



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.
INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE AUTOESTIMA E
INDICADORES DEL BULLYING EN LOS ALUMNOS DE UNA
ESCUELA SECUNDARIA*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Susana Ponce Pérez

Asesor: Lic. Leticia Espinosa García

Uruapan, Michoacán. 25 de agosto de 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	2
Objetivos	3
Hipótesis	4
Operacionalización de las variables	5
Justificación	6
Marco de referencia	7

Capítulo 1. La autoestima.

1.1 Definición de la autoestima	9
1.2 Importancia de la autoestima	10
1.3 Diferencia entre autoconcepto y autoestima	13
1.4 Origen y desarrollo de la autoestima	14
1.5 Componentes de la autoestima	17
1.6 Pilares de la autoestima	20
1.7 Niveles de la autoestima	25
1.8 Medición de la autoestima	28

Capítulo 2. El acoso escolar.

2.1 Concepto de <i>bullying</i>	32
---	----

2.2 Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	34
2.3 Causas del <i>bullying</i>	38
2.3.1 Factores de riesgo escolares	39
2.3.2 Factores de riesgo familiares	41
2.3.3 Factores de riesgo sociales.	43
2.4 Consecuencias del <i>bullying</i>	45
2.5 Tipos de <i>bullying</i>	49
2.6 Perfil de acosadores y víctimas	53
2.6.1 Características de los acosadores.	54
2.6.2 Características de las víctimas	55
2.6.3 Otros participantes en el acoso	56

Capítulo 3. Metodología, análisis e integración de resultados.

3.1 Descripción metodológica	59
3.1.1 Enfoque cuantitativo	59
3.1.2 Investigación no experimental	61
3.1.3 Diseño transversal	61
3.1.4 Alcance correlacional	62
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	62
3.2 Población y muestra	64
3.2.1 Descripción de la población.	64
3.2.2 Proceso de selección de la muestra	65
3.3 Descripción del proceso de investigación	66
3.4 Análisis e interpretación de resultados	68

3.4.1 La autoestima.	68
3.4.2 Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población	71
3.4.3 Correlación entre niveles de autoestima y los indicadores del <i>bullying</i>	75
Conclusiones	81
Bibliografía	83
Mesografía	85
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

En el presente proyecto se pretende conocer si existe evidencia científica que verifique una relación entre el nivel de autoestima y los indicadores de acoso escolar. Para la parte metodológica se tomó como población a los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Antecedentes

Para la presente investigación se tomaron como referencia los siguientes estudios relacionados con las variables de autoestima e indicadores de acoso escolar. Uno de ellos es el elaborado por Ortiz en el año 2010, titulado: “La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 93, de Sicuicho, Michoacán”.

Los resultados obtenidos en este estudio fueron la ausencia de relación significativa entre la autoestima y rendimiento académico en los adolescentes de primero, segundo y tercer grado de la institución mencionada.

También se consideraron los resultados obtenidos por Barragán y cols. (citados por Salgado; 2012), quien señala que la intimidación entre estudiantes tiene como consecuencia el debilitamiento de defensas físicas y psicológicas, lo cual produce una serie de problemas en la salud, principalmente mentales.

Las consecuencias para las víctimas pueden llegar a incluir desde síntomas depresivos, fobias sociales y ansiedad, hasta conductas problemáticas; en cambio, para los agresores se pueden presentar síntomas de baja autoestima, soledad y manifestaciones depresivas que pueden tener relación con el desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo, y así formar en un futuro una conducta delictiva (Olweus; 2006).

Planteamiento del problema

El *bullying* o acoso escolar es un fenómeno psicológico que afecta directamente al desarrollo de cualquier persona de forma negativa, especialmente a niños y adolescentes, ya que en estas etapas se forman los cimientos para una vida emocional y psicológicamente estable en la edad adulta.

El diseño organizacional de las escuelas le da la debida importancia al desarrollo de un ambiente escolar apropiado para el crecimiento de sus estudiantes. La vida escolar es fundamental y contribuye al desarrollo personal y profesional, el cual puede verse alterado ante la presencia de un problema, como el acoso escolar, disminuyendo la capacidad de atención, motivación e interés que tienen los alumnos al querer aprender, así como posiblemente afectar su nivel de autoestima.

Tomando esto en consideración, se planteará la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de

autoestima y los indicadores de acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán?

Objetivos

En el presente estudio se siguieron los lineamientos que a continuación se enuncian, con el fin de administrar adecuadamente los recursos disponibles.

Objetivo general

Analizar la relación entre la autoestima y los indicadores de acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de autoestima.
2. Establecer los niveles de autoestima.
3. Describir los factores que se relacionan con la autoestima.
4. Definir el concepto de acoso escolar.
5. Determinar los tipos de acoso escolar.
6. Conocer los indicadores de la presencia del acoso escolar.
7. Medir el nivel de autoestima en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán.

8. Evaluar la presencia de indicadores psicológicos del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis

A partir de la realidad esperada, que a su vez se basó en una consulta bibliográfica inicial, se plasman las siguientes explicaciones tentativas sobre el problema de estudio.

Hipótesis de investigación

Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autoestima y los indicadores psicológicos del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autoestima y los indicadores psicológicos del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán.

Operacionalización de las variables

Para conocer el nivel de autoestima en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán, se utilizó el Inventario de Autoestima de Coopersmith, que es una escala de autorreporte que consta de 58 ítems, en el cual se presenta al sujeto una sentencia declarativa, para que este escoja de entre las opciones “igual que yo” o “distinto a mí”, la que más se asemeje a su situación. El inventario está referido a la percepción del alumno en cuatro áreas: autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica y una escala de mentira de ocho ítems (Paz; 2010).

Por otra parte, para verificar la existencia de indicadores de acoso escolar en la población, se administró de la escala de INSEBULL. El instrumento fue elaborado por Avilés y Elices (2007), es un test de corrección informatizado, que tiene como objetivo evaluar el maltrato entre estudiantes o *bullying* y que consta de dos instrumentos: uno de autoinforme y otro de heteroinforme.

Este último tiene dos formas, una para los compañeros y otra para el profesorado, lo que proporciona la información de cómo ven la situación los iguales y los profesores. El test permite valorar los siguientes factores o dimensiones: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación de maltrato, identificación participantes de *bullying* y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Justificación

El acoso escolar es un fenómeno psicológico que aunque no es nuevo, había permanecido oculto, dañando a estudiantes e instituciones de enseñanza, hasta recientes años, que ya se han realizado indagaciones.

Unas de las consecuencias que se destacan a partir de la presencia del acoso escolar en los adolescentes, es de connotación emocional, lo que se refiere al sentimiento de desolación e inseguridad y su posible relación con el nivel de autoestima.

Esta investigación será de gran beneficio para los maestros y encargados de cualquier institución de enseñanza, al ser los maestros responsables de la formación educacional de futuros ciudadanos, ya que les permitirá conocer el nivel de autoestima de sus estudiantes para tomar medidas en los casos requeridos.

Así, la sociedad, al conocer este trabajo de investigación, será consciente de la importancia y repercusiones de un nivel adecuado o no de autoestima en la formación de sus estudiantes.

Los resultados de este estudio servirán como antecedentes para futuros investigadores que quisieran conocer más a fondo acerca de la autoestima e indicadores psicológicos del acoso escolar, así, la ciencia ampliará los conocimientos ya adquiridos de las variables.

Marco de referencia

La población que se utilizó para este estudio fueron adolescentes alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, ubicada en la calle Emiliano Zapata s/n, en la Colonia Revolución, en Uruapan, Michoacán. Los educandos cuentan con una edad de entre 12 y 15 años. A esta institución asisten 1,125 alumnos que van desde primer a tercer grado, divididos en los turnos: matutino, que cuenta con 650, y el vespertino, que atiende a 475.

El personal que labora en esta institución consta de un director, dos subdirectores, 55 docentes, 13 trabajadores en el área administrativa, un trabajador social, un médico escolar, dos laboratoristas, seis prefectos, 12 trabajadores de intendencia, dos veladores y un encargado de banda de guerra.

Su infraestructura cuenta con 18 aulas, divididas en tres módulos, uno por cada grado, cuenta también con ocho talleres, una biblioteca, aula de medios y laboratorio; además de varias oficinas administrativas, una sala de juntas/auditorio, una explanada escolar, así como áreas verdes.

Disponen también de un patio cívico y tres canchas deportivas utilizadas para la clase de deporte y son utilizadas para juegos de fútbol y basquetbol, estas últimas cuentan con piso de cemento.

Las oficinas del director, el subdirector y las personas encargadas de control escolar comparten el mismo edificio. Todos los docentes y encargados de esta institución cuentan al menos con un título de licenciatura; al igual que la mayoría de los estudiantes, tienen un nivel socioeconómico medio.

CAPÍTULO 1

LA AUTOESTIMA

En este primer capítulo se muestran algunas de las definiciones de la autoestima con base en varios autores, se las cuales se seleccionó la más apegada para los fines de este estudio. También se analiza la importancia de esta en el desarrollo humano, así como sus componentes, sus pilares y sus niveles, entre otros aspectos que darán una más amplia base teórica acerca de esta variable. También se mencionan los instrumentos más usados para medirla.

1.1 Definición de la autoestima

En la actualidad existen muchas definiciones de autoestima, una de ellas es la otorgada por Alcántara (1990) quien definió a la autoestima como la actitud que se tiene de sí mismo; a partir de este modelo, al definirla como una actitud, implica la afirmación de presupuestos determinados antropológicos y psicológicos, tomando en consideración las diferentes teorías de la personalidad.

En cambio, en otra definición de la autoestima se le considera como una valoración que se tiene de sí mismo por las cualidades y circunstancias que se otorgan, esta fue elaborada por Carrión (2007).

Por su parte, Branden (2010), define a la autoestima a la disposición de un individuo para afrontar los desafíos básicos de la vida y ser capaz de comprenderse como merecedores de felicidad.

Para beneficio de esta investigación, se utilizará la otorgada por Coopersmith (citado por Mora y Raich; 2005), porque rescata los aspectos positivos y negativos de la autoestima, y se consideró como la más concreta, la cual especifica que la autoestima se entiende como “la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor” (2005: 12).

1.2 Importancia de la autoestima

La importancia de la autoestima en las personas radica en que con ella se construyen las bases desde las cuales se proyectan las diversas áreas de la vida, y de esa manera el individuo percibe lo que le rodea. Si se acepta esto como cierto, resulta muy evidente la importancia de mantener un nivel adecuado de autoestima, para el óptimo funcionamiento del individuo (Montoya y Sol; 2001).

De acuerdo con Alcántara (1990), existen algunos aspectos que conforman la autoestima, entre ellos: condiciona al aprendizaje, determina la autonomía personal, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, posibilita una relación social

saludable, garantiza la proyección futura de la persona y construye el núcleo de la personalidad.

Uno de los aspectos de la autoestima en el que se va a centrar este capítulo, es el que está relacionado con la educación y aprendizaje. Cuando se adquiere un nuevo conocimiento, la persona está sujeta a sus actitudes, ya que de estas depende que la percepción permita el aprendizaje.

Se cree fervientemente en la influencia que posee la autoimagen para el desempeño académico. Aunque a veces la autoestima es descuidada por profesores y maestros, muchas veces por inconciencia de la importancia que esta tiene en la educación.

Otras características que Alcántara menciona sobre la autoestima, son las siguientes:

- Determina la autonomía personal, ya que uno de los principales objetivos de la educación es la formación de estudiantes independientes, autónomos, seguros de sí mismos, autosuficientes, que tengan lo necesario para desenvolverse en una sociedad en constante cambio.
- Fundamenta la responsabilidad, ya que al asumir una exigencia, la persona se ve comprometida y solo lo hará si cuenta con la confianza necesaria en sí misma, en su actitud y capacidades.

- Apoya la creatividad, esto es, para que una persona sea creativa, necesita seguridad en su originalidad, en sus habilidades y en sí mismo. Es necesaria una autovaloración en todas las facetas de creatividad, que van desde la capacidad innata hasta la fluidez y novedad de ideas.
- Posibilita una relación social saludable, es decir, el aprecio y respeto hacia sí mismo forman los cimientos adecuados para establecer una relación con las personas que lo rodean.
- Garantiza la proyección futura de la persona, dado que a partir del sentimiento de confianza en sus capacidades, se proyecta hacia el futuro y siente capacidad de autoimponerse metas superiores. Según Alcántara (1990: 14), “Anticipar el futuro personal, vivir intensamente el presente, reinterpretar el pasado”, son las dimensiones que acercan a la persona hacia la plenitud humana.
- Supera las dificultades personales: cuando una persona posee un nivel de autoestima sano, es capaz de afrontar las dificultades y fracasos que se le presenten, contando con la fuerza necesaria para reaccionar ante estos y continuar en la búsqueda de la superación de los problemas.
- Por último, constituye el núcleo de la personalidad. En este sentido, Alcántara (1990), afirma que la fuerza más grande que posee una persona

es la tendencia a llegar ser uno mismo, es decir, conseguir su autorrealización.

La autoestima de una persona es la característica responsable de nutrir, de ayudar y beneficiar, disfrutar del mundo que rodea a la persona o los escenarios que se le presentan. La importancia de esta reside en la capacidad de disfrute hacia la vida. Trabajar para fomentar una autoestima de forma comprometida, es el componente biológico, social, psicológico y trascendente que permite vivir mejor y conlleva a un desarrollo integral.

1.3 Diferencia entre autoconcepto y autoestima

Todavía en la actualidad, algunas personas que intercambian la utilización de la palabra autoconcepto por la de autoestima en la literatura, argumentan que tienen el mismo significado; sin embargo, aunque tienen relación, no son consideradas como sinónimos. Existen algunas pequeñas pero significativas diferencias entre estos dos conceptos (De la Rosa y Díaz; 1991).

Para destacarlas, es necesario definir cada uno de sus significados, para así conocerlos un poco más a fondo. Primero se definirá al autoconcepto como el sentido de identidad que tiene un ser humano de sí mismo (Mora y Raich; 2005), este incluye datos concretos de yo (Crozier; 2001).

Por otra parte Woolfolk (citada por Mora y Raich; 2005) encuentra al autoconcepto como una estructura cognoscitiva, esta autora señala que el yo está compuesto por conceptos bien determinados. Estos existen a partir de las experiencias que se tienen en el transcurso de la vida.

McKay y Fanning (citados por Mora y Raich; 2005), mencionan ocho áreas en las que explican el concepto de autoconcepto, las cuales son: el aspecto físico, como se relaciona con los demás, la personalidad, como lo ven los demás, rendimiento en la escuela o trabajo, ejecución de tareas cotidianas, funcionamiento mental y sexualidad.

En cambio, Robson (referido por Mora y Raich; 2005) indica que la autoestima es el sentimiento de conformidad y aceptación que parte de la valoración de sí mismo respecto a su valor, significado y capacidades para cumplir sus objetivos.

El conjunto de juicios sobre el valor propio y sus competencias, está basado en la relación entre el autoconcepto y el yo ideal, de modo que el ideal del yo es todo lo que el individuo quisiera ser. Si estos son similares, el nivel de autoestima aumentará y si difieren, dicho nivel bajará.

1.4 Origen y desarrollo de la autoestima

La autoestima forma parte inseparable de la personalidad del individuo; se desarrolla desde que el sujeto nace, aunque no se nace con ella, sino que se forma a

partir de la construcción del yo, del contacto con la realidad y la interacción con los otros.

De acuerdo con Alcántara (1990), el origen de la autoestima tiene dos causas: la primera es la que se obtiene por medio de la observación de sí mismo y de las autoevaluaciones que hace la persona; la segunda es la interiorización de la idea que tienen los demás sobre el individuo y que proyectan en él; particularmente, de las personas que le son relevantes.

En cambio, Branden (2008), afirma que el entorno de la crianza es crítico para la formación de la autoestima. Los padres que crían a sus hijos con amor, respeto y hacen que se sientan aceptados, aumentan las posibilidades de que desarrollen una autoestima sana.

Es fundamental el deseo de comprender todo lo que percibe, de contar con claridad, siendo el que resguarda la salud mental y motivadora del crecimiento intelectual, para formar y conservar la autoestima.

Desafortunadamente, este deseo puede verse corrompido en una etapa temprana de la vida, adaptándose a la sensación de vivir en un mundo considerado amenazador por parte del infante, al no comprenderlo. Esto lo haría percibir las ideas, acciones, emociones y expectativas de los adultos como amenazantes, opresivas y contradictorias.

Después de intentar y fracasar, el comprender su entorno y por último, rendirse. El niño puede mostrarse hostil, ansioso, depresivo, con ira o evasivo, pero, conscientemente o no, toma su fracaso como un reflejo de sí mismo, percibiéndose como deficiente aceptando una culpa que no ganó.

Por otro lado, Carrión (2007) indica que la autoestima está compuesta por dos elementos: el endógeno, donde se encuentran las creencias, valores, identidad y espiritualidad, formadas a partir de las capacidades y actitudes de la persona.

Desde un inicio, el bebé recién nacido está sujeto a los mecanismos que la naturaleza tiene asignados para el crecimiento y desarrollo. Así se cuenta también con el instinto de supervivencia, que permanece registrado en el cerebro reptiliano, el cual entra en funcionamiento en el momento que se nace.

El segundo de estos mecanismos es el de huida-ataque, atracción-rechazo en el cerebro límbico, el cual inicia la búsqueda del placer y el rechazo al sufrimiento. Este mecanismo no entra en funcionamiento hasta que la supervivencia de individuo esté asegurada. Por último está el córtex, que es un cerebro que se encarga de funciones más complejas que los anteriores (Carrión; 2007).

Desde el nacimiento hasta los tres o cuatro años, es cuando la esencia se manifiesta en su estado más puro. En esa época lo que se recibe del ambiente como el lugar, las personas que rodean al menor, la atención que se recibe, entre otras, van construyendo el primer sustrato de la personalidad. Entre los 3 o 4 años

hasta la edad de 7 años, el infante comienza su desarrollo conductual (verbal y no verbal) así como su desarrollo motriz, comenzando a caminar, moverse coordinadamente, apresar, articular sonidos y hablar.

En este estadio, el niño ya ha recibido muchos impactos del medio que lo rodea haciendo que pierda el contacto con su esencia, de manera que queda oculta por aspectos egóticos emergentes. A partir de los siete años, aprende a pensar organizadamente, a experimentar, a reconocer sus emociones y comienza a desarrollar sus habilidades, llegando así la etapa de “uso de razón”. Desde esta etapa la persona comienza a concretar su imagen.

El siguiente paso es la construcción de estructura de creencias, las cuales van a funcionar como el sustento de su imagen. Entre los catorce y veinte años la persona se autodefine, contestando la pregunta, ¿Quién soy yo? Consigue así una autoimagen de autoestima final.

En este momento es fundamental conocer cómo establecer una imagen real, ya que la que posee el sujeto es subjetiva, repleta de distorsiones, generalizaciones absurdas sobre él y el mundo (Carrión; 2007).

1.5 Componentes de la autoestima

Para profundizar el análisis de la estructura de la autoestima, se mencionarán sus componentes desde el punto de vista de Branden y Alcántara. Este último autor

divide a la autoestima en tres componentes, que tienen una relación correlacional. Uno de ellos es la parte cognitiva, donde se encuentran plasmados el autoconcepto y la autoimagen (Alcántara; 1990).

El autoconcepto es la creencia u opinión que se tiene de sí mismo y determina el modo en que ordena, codifica y usa la información que recibe sobre sí mismo, funcionando así como un marco de referencia. Desde el punto de vista del autor mencionado, el autoconcepto tiene un lugar muy importante en la génesis, desarrollo y consolidación de la autoestima, ya que está basada en las creencias entendidas como las convicciones propias.

El segundo componente de la autoestima es el afectivo, este hace referencia a al juicio de valor que al sujeto le otorgan a sus capacidades personales, llegando a ser positiva o negativa. Este componente es considerado como el corazón de la autoestima; existe una relación entre el elemento afectivo y la autoestima, ya que entre más grande sea la carga efectiva, mayor la potencia de la autoestima. Por último, se tiene al componente conductual, siendo la parte final de la dinámica interna, consiste en llevar a la realidad un comportamiento consecuente.

Por otro lado, Branden (2010) establece dos componentes: la autoeficacia y el autorrespeto. Si existe la ausencia de uno de ellos, la autoestima se verá afectada, esto no significa que sean secundarios a la autoestima, sino más bien su esencia, (Branden; 2008). Estos pueden ser conceptualmente separados, pero son inseparables dentro de la psicología del hombre

La autoeficacia es la confianza que tiene una persona sobre sus capacidades y habilidades, teniendo como resultado el sentimiento de eficacia personal, así como la experiencia de poder y competencia, que está relacionada con un adecuado nivel de autoestima.

Lo anterior no significa que no existe el pensamiento de que no se puede cometer ningún error, sino la convicción de que se es capaz de arreglar las equivocaciones, confiar en los procesos mentales y capacidades con las que el sujeto cuenta y como resultado, la disposición de esperar el logro de la tarea, debido al esfuerzo que implicó (Branden; 2008).

Este componente está basado en los éxitos o fracasos que se hayan tenido a lo largo de la vida. Al carecer de autoeficacia, las personas seguramente anticiparán el fracaso en vez de un logro, teniendo como consecuencia el paralizar los esfuerzos que se podrían utilizar para enfrentar estos desafíos.

En comparación, el autorrespeto significa el respeto a sí mismo o el valor propio. "El respeto a sí mismo es la convicción de nuestra valía personal" (Branden; 2011: 56), que es básico e ineludible. Esto no significa que se crea la idea de que se es perfecto o superior a otros, no es comparativo o competitivo. Respecto a los actos realizados, una de las raíces de estos son las lecciones morales, así como sus valores. Estos son necesarios para determinar lo beneficioso de las acciones que se han hecho y saber si son apropiadas.

Para un individuo, es imposible eludir el ámbito de los valores y juicios de valor, porque son indispensables para la misma vida y esenciales para la autoestima. Si este componente está ausente, el sujeto no podrá saber cómo cuidarse a sí mismo, cómo proteger sus intereses ni cómo satisfacer sus necesidades o poder disfrutar de sus logros.

Todas las personas tienen la innata necesidad de determinarse como buenas, para poder experimentar el respeto a sí mismas. Este tipo de respeto se desarrolla en la infancia, cuando se empieza a tomar responsabilidad de las elecciones que se toman, adquiriendo el sentimiento de ser personas.

1.6 Pilares de la autoestima

De acuerdo con Branden (2008) los pilares son prácticas o formas de conducta que facilitan o dificultan la realización personal y el desarrollo de la autoestima. Estas son:

- Vivir conscientemente.
- Aceptarse a sí mismo.
- Aceptar responsabilidades.
- Afirmarse a sí mismo.
- Vivir con un propósito.

- La integridad personal.
- La disposición o voluntad de vivir las seis prácticas anteriores.

El primer pilar es el de vivir conscientemente, el grado de bienestar de las personas depende del uso correcto de consciencia de este. La consciencia es percibida como la máxima manifestación de vida. Todas las especies poseen un grado de consciencia como instrumento básico de supervivencia.

Los humanos llevan esto más lejos, con el propósito de identificarse con una visión más amplia y con un mayor conocimiento. Para esto, una persona debe ser capaz de darse cuenta de la consciencia con la que funciona. Una persona se forma un sentimiento sobre qué tipo de individuo es, esto depende de las elecciones que realice y el nivel de racionalización e integridad que manifieste.

La práctica de aceptarse a sí mismo es el nivel más profundo, consiste en la virtud de comprometerse con el valor que le da a la propia identidad. La autoestima depende fundamentalmente de la aceptación de sí mismo.

Esta se manifiesta por medio de la voluntad del sujeto para aceptar lo que piensa, lo que siente, lo que ha hecho y lo que es. Este pilar es la “virtud del realismo —del respeto por la realidad— aplicada a uno mismo. Aceptarse a uno mismo es la condición previa al cambio y al crecimiento” (Branden; 2008: 21).

Para tener una vida plena y bienestar, el individuo debe sentir que posee el control de su propia existencia. Esto implica darse cuenta de la necesidad de ser responsable de hacer lo deseado en realidad, de las elecciones y actos hechos, del grado de conciencia que se introduce en el trabajo que se realiza, de la conducta que se tiene respecto a otras personas, del modo de distribuir el tiempo, de comunicarse correctamente con los demás, de la felicidad personal, de la elección de valores con los que se vive y por último, del grado de autoestima que se tiene.

Afirmarse a sí mismo, significa el respeto a los anhelos, necesidades, valores la forma de expresarse de acuerdo con la realidad que tiene cada persona. En otras palabras, es sencillamente la disposición que se tiene por valerse por sí mismo, a ser sí mismo abiertamente y a tratarse con respeto dentro de todas las relaciones con otros (Branden; 2008).

Ejercer la autoafirmación es vivir, hablar y comportarse de forma auténtica respecto a las convicciones y emociones que tiene el individuo. El primer acto de autoafirmación es la elección de pensar, ser consciente de lo que la persona proyecta al mundo exterior y a su ser más íntimo, siendo conocida también como afirmación de la consciencia.

El siguiente asunto es acerca de practicar de manera congruente la autoafirmación, que consiste en que la vida no pertenece a otras personas y que no se está en el mundo para cumplir las expectativas que tienen los otros sobre sí mismo, comprometiéndose con el derecho de existir que toda persona posee. Para

que esto sea congruente, es necesaria la convicción de que los deseos e ideas el sujeto son igual de importantes que las del resto (Branden; 2008).

Al tener una autoafirmación, el sujeto no solo puede llegar a tener una idea, sino que es capaz de desarrollarla, de luchar por ella, de hacer todo lo necesario para que esta se aplique a la realidad. Por último, cuando se es consciente de los límites que tienen sus capacidades, la autoafirmación otorga la disposición de enfrentarlos en vez de eludirlos, expandiendo estos límites y dando así un crecimiento interno de las habilidades necesarias para enfrentar la vida.

La práctica de vivir con propósito es el quinto pilar y trata acerca de cómo utilizar las capacidades con las que se cuenta, para lograr los objetivos que se plantean. Estos objetivos son los que impulsan al sujeto, que le exigen aplicar las habilidades para afrontar la vida (Branden; 2008).

Vivir con propósito es en parte vivir productivamente, la productividad es un acto de conservación de la vida para llevar las ideas a la realidad, planteándose las metas que se quieren cumplir y actuando adecuadamente para conseguirlas. “El acto de dar vida a los conocimientos, bienes y servicios” (Branden; 2011: 150).

Con el logro de estas tareas se construye el sentido de eficacia. Estas deben ser específicas para que motiven a realizarlas. Con esta concreción de metas se puede controlar el progreso, comparando las intenciones con las metas que se realizaron y los resultados que se obtuvieron, con esta información se puede

modificar la estrategia y ser responsable del resultado. La autodisciplina es la capacidad de organizar la conducta al servicio de metas específicas, ya que si las metas no están relacionadas con un plan de acción, solo serán anhelos frustrados.

El penúltimo pilar es el de la integridad personal, que es “la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte, y la conducta por otra” (Branden; 2011: 163). Cuando estos dos lados son congruentes, se dice que se posee integridad, que existe concordancia entre las palabras que la persona utiliza al hablar y su comportamiento. La integridad solo se plantea a quienes posean establecidas normas y valores, si alguien no cuenta con estas, se encuentra en un bajo nivel de desarrollo como para ser acusado de hipocresía.

Una elección hecha basada en la integridad no asegura que sea la mejor, solo se autentifica el esfuerzo de tomar la mejor decisión. Si una persona tiene un fallo de su integridad, es cuando actúa en contra de lo que considera como correcto, de su propio criterio, se puede decir que se traiciona a sí mismo. Esto puede ser perjudicial para la autoestima del individuo.

El último pilar es la disposición o voluntad de vivir las seis prácticas anteriormente mencionada. Puede que esto no sea considerado como una tarea fácil, ya que si lo fuera, todas las personas tendrían un nivel de autoestima alto.

1.7 Niveles de la autoestima

En este apartado se darán a conocer los niveles en el que se puede catalogar la autoestima, así como alguna de sus características desde el punto de vista de diferentes autores. El primero será Branden (2008), quien afirma que existen dos niveles, uno es una autoestima positiva y el otro, una baja autoestima.

La autoestima determina el contexto dentro del cual las personas actúan, reaccionan, determinan sus valores, establecen sus metas y enfrentan los retos que la vida les pone enfrente y es indispensable para un desarrollo normal. De todos los juicios que formula un individuo a lo largo de su vida, el más importante es el que hace respecto hacia sí mismo.

Una persona con una autoestima positiva cuenta con un sistema inmunológico de la conciencia, ofreciendo una mejor resistencia y capacidad regeneradora. Tiende a ver al mundo que lo rodea como algo accesible, permitiéndole actuar adecuadamente ante los desafíos y oportunidades que se le presentan, obteniendo un sentimiento de placer y orgullo cuando estos son superados y aprovechados, de esta manera experimenta satisfacción.

El nivel de autoestima de una persona determina qué tan ambiciosa puede llegar a ser. Si el sujeto tiene un nivel positivo de autoestima, es muy probable que las relaciones interpersonales que tenga, sean abiertas, honestas y correctas, fomentando este tipo de relaciones y evitando las dañinas.

En cambio, alguien que posea un nivel de autoestima baja, presenta una disminución de resistencia a los desafíos de la vida; tiende a hundirse ante lo que lograría enfrentar si se tuvieran sentimientos más sanos respecto a sí mismo.

Así también se ve influenciado por una necesidad de evitar el dolor, más que por el deseo de experimentar alegría. Cuanto más bajo sea el nivel de autoestima de una persona, menores serán las metas a las que aspire, así como menor la probabilidad de alcanzar dichas metas. Tiende a ser menos eficiente y menos creativa.

Por otra parte, Coopersmith (referido por Branden; 2008) establece que existen tres niveles de autoestima: alta, media y baja. La diferencia más evidente de estas se manifiesta en que las personas experimentan de forma notablemente diferente la misma situación, dado que cuentan con expectativas diferentes. Esto se distingue en el comportamiento.

Las personas que poseen un nivel de autoestima alto, son consideradas activas, cuentan con éxitos sociales y académicos, son vistas como líderes, no evitan el desacuerdo y muestran interés por asuntos públicos. Algo que las caracteriza es la baja destructividad que tuvieron al inicio de su niñez, les perturban los sentimientos de ansiedad, tienen confianza sobre sus percepciones, esperan que los esfuerzos que realicen sean necesarios para conseguir el éxito.

Al acercarse a otros con el pensamiento de que serán bien recibidas por ellos, califican el trabajo que realizan como de alta calidad, tienen la esperanza de realizar grandes tareas en un futuro y son frecuentemente populares entre individuos de la misma edad.

Las personas que tienen un nivel de autoestima medio, afirma Coopersmith (referido por Branden; 2008), se caracterizan por tener aspectos similares a aquellos que presentan un nivel alto de autoestima. Evidentemente, esto en menor magnitud; en algunos casos, los primeros pueden presentar conductas inadecuadas, reflejando posibles dificultades de autoconcepto.

Otras pueden ser conductas positivas, como mostrarse optimistas y capaces de aceptar que otros les hagan alguna crítica, sin embargo, tienden a sentir inseguridad respecto a las estimaciones de su valor personal y dependen en muchos casos de la aceptación social. También presentan moderadas autoafirmaciones positivas respecto a sus capacidades, su significado y expectativas, manifestadas por medio de sus declaraciones, conclusiones y opiniones en muchos aspectos.

Por último, se conceptualiza a las personas con un nivel de autoestima bajo como aquellas que muestran desánimo, tienen tendencia a deprimirse, al aislamiento, a sentirse poco atractivas, así como una fuerte incapacidad de expresarse y defender sus sentimientos, por miedo a generar el enfado de otros.

También se consideran a sí mismos como débiles, tienen la tendencia a aislarse frente a un grupo social en el que se encuentran, son sensibles a las críticas, se preocupan por problemas internos y se les dificulta establecer amistades. No se sienten seguros de sus ideas, cuestionan sus capacidades y consideran que los demás tienen mejores ideas y trabajos que los de ellos (Branden; 2008).

1.8 Medición de la autoestima

La autoestima ha sido medida desde diferentes perspectivas. Se han elaborado pruebas, inventarios y tests con el propósito de identificar los niveles. En este apartado se mencionarán algunas formas, incluyendo el inventario que se utilizó para esta investigación.

La primera de ellas será “The Rosenberg Self-Esteem Scale”, conocida también como la Escala de Autoestima de Rosenberg. Llamada así por su autor, el Dr. Morris Rosenberg, quien fue profesor de Sociología en la Universidad de Maryland, E.U. desde 1975 hasta su muerte en 1992. La prueba se elaboró en el año de 1965 y fue revisada en 1989 (Universidad de Maryland; 2015).

La Escala de Autoestima de Rosenberg es probablemente la prueba de medición de autoestima más recurrida en investigaciones sociales, ya que ha sido traducida a 28 idiomas y validada interculturalmente en más de 50 países, por lo que es mundialmente conocida.

La prueba original consistió en 5,024 estudiantes que cursaban de tercer y cuarto grado de secundaria de 10 escuelas, aleatoriamente, en el estado de Nueva York. La escala consiste en diez preguntas, puntuables entre 1 y 4 puntos, lo cual permite la obtención de 10 hasta 40 puntos. Cinco de las frases están redactadas en forma positiva y las otras cinco de manera negativa, con el propósito de evitar la “aquiescencia autoadministrada”.

Por otro lado existe el Test de Autoestima Escolar (TAE), elaborado por Teresa Marchant, Isabel Haeusseler y Alejandra Torreti, estandarizado en Chile. Tiene como objetivo el medir el nivel de autoestima de niños entre ocho a trece años, estudiantes de educación básica, desde tercero hasta octavo grado escolar (Tomas; 2011).

Esta prueba se formó a partir de la selección de ítems del Test americano Piers Harris y está compuesto por 23 afirmaciones, entre las cuales el evaluado debe contestar Sí o No. El Test de Autoestima Escolar (TAE) arroja un puntaje único, y los reactivos que lo conforman pertenecen a las seis subescalas de la prueba original, las cuales son: conducta, status intelectual, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción.

Por último, se hablará de la prueba que se utilizó en esta investigación, la cual es el Inventario de Autoestima de Coopersmith, es un instrumento cuantitativo de medición de la autoestima. Fue elaborado por Stanley Coopersmith en el año 1959,

está compuesto por 58 ítems y permite la percepción del individuo en cuatro escalas, más una escala de mentira, en las que se incluyen:

- Autoestima general: es el nivel de aceptación con la que la persona valora sus conductas autodescriptivas.
- Autoestima social: nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus pares.
- Autoestima hogar y padres: examina el nivel de aceptación con que las personas valoran sus conductas autodescriptivas en relación con sus familiares directos.
- Autoestima escolar-académica: es el nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus profesores (Paz; 2010).

Esta prueba fue adaptada por J. Prewitt-Díaz para Chile, de H. Brinkmann y T. Segure, de la Universidad de Concepción en el año 1988. El inventario de autoestima de Coopersmith mide el nivel de autoestima en estudiantes de educación básica, que tienen una edad de entre 8 a 13 años (Paz; 2010).

Sintetizando este capítulo, se dio a conocer el concepto de la autoestima al conocer sus componentes, sus niveles, sus pilares, su origen y desarrollo entre otros aspectos, dando una amplia base teórica que permite fundamentar la importancia de estudiar esta variable. La autoestima tiene relación con diversos fenómenos sociales,

uno de los cuales es el acoso escolar, cuyos pormenores se tratarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

EL ACOSO ESCOLAR

En este capítulo se conocerá acerca más a fondo lo que es el *bullying*, también conocido como acoso escolar, que es un fenómeno que siempre ha estado presente en la sociedad, pero que en los últimos años ha sido uno de los principales fenómenos de estudio de muchos investigadores, quienes han tenido como finalidad recopilar información de esta variable.

Para profundizar en este tema, se conocerán las causas del *bullying*, los factores que pueden desencadenarlo, las definiciones que la literatura tiene de este hecho, así algunas investigaciones efectuadas respecto al acoso, entre otros aspectos. Se considera que es un fenómeno que afecta de manera negativa al ambiente escolar, así como el desarrollo psicosocial de sus estudiantes, por lo cual es de mucha importancia su estudio, para así poder comprender su complejidad.

2.1 Concepto de *bullying*.

El *bullying* es un término utilizado más frecuentemente en los últimos años, aunque existe la evidencia de que es un fenómeno que ha estado presente desde mucho antes. En la actualidad no existe una traducción literal del concepto *bullying*, pero se asume como su equivalente en español al acoso escolar.

En este apartado se conceptualizará al acoso escolar tomando la literatura ya existente, encontrando muchos autores que han delimitado el significado de este concepto. Se mencionan algunos de ellos debido a los aportes que realizaron respecto a este tema, tras lo cual se selecciona una definición para beneficio de esta investigación.

La primera definición que se establecerá es del psiquiatra Dan Olweus, quien fue el primero en determinar e introducir el concepto de *bullying* en el lenguaje de la salud mental; lo define como cualquier tipo de daño, ya sea psicológico, físico o verbal, ocasionado por estudiantes de forma reiterada dentro de un tiempo determinado (citado por Mendoza; 2011).

Tomando las palabras de Barri (2013), se denomina *bullying* a las situaciones que representan acoso entre personas que se encuentran en la etapa de la infancia o de la adolescencia y que integren un grupo de iguales. Una definición muy similar es la hecha por Cabezas y Monge, quienes conceptualizaron al *bullying* como un escenario de intimidación, en el cual un estudiante se ve agredido de forma consecutiva durante un tiempo (citado por Salgado y cols.; 2012).

Para beneficio de esta investigación se seleccionó el concepto que le otorgo Cerezo al *bullying* o acoso escolar, al ser una de las más completas y abarca todos los aspectos de este fenómeno. El autor lo definió como “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero” (Salgado y cols.; 2012: 134); el agredido es

frecuentemente más débil, convirtiéndose en una víctima habitual, sin involucrar ningún tipo de provocación, lo que probablemente incapacita a la víctima escapar de esa situación, originando el sentimiento de estar indefenso y sentirse aislado.

2.2 Antecedentes del estudio del *bullying*.

Para comenzar a comprender las repercusiones que tiene el acoso escolar en la sociedad actualmente, principalmente en las personas involucradas en este fenómeno, es necesario destacar las investigaciones previas hechas, así como los resultados obtenidos de estos estudios.

En la actualidad, las personas se han visto marcadas por un poderoso sentimiento de incertidumbre, sufren una crisis de valores, tienen una ausencia considerable de afectividad, las familias que han visto quebrantadas, aumentando así el egoísmo y el vacío existencial, al mismo tiempo que la sobrevaloración que se tiene de la tecnología.

Debido a esto, las instituciones de aprendizaje cruzan una de sus etapas más problemáticas, al dejar de ser consideradas como lugares seguros y confiables en los cuales los estudiantes van con la intención de aprender y desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y afectivas. El acoso escolar, como un fenómeno que se manifiesta en estas instituciones, ha sido objeto de atención, dando pauta para su investigación. El primer estudio longitudinal fue elaborado por Olweus en Noruega,

en el cual se da la importancia social del acoso escolar, el cual, sin embargo, ha ido en aumento.

A partir de esto se han realizado muchas indagaciones más en diferentes países, al principio los europeos, para luego expandirse por el resto del mundo en los últimos años. De la mano de estas investigaciones, el estudio del acoso escolar ha tomado una dimensión internacional. Se ha arrojado un porcentaje considerable acerca de la existencia de acoso escolar, en el que aproximadamente el 15% de los estudiantes han sufrido intimidación y/o agresiones por lo menos una vez o han sido testigos de una situación de conflicto (Salgado y cols.; 2012).

De acuerdo con López y Antonio (referidos por Salgado y cols.; 2012), el acoso escolar a nivel medio superior afecta a 4 de cada 10 estudiantes. En Perú, por ejemplo, el principal tipo de agresión es aquel en el cual los compañeros de clase se dedican a hablar de forma negativa o sembrar rumores que son dañinos y que perjudican la imagen de la víctima ante los demás. El segundo tipo de acoso consiste en ignorar a la víctima, este puede ser ocasionado por sus compañeros o por sus propios profesores y lo experimentan el 31.7%.

Muy de cerca está el tercer lugar, que lo sufre el 30.6% de los alumnos, víctimas de compañeros que les asignan sobrenombres que llegan a ofenderlos o ridiculizarlos ante otros, entra en la categoría de agresión verbal y daña directamente la autoestima de la persona que lo padece. También existe la exclusión social en cuarto lugar, con un 18.4%, en el cual el afectado se ve impedido para formar parte

de las conversaciones, reuniones o juegos propios de la interacción social que se da en las escuelas.

En quinto lugar se encuentra la agresión física, en la cual los compañeros de la víctima toman en posesión las pertenencias de esta, con el fin de esconderlas fuera de su alcance. Estas formas en las que se manifiesta el acoso escolar son las cinco más frecuentes, pero no por ello las únicas, ya que existen muchas más, pero estas son las más utilizadas.

Aunque las agresiones físicas, ya sean directas o indirectas, no cuenten con un alto porcentaje, mantienen una presencia preocupante en las escuelas preparatorias, las cuales tienen como objetivo ser santuarios del aprendizaje y promover una adecuada interrelación social.

Este tipo de agresiones no solo dañan de manera física, sino también psicológicamente a los estudiantes. Afectando así el desarrollo de su capacidad intelectual, el que les facilitara o dificultara el adquirir nuevos conocimientos, y por tanto tendrán un desarrollo escolar bajo.

Uno de los aspectos más lamentables del *bullying* es que la mayoría de las situaciones en las que se presenta queda impune, pues solo el 1% de las víctimas denuncia estos maltratos a los maestros, ya que más del cincuenta por ciento prefiere confiar en sus amistades.

Una considerable parte de las agresiones generada por el acoso escolar que se da en escuelas de nivel medio superior es ocasionada por los mismos profesores, quienes también han dirigido algún tipo de agresión hacia el alumnado. Un 19.7% de los estudiantes afirma haber sufrido del acoso de algún profesor, en el cual las víctimas percibieron algún tipo de animadversión hacia ellos.

En investigaciones previas, queda confirmado que cuando los maestros son quienes generan el *bullying*, independientemente de que tipo de agresión utilicen, exponen a sus alumnos sean propensos a más agresiones por parte de sus compañeros, pues enseñan el valor negativo de la violencia (López y Antonio, referidos por Salgado y cols.; 2012).

Para conocer un poco el contexto en el que se desarrolló la presente investigación, se deben de mencionar las algunas de las investigaciones hechas en México. Una de ellas es la elaborada por la Secretaría de Educación Pública en el año 2008, que fue la primera encuesta sobre exclusión, intolerancia y violencia realizada en escuelas públicas de nivel media superior, tomando los resultados obtenidos se notó que la violencia ha incrementado los últimos cinco años en las escuelas (Mendoza, 2011).

Por último, se mencionará el estudio realizado por la doctora Eisenberg por el Tecnológico de Monterrey, campus Lago de Guadalupe en el mismo año. Donde se observó una considerable apatía por parte de los adolescentes, debido a una gran

desesperanza hacia el futuro, así como las pocas esperanzas de que la situación mejore para ellos y sus familiares en un corto plazo de tiempo (Mendoza; 2011).

2.3 Causas del *bullying*

De acuerdo con Barri (2013), a partir de las interacciones sociales positivas se desarrolla un apropiado esquema de valores ocasionando que se formen relaciones sociales igualitarias, asertivas, respetuosas y empáticas; en cambio, si este aprendizaje falla, podría presentar conductas desadaptadas, una de ellas es el acoso, refiriéndose a relaciones donde existe la dominación y sumisión.

Estas relaciones son adquiridas por un aprendizaje vicario, el cual se forma por medio de la observación de modelos y la persona reproduce las conductas que estos modelos realizan. Utilizando el método ensayo-error, la persona toma las conductas vistas en su realidad, repitiendo las que les son funcionales y eliminando las que no. Se ha encontrado que existen diversas actitudes que presentan algunos estudiantes que podrían dificultar o impedir el normal desarrollo del aprendizaje y la convivencia a los miembros de la comunidad escolar.

A continuación se mencionarán algunos de los factores que pueden ocasionar conductas que puedan desencadenar el *bullying* o acoso escolar en instituciones de aprendizaje (Barri; 2013). Se parte del supuesto que en el fenómeno de *bullying* existe una interacción entre varios factores, que están involucrados en la adquisición de conocimientos y motiva el empleo de una conducta de violencia (Mendoza; 2012).

2.3.1 Factores de riesgo escolares.

Según Mendoza (2012), el acoso escolar está relacionado estrechamente con el fracaso escolar, manifestándose en los estudiantes que no muestran interés en asistir a clases, por lo que se ausentan frecuentemente de la escuela. Esta, al contar con las características de un sistema social, tiene la posibilidad de detectar y modificar conductas violentas y de acoso. Para lograr esto, es necesario identificar los factores que favorezcan que el acoso escolar se presente.

Parafraseando a Mendoza (2012), a continuación se mencionarán algunos factores escolares que facilitan que los alumnos formen parte de situaciones de acoso escolar.

- La falta de disciplina constante, que se sancionen las conductas violentas de los estudiantes, las cuales dañan a otros o a las instalaciones escolares.
- Que el director y/o profesores establezcan un código de conducta sin tomar en cuenta la opinión de los alumnos, por lo que la mayoría del tiempo no es obedecido. Un eficaz código de conducta debe dar alternativas a los comportamientos indeseados y enseñar a los estudiantes valores que les permitan ser responsables de sus acciones.
- En instituciones que cuentan con un gran número de estudiantes, junto con que el profesorado y directivos se encuentren divididos. Como consecuencia

se les presentan problemáticas como la dificultad de planeación, en las prácticas disciplinarias, la atención a los padres de familia, así como la gestión escolar, entre otras.

- Que se eduque con perspectiva de género: que sea tenga la creencia que se debería brindar más oportunidades educativas a los hombres en comparación con las que se les brindan a las mujeres.
- Falta de educación acerca de la diversidad cultural, económica o social: que el personal docente trate de forma intolerante o con rechazo a los alumnos que provienen de una “casa hogar” o que padezcan alguna enfermedad.
- Que no se relacionen los conocimientos académicos con su aplicación en la vida cotidiana, que no se les enseñe a los estudiantes a poner en práctica los conocimientos adquiridos para resolver problemas que se le presentan cotidianamente.
- Vulnerabilidad psicológica del personal docente, cuando los profesores creen que no son respetados, no se creen capaces de mantener en control el comportamiento de sus alumnos durante el periodo de clases, o sienten que los padres de familia los vigilan hasta acosarlos.
- El poco reconocimiento social ante la labor de los maestros.
- Que el clima escolar permita conductas de violencia.
- Que la ubicación de la institución no sea favorable, en combinación con una población numerosa de alumnos y maestros que no planean su jornada laboral.

- Otro factor es que las instalaciones cuenten con numerosas entradas o escaleras en edificios grandes, lo cual ocasiona una disminución en la vigilancia y control.
- Que se cuente con sistema de disciplina punitivo, con normas y expectativas no específicas y que su aplicación sea inconsistente.
- Conflicto entre los maestros, que favorece considerablemente al desorden y violencia en las aulas. Un ejemplo es cuando un profesor no dirige la palabra a otro o cuando manifiesta molestia si un colega reprende a un alumno por el incumplimiento de una regla.
- Cuando el personal docente omite el cumplimiento de las normas, debido a que no posee el control de sus estudiantes, mostrándose así temeroso ante ellos.
- Que los estudiantes toman el control, empleando el tiempo “muerto” que se genera cuando el profesor no cuenta con una planeación didáctica.

2.3.2 Factores de riesgo familiares.

Tomando las palabras de Mendoza (2012), Patterson desarrolló una teoría con el fin de explicar el control que tiene la familia sobre las personas que lo conforman. Su Teoría de Coerción afirma que el tener un ambiente familiar hostil, puede facilitar el comportamiento agresivo de sus integrantes y este puede llegar a convertirse en violencia intrafamiliar.

El ambiente familiar en el que se desarrolla el niño afecta de manera importante si revela o calla una situación de conflicto. Por su parte, Mendoza (2012) enlistó una serie de riesgos familiares que facilitan que un adolescente sea víctima de acoso escolar, tomando algunas ideas de Rigby, Olweus y Mendoza.

- Prácticas educativas inapropiadas (negligentes o autoritarias).
- Sobreprotección por parte de los padres.
- Provenir de una familia disfuncional.
- Poca comunicación familiar, por el uso inadecuado de la tecnología.
- La inadecuada enseñanza del niño para afrontar un problema, así como también la sobreprotección, el control psicológico para impedir la toma de decisiones y en algunos casos, se da el control físico coercitivo.
- En el caso de las mujeres, el tener una mala relación con sus madres.
- La víctima del acoso escolar generalmente tiene un patrón que encaja perfectamente en un modelo de dominio-sumisión, permitiendo que sean agredidos en otros contextos.
- El no poseer un modelo masculino satisfactorio.
- Los estereotipos sociales, por ejemplo, en el estereotipo tradicional de la mujer se tiene que estas tienen problemas al tomar una decisión, no trabajan adecuadamente bajo presión y cuando se les presenta un conflicto, la mejor manera de solucionarlo es mediante el llanto, o bien, poseen la facultad de expresar su sentir o pensar, así como dificultad para negarse a algo, incluso

si están en desacuerdo; por último, tienen la creencia de que otras personas tienen que dominar sobre ellas.

- Control emocional que se tiene sobre el niño, impidiéndole la toma de decisiones, tomándolas por ellos; este control proviene por parte de sus padres o hermanos mayores, lo cual tiene como resultado el sentirse incapaces de elegir.
- Padres intrusivos, quienes espían las conductas realizadas por el adolescente, no con el fin de conocer un poco más acerca de él y su relación con su entorno, sino que para sobreponer una autoridad.
- Una falta de apoyo al adolescente, generalmente se da porque frecuentemente está relacionada con padres lejanos. Otro ejemplo es cuando los padres reaccionan por medio de regaños, golpes o culpan a la víctima de la agresión que sufrió, cuando esta les pide ayuda.

2.3.3 Factores de riesgo sociales.

En algunas instituciones de aprendizaje se llegan a reproducir los distintos niveles y formas de violencia que se dan en la sociedad. Existen varias investigaciones acerca del acoso escolar dirigidas a identificar algunas de las variables sociables que pueden facilitar la presencia de este fenómeno. Mendoza (2012) afirma que existe una relación entre los estereotipos tradicionales femenino y masculino, la identidad etnia y el fenómeno del *bullying*.

Los estereotipos dictan como deben comportarse socialmente las personas: a las mujeres se les ordena ser pasivas, sumisas, siempre estar al cuidado de los hijos y abordar la resolución de los conflictos emocionalmente. En cambio, de los hombres se espera una conducta dominante y se les castiga socialmente, llamándolos débiles cuando no se muestran agresivamente, por lo cual los hombres tienen a reaccionar de forma más violenta que las mujeres.

Actualmente, en la literatura acerca del *bullying*, existen resultados que sugieren que los niños o adolescentes que expresan una conducta que podría considerarse femenina para los otros, o al igual, si una joven tiene una conductas asumidas como masculinas, aumenta la posibilidad de ser víctimas en el acoso escolar. Hay estudios que demuestran que existe una relación entre el estereotipo tradicional masculino con situaciones de *bullying*, identificando una asociación con el machismo.

Generalmente, la sociedad bajo la influencia de estereotipos percibe al agresor como alguien fuerte, valiente y seguro de sí mismo. En cambio, en otros estudios se encontró que las mujeres, debido a la influencia de estereotipos, brindan más apoyo a las víctimas que los hombres, ya que tienden a ser más empáticas.

Se realizó un estudio en el año 2006 en adolescentes para estudiar la relación que existe entre la etnia y el acoso escolar (Mendoza; 2012). Las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes: los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas no se identifican o sienten orgullo de sus raíces culturales, lo que ocasiona una

mayor posibilidad de ser partícipes en una situación de acoso escolar, ya sea en el papel del agresor o en el de la víctima. Un adolescente que posea conflictos con su identidad étnica, se vuelve más intolerante y justifica la violencia con el argumento de darle “lo que merecen” a las personas que conforman una minoría.

También se identificó que las personas pertenecientes al grupo mayoritario, tienen un sentimiento de orgullo al pertenecer a él, presentan mayor riesgo de rechazar a personas que no pertenezcan a este grupo o que se perciben como diferentes, ya sea esta diferenciación por su forma de hablar, su vestimenta o por sus características físicas.

2.4 Consecuencias del *bullying*.

Tomando las palabras de Salgado (2012), se puede afirmar que el acoso escolar es un fenómeno que tiene como resultado consecuencias negativas para todas las personas involucradas; esta autora coincide con Mendoza (2011), quien confirma de acuerdo con investigaciones previas, que se produce daño significativo en el desarrollo psicológico, tanto en las víctimas como en quien genera el acoso.

De acuerdo con Salgado (2012), se retoman los resultados de estudios elaborados por otros investigadores para mencionar algunas de las consecuencias que tienen las personas que han experimentado el acoso escolar.

Metz afirma que una de las consecuencias del *bullying* son los problemas de aprendizaje por parte de los estudiantes, estos frecuentemente presentan daños psicológicos y físicos, así como aumentan las posibilidades de comenzar vidas problemáticas y la dificultad de crear vínculos afectivos, afectando directamente a su desarrollo integral; lo anterior complementa los resultados obtenidos por Del Barrio, los cuales refieren que a las personas que han experimentado el acoso escolar se les relaciona con un nivel bajo de autoestima y el sentimiento de soledad (referidos por Salgado; 2012).

Por su parte, Barragán y cols. consideran que una de las consecuencias del acoso escolar es el debilitamiento de defensas tanto físicas como psicológicas, las cuales provocan problemas de salud, sobre todo mentales. De acuerdo con el Primer Informe Nacional sobre Salud Mental de EUA elaborado por Satcher, en 1999, se encontró que un 20% de la población de niños y adolescentes, presentaba signos de depresión, el cual tiende a manifestarse con conductas agresivas entre iguales, mostrando una mayor predisposición a la depresión, la autolesión y hasta el suicidio (referidos por Salgado; 2012).

En cambio, Mendoza (2011) propone una clasificación con las consecuencias del *bullying* en las de las víctimas, las de los agresores y por último las de los espectadores. Esta autora afirma que la primera señal que manifiesta un niño o adolescente que experimenta acoso escolar, es la ansiedad, seguida por un alto nivel de estrés o de angustia, sin que exista otro factor que ocasione estos.

Otros síntomas que se pueden presentar son miedos irracionales, insomnio o problemas de sueño, que incluyen pesadillas, terrores nocturnos, sonambulismo, el hablar o gritar mientras se duerme, además, los sujetos tienden a tener temores inexplicables y persistentes. Otras consecuencias que presentan las víctimas del acoso, son síntomas de depresión: manifiestan un gran sentimiento de tristeza, se muestran irritables, van perdiendo el deseo de realizar actividades que eran antes de mucho interés para ellos, tienen problemas de concentración y algunos pueden tener un bajo rendimiento escolar.

Dependiendo del nivel de agresión a la que son sometidas las víctimas, también pueden llegar a somatizar, esto quiere decir que expresan de manera física sus malestares, puede ser por medio de dolores constantes de cabeza o de estómago, sensaciones de náuseas, vómitos, gastritis, inapetencia y alergia (Mendoza; 2011). Es importante comprender que la víctima de acoso experimenta un gran malestar, un gran dolor y un sentimiento de vergüenza, al no sentirse capaz de defenderse de su agresor, así como el sentimiento de culpa. Si esta agresión continúa por un prolongado periodo de tiempo, también puede surgir el sentimiento de inadecuación, de depresión y el deseo de venganza.

Sin importar que tipo de agresión que sufre la víctima, desarrolla un nivel de autoestima bajo. La manipulación social o la exclusión de actividades provocan que la víctima llegue a pensar que su valor es inferior a los de sus compañeros. En los resultados del estudio realizado por Joseph en el año 2003 titulado "Victimización entre pares y estrés postraumático", se comprobó que la victimización afecta

directamente al sentido de valía personal, aunque sin duda, alguna la consecuencia más grave ocasionada por el *bullying* es el suicidio (Mendoza; 2011).

El agresor aprende que las conductas agresivas que realiza funcionan como método para alcanzar reconocimiento social, corriendo el riesgo de generalizar estas conductas en el ámbito familiar o el de pareja. Generalmente, al agresor se le dificulta mostrar empatía con otros, o ser capaz de reconocer cómo su conducta puede afectarlos, por lo cual tiende a tener una postura egocéntrica y a culpar a los demás por su conducta violenta, justificándola; también puede tener problemas para ser flexible y exigirá que los demás lo acepten tal y como es. A la larga, los agresores pueden ser poco aceptados socialmente, ya que las personas que los rodean no aceptarán su conducta violenta.

El agresor presentará problemas al establecer relaciones interpersonales, ya que tiende a establecer relaciones donde exista la rivalidad, donde busca una forma de dominar o tener una posición dominante ante la otra persona. En las investigaciones que se han realizado acerca del *bullying*, se encontró que también los agresores desarrollan depresiones severas, entre otros problemas de salud.

Por su parte, los espectadores aprenden a tolerar situaciones de agresión o injustas, viéndolas desde una postura egoísta e indiferencia. Lo alarmante de esto es que lleguen a ver las situaciones de violencia como algo aceptable, desensibilizándose ante el sufrimiento de otra persona (Mendoza; 2011).

Tomando la investigación realizada por Decety en el 2008, se demostró que los espectadores, al ser testigos de violencia repetidamente, se vuelven insensibles ante estos actos, lo que provoca un aumento en el nivel de agresividad (citado por Mendoza; 2011).

2.5 Tipos de *bullying*.

Existen muchas clasificaciones del *bullying* o formas de agresión, aunque ambos términos están compuestos por los mismos elementos. A continuación se mencionarán algunas de estas clasificaciones. La primera que se toma es la elaborada por Mendoza (2011), quien realizó tres categorizaciones, pero para beneficio de esta investigación se tomará la primera, ya que es la más completa, esta describe ocho formas de *bullying*.

El primer tipo de acoso es la del bloqueo social, esta modalidad hace referencia a las conductas de acoso que tienen como propósito el acorralar socialmente a la víctima, así como el aislamiento social, la marginación o exclusión. De todas las formas en las que se manifiesta el acoso escolar, el bloqueo social es la más difícil de combatir, ya que es casi siempre invisible y tiende a no dejar rastro.

Uno de los ejemplos en el que se puede manifestar esta forma, es la prohibición a la víctima de jugar, hablar o comunicarse con el resto del grupo, con la intención del quiebre de la red de apoyo de la víctima. Otro ejemplo es el molestar a la persona con el objetivo de hacerla llorar, esta conducta busca presentar a la

víctima socialmente ante el grupo como alguien indigno, débil, flojo, indefenso o llorón.

La segunda forma es el hostigamiento, esta modalidad se refiere a las conductas que manifiestan desprecio, desconsideración por la dignidad de la víctima y falta de respeto. Los indicadores del hostigamiento son los siguientes: la imitación grotesca, la manifestación gestual del desprecio, la crueldad, el menosprecio, la burla, la ridiculización y el odio (Mendoza; 2011).

El tercer tipo es la manipulación social, estas conductas de agresión tienen como propósito el distorsionar la imagen social de la víctima, tratando de presentar al resto del grupo una imagen negativa, distorsionada y negativa de ella, resaltando los aspectos negativos o desfavorables de las acciones de la víctima. La manipulación social, al otorgar una negativa imagen social de la persona acosada, propicia que gran cantidad de niños se sumen al grupo de agresores involuntariamente, ya que estos perciben que la víctima es merecedora de tal acoso.

El cuarto tipo de acoso es la coacción, esta la forman las conductas en el que el agresor pretende ejercer dominio y someter al acosado, obligándolo a realizar acciones en contra de su voluntad. Los que acosan a la víctima obtienen varios beneficios, incluyendo poder social, ya que son percibidos por otros compañeros como poderosos.

El quinto tipo es la exclusión social, abarca conductas que pretenden descartar de la participación a la víctima. La frase “tú no” es una de las más representativas de esta modalidad. Unas de estas agresiones son las de tratarlo como si no existiera, impedir su expresión, aislarlo o impedir que forme parte de juegos, lo cual le provoca un vacío social.

El siguiente es la intimidación, que son conductas que mediante una acción amenazante buscan asustar, perseguir, acobardar o consumir emocionalmente a la víctima, generando en ella un sentimiento de miedo. Generalmente se manifiesta por medio de amenazas, acciones de intimidación, acoso en horas extraescolares y hostigamiento físico intimidatorio.

El penúltimo tipo que Mendoza (2011) expone, son las agresiones, como su nombre lo dice, son conductas físicas agresivas que van dirigidas al acosado o a sus pertenencias. Estas incluyen el empujar o pegarle a la víctima, así como romper, rayar, maltratar o esconder sus pertenencias.

El último tipo es la amenaza a la integridad, que se refiere a las conductas que pretenden intimidar al acosado por medio de amenazas o extorsión en contra de su integridad física o la de sus familiares. Este tipo de agresiones pueden ser (Mendoza; 2011).

- Verbales: Amenazas, insultos o humillaciones.
- Electrónicas: Se realizan por medio de teléfono, mensajes de texto o Internet.

- Físicas: Agresiones físicas como golpes a la víctima o el daño a sus propiedades.
- Sociales: Por medio de la exclusión activa (prohibir su participación) o por exclusión pasiva (ignorando al acosado o generando rumores negativos acerca de él).
- Psicológicas: Acecho, demostraciones de desprecio, gestos de asco o agresividad.

Por otra parte Barri (2010) clasifica al *bullying* en dos tipos: el horizontal y el vertical. La primera modalidad se refiere al acoso que se da entre iguales en niños o adolescentes; es un fenómeno sistemático, el cual se da de manera repetitivamente en un periodo de tiempo, es ocasionado por uno o varios agresores hacia una o varias víctimas.

A diferencia del *bullying* horizontal en el vertical el agresor es el estudiante y la víctima es el profesor. Este tipo de acoso lo ejercen alumnos con habilidades con el uso de relaciones de dominación-sumisión, por lo cual son capaces de someter al maestro del grupo para beneficio de ellos. Los acosadores en este tipo tratan de demostrar su poder por encima de la autoridad que refiere el cargo del personal docente, esto lucha de poderes se establece en los primeros días de clases (Barri; 2010).

2.6 Perfil de acosadores y víctimas.

En este apartado se describirán los perfiles de los acosadores y de las víctimas de *bullying* así como se categorizarán en tipos de acuerdo con sus características. También se mencionarán las características y tipos de las otras personas que participan indirectamente en el acoso escolar. De acuerdo con Neufeld (mencionado por Mendoza; 2011), se puede afirmar que para que exista el fenómeno del *bullying*, son necesarias dos dinámicas: por un lado, que una persona tenga el instinto de dominar a otros, y por otra parte, que otro individuo se sienta herido y vulnerable.

El autor referido asegura que existen personas que nacen con un instinto para dominar, dirigir y mandar a los demás, para convertirse en líderes. Paralelamente, existen ciertas personas que nacen con un carácter dependiente, estas tienden a buscar relacionarse con alguien que los pueda dirigir, que los guíe, que les brinde respuestas y soluciones.

Estos tipos de personas pueden mantener una relación saludable cuando se alternan el de dominancia, permitiendo que ambas asuman este papel. Evidentemente existen sujetos que no permiten este intercambio de roles y siempre quieren estar en una posición de dominio, exigiendo al otro que se someta a su liderazgo. Estas personas están en riesgo en convertirse en agresores.

2.6.1 Características de los acosadores.

De acuerdo con Mendoza (2011), existen tres tipos de agresores, esta clasificación la realizó de acuerdo con sus características.

- 1) El primer tipo de acosador es el activo, el cual establece una relación agresiva directamente con el acosado. Generalmente su comportamiento es violento y agrede a la víctima en forma física. Las conductas agresivas de este tipo de persona son las más fáciles de detectar, ya que no se ocultan, están a la vista.
- 2) El segundo tipo de acosador es el social indirecto, este es más complejo que el anterior y a diferencia del otro, nunca enfrenta a la víctima en forma directa, es decir, opera desde la oscuridad. Regularmente, la agresión que realiza es durante un prolongado periodo de tiempo, siendo la manipulación el método más utilizado, induciendo a otros a realizar actos de violencia y persecución.
- 3) El último tipo de acosador es el pasivo, quien como dice su nombre, se comporta de forma contemplativa duramente la agresión, participa, pero no actúa en ella. Su función es la de acompañar al “autor intelectual”, enfrentándose a la autoridad con el propósito de proteger al agresor activo.

A diferencia de la clasificación anterior, Suellen y Fried (mencionados por Mendoza; 2011) identifican dos tipos de acosadores: el reactivo y el proactivo, estos difieren en el tipo de agresión que utilizan.

El primero agrede a la víctima bajo la influencia de sus emociones, carece de un buen control de sus impulsos. Tiene la predisposición de a reaccionar ante los sucesos que lo rodean, viéndolos como actos intencionales y de provocación, así justifica sus acciones agresivas.

El agresor proactivo, a diferencia del primero, no actúa de forma emocional, sus acciones son deliberadas. Por lo general, todas sus agresiones tienen como objetivo el cumplimiento de un meta, la cual es la motivación para realizar un acto de acoso escolar (Mendoza; 2011).

2.6.2 Características de las víctimas.

Una de las características que tienen la mayoría de las víctimas es la sumisión y pasividad que tienen ante sus agresores (Salgado; 2012). De acuerdo con Mendoza (2011) existen dos tipos de víctimas: la activa y la pasiva. La primera es también conocida como víctima de alta agresividad o proactiva. Su actuar es desafiante, similar a la de su agresor, hasta puede mostrar actitudes violentas, tiende a mostrar conductas consideradas irritantes por otros, como llorar y gritar en exceso.

El otro tipo de víctima es la pasiva, también conocida como víctima de baja agresividad. Generalmente son individuos inseguros, tímidos y callados, ante sus agresores se muestran con miedo y vulnerables. Este tipo de persona es percibida como susceptible de ser molestada por los agresores, aun sin que estos digan

palabra alguna. Casi siempre se encuentran solas o aisladas del resto del grupo, siendo de menor edad que sus acosadores.

Lo anterior coincide con Olweus (2006), quien propone una clasificación de dos tipos de víctimas: la pasiva y la provocadora. La primera mencionada se refiere a estudiantes típicamente más inseguros y ansiosos que sus compañeros. Tienen un nivel bajo de autoestima, además de una opinión negativa de sí mismos (considerándose como fracasos, sintiéndose estúpidos o faltos de atractivos) y de la situación de acoso a la que se enfrentan. Debido a esto, suelen mostrar una actitud negativa ante la violencia o el uso de medios violentos.

Generalmente no cuentan con ningún amigo dentro del grupo de clase, por lo cual en la escuela se encuentran solos y abandonados. Este tipo de víctimas se caracteriza “por un modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado con una debilidad física” (Olweus; 2006: 51). Por otra parte, la víctima provocadora se caracteriza por una mezcla de modelos de ansiedad y reacción agresiva. Así como presentar dificultades al concentrarse, su comportamiento tiende a provocar irritación y tensión en las personas que la rodean, algunas veces se caracterizan como personas hiperactivas (Olweus; 2006).

2.6.3 Otros participantes en el acoso.

Existen otros participantes en el acoso escolar, además de los agresores y las víctimas. Enseguida se mencionan sus características.

- 1) Una de ellas son los secuaces, son aquellos que son considerados como “amigos” de los agresores y la mayoría del tiempo, se encuentran a su lado. A pesar de que son testigos del acoso no hacen nada para detenerlo, por el contrario, celebran las acciones del acosador por temor a ser victimizadas por este.
- 2) Otro participante es el reforzador, quien es el responsable de alimentar las relaciones de poder y sumisión. Estos participantes tienen la creencia de que si alientan y estimulan las reacciones violentas de los demás, les garantiza que nunca serán las víctimas.
- 3) El siguiente participante que se describirá son los ajenos o indiferentes, y son aquellos que permanecen neutrales. Tratan de no llamar la atención, pero lo único que logran es mandar el mensaje de que están de acuerdo con la agresión.
- 4) Por último se mencionará a los defensores. Son aquellos estudiantes que dejan de lado el rol de espectador para convertirse en estudiantes activos. Estos funcionan como apoyo para el acosado, ya que denuncian, condenan o desaprueban la agresión (Mendoza; 2011).

Con esto concluye el segundo capítulo teórico de esta investigación, comprendiendo al fenómeno del acoso escolar, al conocer sus causas, factores de

riesgo y tipos entre otros aspectos teóricos de esta variable. En las páginas siguientes se explican, adicionalmente, los pormenores metodológicos que permitieron recopilar y procesar la información de campo, para llegar al cumplimiento del objetivo general.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este último capítulo de la investigación corresponde a la metodología y se divide en dos apartados. El primero detallará los principales aspectos que caracterizan a la estrategia metodológica, que incluye el alcance de los objetivos, tiene como propósito el responder a la pregunta de investigación formulada en el planteamiento del problema, asimismo, está centrada en el proceso de selección de la muestra y descripción de la población utilizada en esta investigación. En el segundo apartado se presentaran el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

3.1 Descripción metodológica

En la descripción metodológica se incluye el diseño, enfoque y el tipo de esta investigación, así como el alcance de la indagación y la técnica que se empleó para la recolección de datos.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

Se pueden mencionar algunas características fundamentales que posee el enfoque cuantitativo para que una investigación sea considerada bajo esta orientación, y son las siguientes:

- El investigador establece un delimitado y concreto problema de investigación acerca del fenómeno, aunque esté en constante evolución. Las preguntas de investigación serán determinadas sobre cuestiones específicas.
- Una vez establecido el problema de estudio, el investigador toma en consideración los trabajos realizados previamente y construye un marco teórico.
- A partir de la revisión de la literatura, se deriva una o varias hipótesis.
- El investigador debe comprobar o rechazar las hipótesis sometiéndolas a prueba con ayuda los diseños de investigación apropiados.
- La recolección de datos se fundamenta en la medición, esta se realiza utilizando procedimientos estandarizados, por lo tanto, son aceptados por la comunidad científica.
- Para que una investigación sea considerada como creíble y sea aceptada, debe cumplir con los procedimientos estadísticos, en este enfoque que se pretende medir los fenómenos del estudio.
- Debido a que los datos obtenidos son producto de mediciones, son representados mediante números y por lo tanto, deben analizarse utilizando métodos estadísticos.
- El análisis cuantitativo se interpreta de acuerdo con las hipótesis y la teoría.
- La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos de estudio no deben de ser alterados por el investigador, este debe evitar que

sus deseos, tendencias, creencias y temores alteren los resultados de la investigación.

- Las investigaciones cuantitativas deben seguir un proceso definido y deb tener en consideración que las decisiones críticas acerca del método son realizadas antes de la recolección de datos.
- Para el enfoque cuantitativo, si se utiliza estrictamente el proceso y se trabaja de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los resultados obtenidos poseen los estándares de confiabilidad y validez, de modo que las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de nuevo conocimiento.

3.1.2 Investigación no experimental

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), una investigación de tipo no experimental es aquel estudio realizado sin la manipulación deliberada de las fenómenos y en el que solo se miden u observan los fenómenos de estudio en un ambiente natural. A partir de esta definición, la presente investigación cumple con la característica esencial de un estudio no experimental, ya que de ninguna manera se alterarán los fenómenos de estudio, solo se medirán en un tiempo determinado.

3.1.3 Diseño transversal

Los diseños de investigación transversal, también llamados transeccionales, son aquellos donde la recolección de datos se da solo en un tiempo determinado. Tienen como objetivo la descripción de los fenómenos de estudio, así como de

analizar su incidencia e interrelación en un momento específico, tal como se hizo en la presente investigación (Hernández y cols.; 2014).

3.1.4 Alcance correlacional

Según Hernández y cols. (2014), los estudios correlacionales tienen como propósito conocer la relación o grado en el que están asociadas una o más variables, conceptos o categorías en una situación en particular. Hay tres tipos de correlación: positiva, negativa y nula. En la positiva existe una correlación donde si una de las variables aumenta, la otra también lo hará; en cambio, en la correlación negativa, si una variable aumenta, la otra disminuirá; por último, la nula significa que no existe una relación entre las variables, esto quiere decir que no se puede predecir la segunda variable con solo conocer el nivel de la primera.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para iniciar este apartado, se describirá qué son las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Se entiende como técnicas estandarizadas a los instrumentos ya desarrollados por especialistas en la investigación, que pueden ser utilizados para la medición de variables (Hernández y cols.; 2014). Algunas ventajas de las técnicas estandarizadas incluyen que ya tienen estudios estadísticos que prueban su confiabilidad y validez.

Para completar, y de acuerdo con Hernández y cols. (2014) la confiabilidad se refiere al grado en que un instrumento de medición produce resultados consistentes y coherentes, por otro lado, la validez consiste en el grado en que un instrumento de medición mide realmente la variable que pretende cuantificar. Esto es un requisito indispensable para la validación del proceso de investigación.

Las pruebas utilizadas en este estudio son el inventario de autoestima de Coopersmith y la Escala INSEBULL. La primera es obra de Stanley Coopersmith, fue adaptada por el Dr. Prewitt-Díaz en el año 1984, estandarizada en adolescentes y jóvenes universitarios, utilizando puntaje T. Presenta una confiabilidad de 0.88 (Paz; 2010).

Esta prueba mide la autoestima, y está conformada por 58 reactivos, estos están distribuidos en cinco escalas: de autoestima general, autoestima social, autoestima escolar académica, autoestima familiar (respecto al hogar) y una escala de mentira.

La segunda prueba utilizada en esta investigación es la Escala de INSEBULL, la cual mide los indicadores psicológicos del acoso escolar. Fue estandarizado en España, obteniendo una confiabilidad considerada alta, ya que fue superior a 0.83 (Avilés y Elices; 2007).

La validez se analizó a través de la consulta de expertos (validez de contenido), y por medio de la correlación entre pruebas y el análisis factorial

confirmatorio (validez de constructo). La prueba consta de ocho subescalas: de intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

3.2 Población y muestra

En el presente apartado, se hará una descripción de la población, se detallará además el proceso utilizado para la selección de muestra de esta investigación y las características de esta.

3.2.1 Descripción de la población

De acuerdo con Hernández y cols., la población, también llamado universo, es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”, (2004: 174). En el caso del presente estudio, está conformada por 100 niños de edad escolar, de ambos sexos, que comparten la característica de ser estudiantes de la Escuela Secundaria N° 2, de Uruapan, Michoacán.

Esta institución tiene como características ser una organización pública y laica, cuenta con 1125 alumnos en total, de los cuales 650 estudiantes se encuentran inscritos en el turno matutino, distribuidos en tres grados.

Después un análisis de los resultados de los resultados obtenidos en el Inventario de Autoestima de Coopersmith, se encontraron 14 pruebas con un alto

puntaje T en la escala de mentira, por lo cual se eliminaron debido a una falta de credibilidad de los resultados obtenidos, quedando así una muestra final de 86 sujetos.

3.2.2 Proceso de selección de la muestra

En este último apartado se mencionará el proceso que se utilizó para la selección de la muestra, mencionando previamente los tipos de muestra. Debido a que pocas veces es posible medir las variables de investigación en la totalidad de los sujetos de estudio, se emplea la selección de una muestra (subgrupo o parte de la población) (Hernández y cols.; 2014).

Existen dos tipos de muestra, la primera es la probabilística, que tiene como característica esencial que todos los elementos que conforman la población o universo poseen la misma posibilidad de ser parte de la muestra, esta es como resultado de una selección aleatoria o mecánica, determinando las características del universo y el tamaño de la muestra a la que se pretende llegar (Hernández y cols.; 2014). El segundo tipo es el no probabilístico, estas muestras son también conocidas como dirigidas, suponen una selección determinada por las características de la indagación, en lugar de un criterio estadístico de generalización.

Por lo tanto, se considera que el proceso de recolección de datos utilizado en esta investigación es de índole no probabilística o dirigida, a juicio del investigador; en función del permiso concedido por las autoridades de la institución, de los

tiempos y recursos con los que disponía la investigadora se seleccionó como muestra a 100 sujetos, estos provienen de 1°, 2° y 3° grado, distribuidos en 30 casos de 1°, 40 de 2° y 30 de 3°.

Se entiende como principal limitación de este tipo de muestreo que los resultados son aplicables exclusivamente a los sujetos seleccionados, y no a la población a la cual pertenecen.

A partir de la muestra obtenida, y después de la aplicación de ambas pruebas, se obtuvieron 14 sujetos con un puntaje T superior a 60 en la escala de mentira, por lo que fueron eliminados de la muestra y esta quedó de 86 participantes.

3.3 Descripción del proceso de investigación

La idea de esta investigación surgió ante el deseo de conocer un poco más acerca de las variables de la autoestima y el *bullying*, además de su posible relación. A partir de esto, se elaboró el planteamiento del problema, se establecieron los objetivos que debían cumplirse y que llevan a la corroboración de una de las hipótesis.

A partir de la literatura ya existente sobre las variables, se elaboraron dos capítulos teóricos, en los cuales se incluyen los componentes, niveles y la formación de la autoestima, así como las causas, consecuencias y factores desencadenantes del *bullying*.

Se elaboró la descripción metodológica, la cual incluye el alcance, enfoque y tipo de investigación, además de describir la población de estudio y el proceso utilizado para la selección de la muestra. Para el cumplimiento de los objetivos de campo se contó con la autorización tanto del Lic. Héctor Javier Torres Guillén y del Lic. Juan Thomas Zalapa, quienes son el director y subdirector de la Escuela Secundaria Federal N° 2.

Después de obtener la autorización, se programó la aplicación de las pruebas (Inventario de autoestima de Coopersmith e INSEBULL) coordinadas por los perfectos de cada grado, quienes son los encargados de organizar los horarios de los estudiantes. La aplicación de las pruebas se realizó en pequeños grupos, en la institución, dentro del horario de clases.

Durante la aplicación de las pruebas, los sujetos se mostraron seguros y se les aclararon todas las dudas que presentaron. La manera de calificar el inventario de autoestima de Coopersmith, fue de forma escrita, obteniendo el puntaje T de cada escala, para su después vaciado en el programa Excel. Por su parte, el test de INSEBULL, se calificó de forma computarizada, obteniendo el coeficiente por medio de un archivo de Excel cuyo formato viene predeterminado en la misma prueba.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

Una vez concluido el encuadre metodológico, se procederá a realizar el análisis y la interpretación de los datos obtenidos. En congruencia con la metodología científica, los resultados de la investigación se organizaron en tres categorías: la primera se denomina la autoestima, la segunda es el *bullying* y en último lugar, se presenta la correlación entre las dos variables anteriores, lo cual permitió el cumplimiento del objetivo general del estudio.

3.4.1 La autoestima

Una definición que satisface a esta investigación es la realizada por Branden, quien define la autoestima como “estar dispuestos a ser conscientes de que somos capaces de ser competentes para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y de que somos merecedores de felicidad” (2010: 17).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba Inventario de Autoestima de Coopersmith, se muestran en puntajes T, tanto el nivel de autoestima total como el de las distintas subescalas.

La media en el nivel de autoestima general fue de 45. La media es una medida de tendencia central y es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

Otra medida de tendencia central que se calculó es la mediana, que consiste en el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba de cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 45.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 44.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión conocida como desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en esta escala de autoestima general es de 10.

Por otra parte, se obtuvo el puntaje de la escala de autoestima social, encontrando una media de 51, una mediana de 50 y una moda representativa de 56. La desviación estándar fue de 9.

Asimismo, en la escala de autoestima escolar se encontró una media de 57, una mediana de 57 y una moda de 57. La desviación estándar fue de 11.

Adicionalmente, en la escala de autoestima en el hogar se obtuvo una media de 52, una mediana de 52 y una moda de 52. La desviación estándar fue de 10.

Finalmente, se obtuvo el puntaje de autoestima total, encontrándose una media de 49, una mediana 47, una moda de 47 y una desviación estándar de 11.

En el anexo 1 quedan demostrados gráficamente, en caso de que se requiera su consulta, los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar, considerando las medias obtenidas, que la muestra investigada se encuentra en el rango normal de autoestima total, ya que este va de 40 a 60.

En función de la medida de dispersión denominada desviación estándar, se puede interpretar que los valores encontrados en la muestra investigada muestran cierta tendencia a ser heterogéneos, es decir, se encuentran, en cierta medida, dispersos con respecto a la media encontrada.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los puntajes de los sujetos que obtuvieron puntajes bajos en cada subescala, es decir, por debajo de T 40.

En la escala de autoestima general, el 27% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en el subescala de autoestima social el porcentaje de sujetos es de 19%, mientras que en la subescala de autoestima escolar, es de 9%; el porcentaje de

casos con puntajes por debajo de T 40 en la subescala autoestima en el hogar es de 13%. Finalmente, el índice de sujetos de estudio con nivel bajo de autoestima total es de 21%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente permiten afirmar que sí existe un porcentaje a considerar, pero no son significativos.

3.4.2 Indicadores subjetivos del *bullying* en la población de estudio

Una conceptualización actual que satisface los requisitos del presente estudio, con respecto al *bullying*, es la sustentada por Salgado y cols., quienes, como se establece en el capítulo 2 del presente estudio, lo definen como “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero” (2012: 134).

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, usando particularmente el instrumento de autoevaluación, se obtuvieron datos relevantes de acuerdo con cada una de las subescalas predeterminadas en la prueba. Los puntajes normalizados se presentan a continuación.

La escala de intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 97, una mediana de 93, una moda de 88 y una desviación estándar de 9.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas de maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 98, una mediana de 96, una moda de 89 y una desviación estándar de 11.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes que se cuantificaron en esta escala fueron: una media de 100, una mediana de 94, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los resultados obtenidos en esta escala fueron: una media de 94, una mediana de 93, una moda de 87 y una desviación estándar de 11.

La escala de constatación social del maltrato, permite determinar el grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 118, una mediana 116, una moda de 110 y una desviación estándar de 7.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos

en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 97, una moda de 92 y una desviación estándar de 8.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés, Elices; 2007). Los resultados estadísticos obtenidos en esta escala fueron: una media de 102, una mediana de 103, una moda 85 y una desviación estándar de 13.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 107, una mediana de 106, una moda de 99 y una desviación estándar de 7.

Finalmente, en la escala sintetizadora denominada total previsión maltrato, se muestra una media de 97, una mediana de 93, una moda de 87 y una desviación estándar de 14.

En el anexo 3 se muestran gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

Es importante mencionar que la escala normalizada que utiliza la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representado por el 100 y una desviación estándar de 15. A partir de lo anterior, se establece el rango de normalidad del puntaje entre 85 y 115.

En función de las medias aritméticas obtenidas en las distintas subescalas del *bullying*, es posible interpretar que la muestra de sujetos investigados, se ubica en el rango estadísticamente normal.

En función de la medida de dispersión denominada desviación estándar, se puede interpretar que los valores encontrados en la muestra investigada muestran ser homogéneos. Es decir, se encuentran poco dispersos con respecto a la media encontrada.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y desviación estándar, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada escala, esto es, por arriba de 115 puntos. Así, se ubicarán las escalas en las que hay mayor incidencia de casos preocupantes en cuanto a los indicadores subjetivos del *bullying*.

En la escala de intimidación, el 3% de sujetos se encuentra por arriba de 115 puntos; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 7%; en la victimización, el 16%; en la inadaptación social, el 7%; en la de constatación del maltrato, el 62%; en la que respecta a la identificación, fue de 1%; en la de vulnerabilidad, el 17%; respecto a la falta de integración social, 16%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 17%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que de los indicadores del *bullying* en esta muestra, la subescala de constatación de maltrato presenta un porcentaje considerado como significativamente alto. El resto de las subescalas de esta prueba muestran porcentajes bajos, es decir, estadística y psicológicamente no relevantes.

3.4.3 Correlación entre niveles de autoestima y los indicadores del *bullying*

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre el *bullying* y la autoestima. Barragán y cols. (citados por Salgado; 2012), por ejemplo, señalan que la intimidación entre estudiantes tiene como consecuencia el debilitamiento de defensas físicas y psicológicas, lo cual produce una serie de problemas en la salud, principalmente mentales.

Las consecuencias para las víctimas pueden llegar a incluir desde síntomas depresivos, fobias sociales y ansiedad, hasta conductas problemáticas. En cambio, para los agresores se pueden presentar síntomas de baja autoestima, soledad y síntomas depresivos que pueden tener relación con el desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo, y así formar en un futuro una conducta delictiva (Olweus; 2006).

En la investigación realizada en la escuela Secundaria Federal N°2 se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de autoestima y la escala de intimidación existe un coeficiente de correlación de -0.25, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre la autoestima y la escala referida, existe una correlación negativa débil, de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre el nivel de autoestima y la escala de intimidación, se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza solamente se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.06, lo que significa que entre la autoestima y la escala de intimidación hay una relación del 6%.

Por otra parte, entre el nivel de autoestima y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de -0.22 obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala mencionada, existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que entre la autoestima y la escala de carencia de soluciones, existe una relación del 5%.

Asimismo, se encontró que entre el nivel de autoestima y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de -0.33 cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala mencionada existe una correlación negativa media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.11, lo que significa que entre la autoestima y la escala de victimización hay una relación del 11%.

Adicionalmente, entre el nivel de autoestima y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de -0.47 a partir de la “r” de Pearson. Esto denota que entre la autoestima y la escala a la que se alude, existe una correlación negativa media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.22, lo que significa estadísticamente que entre la autoestima y la escala de inadaptación social existe una relación del 22%.

Por otro lado, entre el nivel de autoestima y la escala de constatación maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.16, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala señalada existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que traducido a porcentaje de influencia, señala que entre la autoestima y la escala de constatación maltrato hay una relación de 3%.

Entre el nivel de autoestima y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de -0.15, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto implica que entre la autoestima y la escala mencionada, existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre la autoestima y la escala de identificación hay una relación del 2%.

Entre el nivel de autoestima y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.19, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala indicada existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.04, lo que significa que entre la autoestima y la escala de vulnerabilidad hay una relación del 4%.

Entre el nivel de autoestima y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de -0.62, con base en la prueba “r” de Pearson. Esto permite expresar que entre la autoestima y la escala referida, existe una correlación negativa fuerte.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.38, lo que significa que entre la autoestima y la escala de falta de integración social hay una relación del 38%.

Finalmente, se encontró que entre el nivel de autoestima y la escala sintetizadora total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.38, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto se traduce en que entre la autoestima y la escala mencionada, existe una correlación negativa media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.15, lo que significa que entre la autoestima y la escala de total previsión maltrato hay una relación del 15%.

Es importante señalar que una correlación se considera significativa cuando la relación entre variables es de al menos el 10%. Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas, se muestran en el anexo 5.

En función de lo anterior, se puede afirmar que el nivel de autoestima se relaciona de forma significativa con las escalas de victimización, inadaptación social, falta de integración social y total previsión maltrato.

En contraparte, no se encontró una relación significativa entre el nivel de autoestima y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, constatación, identificación y vulnerabilidad.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo en la cual se afirma que existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autoestima y la presencia de indicadores psicológicos del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, de Uruapan, Michoacán. Esto se afirma respecto a las escalas de victimización, inadaptación social, falta de integración social y la escala total previsión maltrato.

Asimismo, se confirma la hipótesis nula para las escalas de intimidación, carencia de soluciones, constatación, identificación y la escala de vulnerabilidad.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se logró cubrir los objetivos que orientaron el desarrollo de las indagaciones, tanto de carácter teórico-conceptual, como de campo.

Los objetivos particulares 1, 2 y 3, referidos a la descripción de la naturaleza del fenómeno denominado autoestima, se cubrieron de manera suficiente en el capítulo teórico 1. En esa parte se mencionó la importancia de tal concepto, de sus causas y efectos en el desarrollo de la vida de las personas.

Los objetivos particulares 4, 5 y 6, relacionados con los indicadores psicológicos del *bullying*, se lograron en el desarrollo del capítulo teórico 2. Los principales conceptos, así como los pormenores teóricos referidos a tal variable, fueron expuestos con el detenimiento necesario en un estudio científico.

Por su parte, el objetivo particular 7, referido a la medición de la autoestima, se cubrió con suficiencia como producto de la administración del test psicométrico denominado Inventario de Autoestima de Coopersmith.

Asimismo, el objetivo que establece la evaluación de la variable denominada indicadores psicológicos del *bullying*, se alcanzó con la aplicación de la prueba estandarizada cuyo nombre es INSEBULL, la cual fue descrita, al igual que la anterior, en el subtítulo sobre las técnicas e instrumentos de medición.

El hecho de haber cubierto los objetivos particulares anteriores, permitió alcanzar el objetivo general del presente estudio, es decir, fue posible determinar la relación entre las dos variables de interés para la investigadora.

Como aspecto notable de los resultados obtenidos, se puede aseverar que en la variable denominada autoestima, se encontró que la población tiene un nivel considerado dentro de lo normal. Con respecto a la segunda variable del presente estudio, es decir, los indicadores psicológicos del *bullying*, los resultados indican que la muestra del presente estudio presenta evidencia de tener un nivel alto en la subescala de constatación, a diferencia del resto de las subescalas.

Finalmente es posible sostener que los resultados logrados van de acuerdo con lo que se establece en la literatura psicológica y educativa de la actualidad, es decir, lo encontrado por la investigadora converge con lo establecido por la psicología.

Como conclusión para las autoridades educativas de la escuela, es posible hacer la recomendación que continúen proporcionando información con respecto al fenómeno del acoso escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, José Antonio. (1990)
Cómo educar la autoestima.
Ediciones CEAC, S.A. Barcelona, España.
- Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)
INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)
Edit. CEPE. Madrid, España.
- Barri Vitero, Ferrán. (2010)
SOS Bullying.
Editorial Wolters Kluwer. España.
- Barri Vitero, Ferrán. (2013)
Acoso escolar o Bullying.
Editorial Alfaomega. México.
- Branden, Nathaniel. (2008)
La psicología de la autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Branden, Nathaniel. (2010)
La autoestima de la mujer.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Branden, Nathaniel. (2011)
Los seis pilares de la autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Carrión López, Salvador. (2007)
Autoestima y desarrollo personal con PNL.
Ediciones Obelisco. Barcelona, España
- Crozier, Ray W. (2001)
Diferencias individuales en el aprendizaje.
Editorial Narcea, S.A. Madrid, España.
- Elorza Pérez Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2014)
Metodología de la investigación.
Editorial McGraw-Hill. México, D.F.

Mendoza, Brenda. (2012)
Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar.
Editorial Pax. México.

Mendoza Estrada, María Teresa. (2011)
La violencia en la escuela.
Editorial Trillas. México.

Montoya, Miguel Ángel; Sol, Carmen Elena. (2001)
Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano.
Editorial Pax. Distrito Federal, México.

Mora, Marisol; Raich, Rosa María. (2005)
Autoestima, evaluación y tratamiento.
Editorial Síntesis. Madrid, España.

Olweus, Dan. (2006)
Conductas de acoso y amenaza entre escolares.
Editorial Morata. España.

Ortiz González, Rodrigo. (2010)
La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica no. 93, de Sicuicho, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, México.

Salgado, Cecilia; Benites, Luis; Carozzo, Julio; Horna, Víctor; Palomino, Luis; Uribe, César; Zapata, Luis. (2012)
Bullying y convivencia en la escuela.
Editorial Impresiones y Empastes. Perú.

MESOGRAFÍA

De la Rosa, Jorge; Díaz Loving, Rolando. (1991)
“Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional”.
Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 23, núm. 1, 1991, pp. 15-33.
Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80523102>

Paz Gatica, M. (2010)
“Inventario de Autoestima de Coopersmith Adultos.”
Recuperado de
<http://es.scribd.com/doc/42684674/Inventario-de-Autoestima-de-Coopersmith-Adultos>

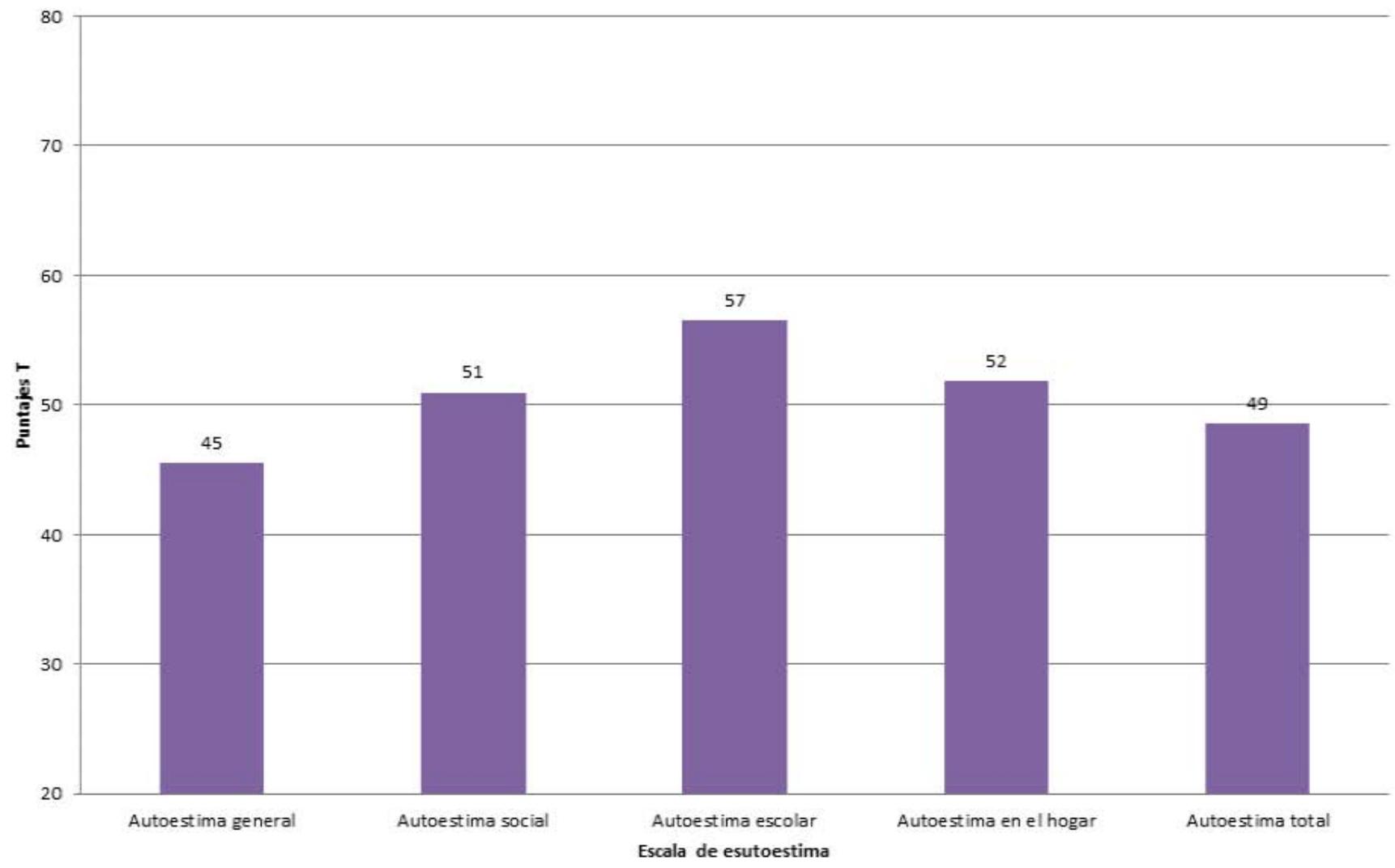
Salgado Lévano, Cecilia. (2012)
“Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio”.
Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.
Recuperado de
<http://www.alfepsi.org/attachments/article/96/6%20Revisi%C3%B3n%20de%20las%20investigaciones%20acerca%20del%20bullying%20desaf%C3%ADos%20para%20su%20estudio%20-%20Salgado.pdf>

Tomas, Ulises. (2011)
“TAE- Batería de Test de Autoestima Escolar”.
El Psicoasesor. Recuperado de
<http://www.elpsicoasesor.com/2011/11/tae-bateria-de-test-de-autoestima.html>

Universidad de Maryland. (2015)
“Escala de Autoestima de Rosenberg”
Departamento de Sociología. Recuperado de
<http://socy.umd.edu/quick-links/rosenberg-self-esteem-scale>

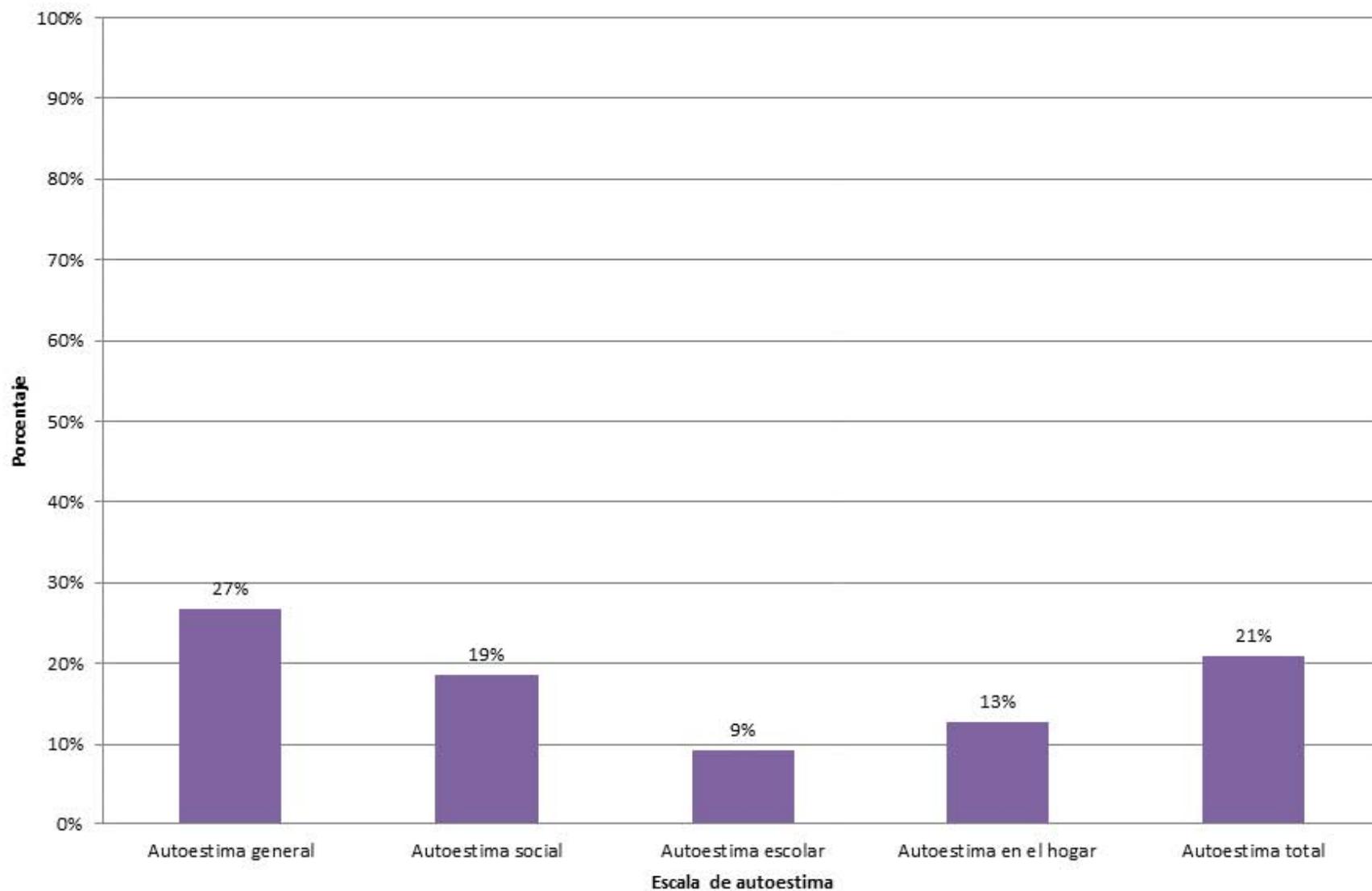
Anexo 1

Media aritmetica de las escalas de autoestima



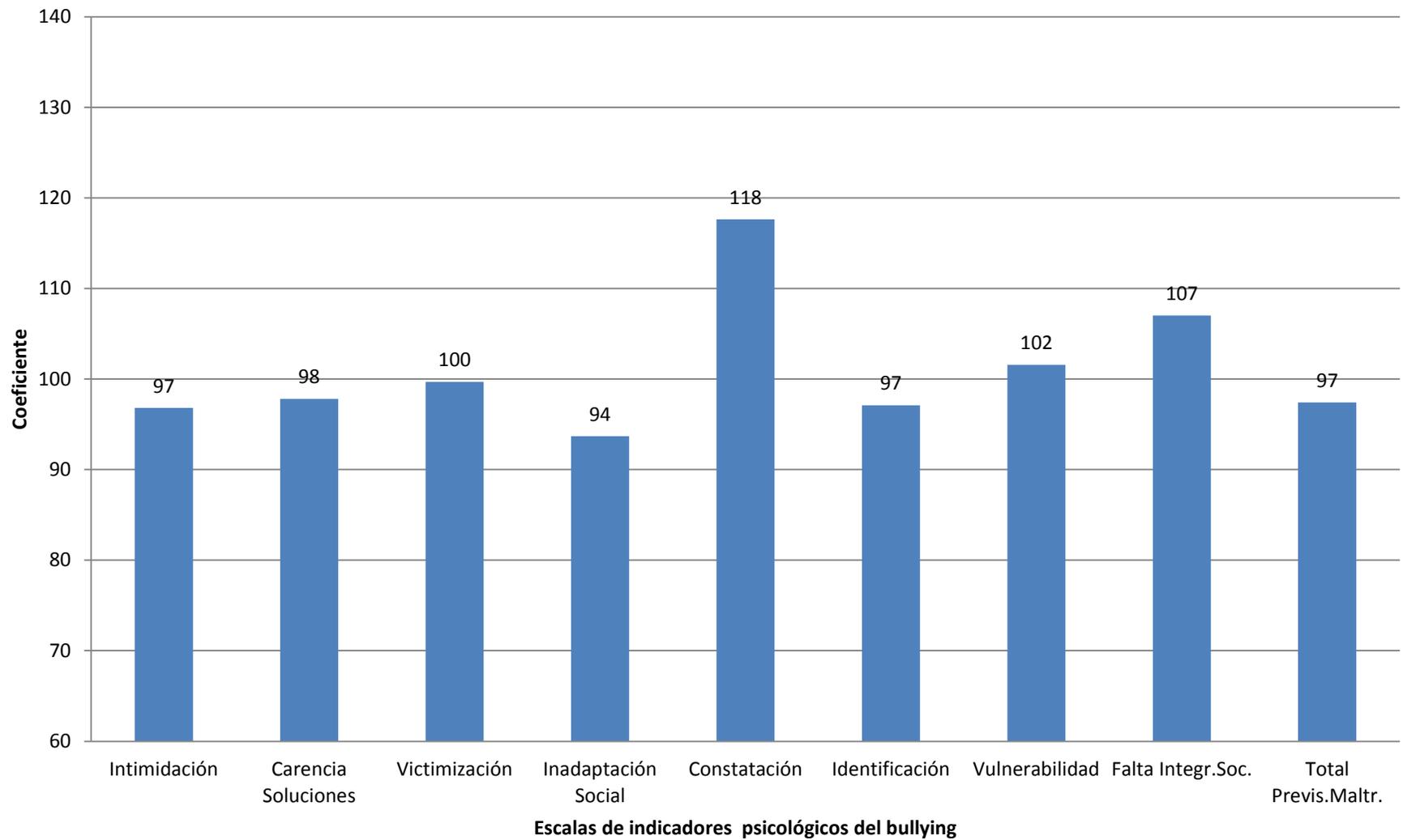
Anexo 2

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes de autoestima



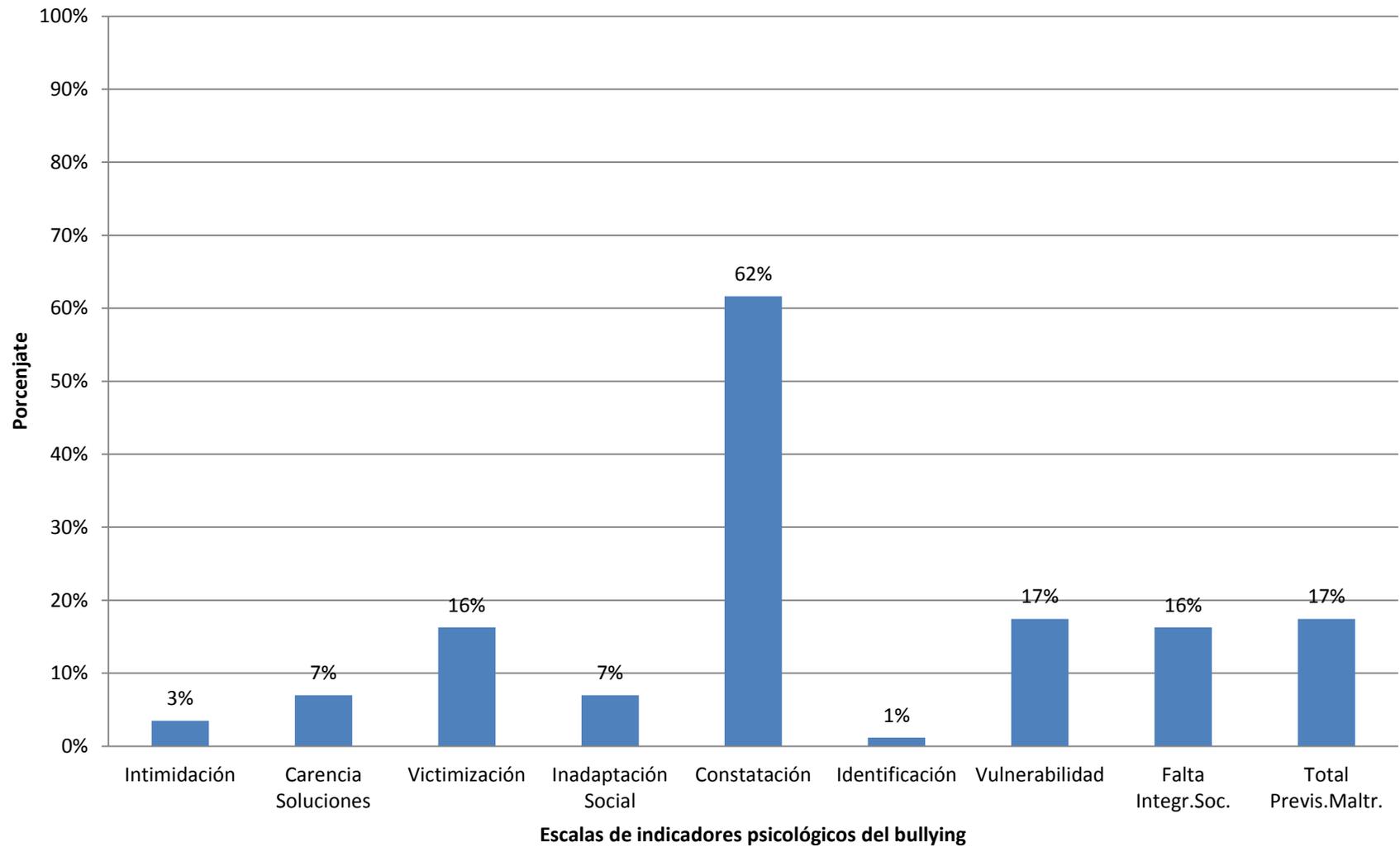
ANEXO 3

Media aritmética de las escalas de indicadores psicológicos del bullying



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con índices preocupantes de bullying



ANEXO 5

Coeficientes de correlación entre la autoestima y los indicadores psicológicos del bullying

