



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**BULLYING, AUTOESTIMA Y APOYO SOCIAL EN
ALUMNOS DE TERCER CICLO DE PRIMARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

OSCAR CUREÑO HERNANDEZ

JURADO DE EXAMEN

**DIRECTORA: DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ
ASESOR: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ
ASESORA: LIC. CATHERINE GARCÍA MORENO
SINODAL: LIC. GERARDO REYES HERNÁNDEZ
SINODAL: DR. ALAN ALEXIS MERCADO RUIZ**



CIUDAD DE MÉXICO

Octubre, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

Institucionales

A la Doctora María del Pilar Roque Hernández quien fue mi guía para realizar este proyecto, además de brindarme en el camino sus enseñanzas valiosas en esta carrera y mostrarme su apoyo incondicional en todo momento.

A mis asesores el Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Lic. Catherine García Moreno, Lic. Gerardo Reyes Hernández y al Dr. Alan Alexis Mercado Ruiz por su buena disposición a apoyarme y ayudarme en lo que necesité para concluir mi trabajo y trámites, además de sus sugerencias que ayudaron a mejorar este proyecto.

Al Mtro. Julio Pando, por su apoyo para realizar el presente trabajo en la escuela en la que funge como director, así como por su interés en el desarrollo de la niñez y sus acciones encaminadas a mejorar el ambiente escolar en la escuela a su cargo.

Familiares y amigos

A mi madre, María del Socorro Hernández Saucedo, quien fue mi principal apoyo emocional en todo momento y que siempre creyó en mí a pesar de lo difícil que fue el camino y que además hizo todo lo que estuvo en sus manos para que yo lograra mis objetivos.

A mi padre, Roberto Cureño Vilchis que me apoyo económicamente y también nunca dejo de creer en mí y me apoyo incondicionalmente en mis decisiones.

En general a familiares y amigos que me mostraron buena vibra y me alentaron para seguir adelante con mis estudios.

Contenido

	pp.
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÓN	xi
ESTUDIO DEL BULLYING: RELEVANCIA E IMPACTO EN EL DESARROLLO	1
Bullying	1
Concepto	1
Estadísticas	2
Roles y características de los participantes	3
Agresor	3
Víctima	4
Testigos	5
Clasificación	6
Factores que lo determinan	7
De riesgo	7
En la víctima	8
En los agresores	9
De protección	10
En la víctima	10
En los agresores	11
Autoestima y apoyo social en el bullying	11
Autoestima	11
Concepto	11
Tipos	12
Factores que la determinan	12
Investigaciones sobre autoestima y bullying	14
Apoyo social	17
Concepto	17
Tipos	17
Factores que lo determinan	17

Investigaciones sobre apoyo social y bullying	19
Consecuencias	22
En la víctima	23
Personales	23
Escolares	23
Sociales	24
En los agresores	24
Personales	24
Escolares	24
Sociales	24
Evaluación	25
Políticas públicas	31
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	35
Objetivo General	37
ETAPA 1. EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DEL BULLYING EN LA EDUCACIÓN	38
Objetivo General	38
Objetivos Específicos	38
Método	38
Contexto y escenario	38
Participantes	39
Variables	39
Instrumentos	40
Procedimiento	45
Aspectos éticos	46
Análisis de resultados	46
Resultados	46
Caracterización de la muestra total y por grupo	46
Prevalencia y rol de participación en el bullying	50
Manifestaciones: total y por sexo	53
Presencia del ciberbullying	55
Bullying y ciberbullying: diferencias significativas por grupo y sexo	59

Discusión	59
ETAPA 2. ROL DE PARTICIPACIÓN EN EL BULLYING Y SU RELACIÓN	64
Objetivo General	64
Objetivos Específicos	64
Método	64
Contexto y escenario	64
Participantes	64
Variables	65
Instrumentos	66
Procedimiento	67
Aspectos éticos	68
Análisis de resultados	68
Resultados	69
Caracterización de la muestra total y por grupo	69
Manifestaciones del bullying por grupo	72
Autoestima global: muestra total y por grupo	74
Dimensiones de Autoestima: muestra total y por grupo	75
Correlaciones entre la autoestima global y sus dimensiones	77
Apoyo social percibido en la muestra total y por grupo	79
Apoyo estructural	79
Apoyo funcional	79
Asociación entre bullying, autoestima y apoyo social por grupo	80
Discusión	81
CONCLUSIONES	85
REFERENCIAS	87

Resumen

El bullying impacta negativamente el desempeño escolar y en general, el desarrollo y bienestar de los educandos; en las estadísticas se constata su aumento pese a las acciones realizadas. Esta investigación cuantitativa, con alcance correlacional y diseño no experimental transeccional, buscó identificar la relación del bullying con la autoestima y el apoyo social en alumnos de tercer ciclo de una escuela primaria pública ubicada en una comunidad marginada del Estado de México. 1A. ETAPA. Participaron de forma voluntaria 67 alumnos y 5 docentes; se aplicaron diversos métodos de evaluación a partir del consentimiento informado. Los principales resultados fueron: prevalencia de bullying de 59.7%; el principal rol identificado fue el de víctimas; las manifestaciones más recurrentes fueron la verbal y física directa y la relacional indirecta; no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. 2A. ETAPA. Intervinieron 17 alumnos de 6° grado identificados en la etapa anterior, asignados a dos grupos: víctimas o agresores - víctimas. Se aplicaron instrumentos formales con adecuado nivel de confiabilidad para medir autoestima y apoyo social percibido. Entre los resultados se destaca: a) el rol de víctima tuvo asociaciones negativas y estadísticamente significativas: alta con la autoestima social y media con la autoestima global y escolar; y b) no se identificaron correlaciones significativas entre el rol de participación en el bullying y el apoyo social percibido. Se concluye sobre la importancia de evaluar el bullying; para intervenir oportunamente, se precisa identificar su prevalencia, los aspectos que lo determinan y caracterizarlo en los contextos específicos.

Palabras clave: Acoso escolar, Rol de participación, Tipos de bullying, Evaluación psicológica, Educación primaria

El acoso escolar o bullying puede definirse con base en autores como Olweus (1993) y Ortega-Ruíz (2020) como el conjunto de agresiones con la intención de causar daño de un alumno(s) hacia otro, que se lleva a cabo durante un periodo de tiempo y en donde hay un desequilibrio de poder. El acoso, es un asunto que ha crecido a grandes pasos en todo el mundo, pudiendo afectar de forma diferente el desarrollo físico, psicológico y socioemocional de niños, adolescentes y de todo aquel alumno que esté en un escenario educativo. El estudio de este fenómeno comienza en la década de los años 70 del siglo pasado gracias a los trabajos realizados por Olweus en Noruega después de haber estudiado los casos de tres adolescentes que sufrieron acoso escolar y que posteriormente, terminaron suicidándose (Fariña et al., 2014; Olweus, 1993). A partir de ello se dedicó a la investigación y al desarrollo de programas de intervención dirigidos a niños y jóvenes en instituciones educativas de Noruega y Suecia. Olweus (1993) definió por primera vez al *Bullying* como el conjunto de acciones negativas de forma repetida de uno o varios estudiantes sobre otro quien se encuentra indefenso ante estas agresiones, haciendo énfasis en tres características fundamentales que lo identifican: a) intencionalidad, b) reiteración y c) desequilibrio de poder. Valadez (2014, como se cita en Carmona, 2020) mencionó que las cifras con respecto al bullying son alarmantes a nivel mundial, y en México es un tema preocupante al ser el país con más casos de bullying a nivel mundial, ya que más de 18 millones de estudiantes de nivel básico estaban involucrados en él, además de que 40% de los alumnos en el nivel básico reportó ser víctima de acoso escolar por medio de violencia física, verbal, psicológica y social. En un estudio realizado en México por Gamboa y Valdés (2019) entre 60 y 70% de los estudiantes desde preescolar hasta secundaria, han sufrido bullying.

Para que el fenómeno del bullying se manifieste, es necesaria la participación de varias personas; en la bibliografía (Garaigordobil, 2018; Olweus, 1993) se apunta la presencia de tres roles de participación en el bullying en los cuales pueden ser partícipes los estudiantes, estos son; los agresores, las víctimas y los testigos o espectadores, existiendo, además, los agresores - víctimas y en todos, la bibliografía muestra características, con consecuencias a corto y largo plazo en su desarrollo. Existen, además, diversas clasificaciones del acoso, las cuales en su mayoría refieren a los tipos físico, psicológico, verbal, social y cyberbullying, por lo que no se encuentran a dos alumnos implicados con las mismas características, ni intensidad ni duración.

Cabe señalar que es un fenómeno multicausal y que no hay dos personas que presenten las mismas características ni causas, ya que estas son diversas y pueden identificarse tanto a nivel personal, escolar, familiar y social. Es importante evaluar el acoso escolar para entender el impacto que tiene sobre quienes tienen un rol de participación en él, y posteriormente diseñar intervenciones que se adecuen a las necesidades detectadas.

En cuanto a los factores vinculados al bullying tanto protectores como de riesgo, se encuentra recurrentemente a la autoestima y al apoyo social. Por su parte, la autoestima actúa de manera ambivalente ya que puede ser baja, producto del acoso escolar o también, ser causa importante de las víctimas del bullying. Por otro lado, el apoyo social se reporta como un factor determinante para la aparición del bullying; sin embargo, hay muy pocos estudios en los que se estudia la relación que hay entre la autoestima y el apoyo social con el bullying, por lo que es importante realizar más investigaciones que aporten al entendimiento del fenómeno.

Lin et al. (1986, como se cita en Villalobos-Parada et al., 2016) refieren al apoyo social como un conjunto de provisiones que una persona recibe o percibe recibir por parte de la comunidad, sus redes sociales y personas de confianza, en cualquier momento o en una situación apremiante. Algunos autores sostienen que, existe una influencia significativa de la relación que establece el estudiante con sus padres, cuidadores y pares en transición entre la niñez y la adolescencia, pues actúan como su principal red de apoyo social, cuya ausencia o ineficacia puede provocar dificultades psicológicas y conductuales (Qualter et al., 2009). La percepción del apoyo social en relación con el bullying es asociada de manera negativa tanto en la agresión como en la victimización: a menor percepción de apoyo social, mayor concurrencia en la dinámica del bullying (MacMahon et al., 2010).

La evaluación del acoso escolar o bullying, como mencioné, data de los años 70 con Olweus; para Fariña (2014) desde aquellos años, se han empleado diversos métodos para medirlo (como cuestionarios de nominación, escalas tipo Likert), sin embargo, estos instrumentos solo se dirigen a estimar su incidencia y a asignar el rol de participación de acuerdo con su comportamiento y no se consideran todas las propiedades psicométricas.

García e Iglesias (2011) mencionaron que una evaluación oportuna del acoso escolar, facilita: a) unificar el concepto; b) establecer objetivamente sus componentes que faciliten confundirlo con otros conceptos similares; c) tener acceso a la información relativa al constructo para documentarla y medirlo con los métodos apropiados; d) atender con base en las necesidades particulares de cada escuela y diagnosticar su prevalencia; e) realizar acciones a partir de la información recabada y diseñar programas de intervención que atiendan oportunamente las necesidades encontradas.

A partir de lo señalado, el presente trabajo de tesis tuvo como objetivo general, identificar la relación del bullying con la autoestima y el apoyo social en alumnos de tercer ciclo de una escuela primaria pública ubicada en una comunidad marginada del Estado de México. Para ello, se empleó una metodología cuantitativa con un alcance correlacional y diseño no experimental transeccional y se realizó en dos etapas. La primera, relativa a la *Evaluación psicológica del bullying en la educación básica*, buscó analizar la existencia de diferencias en el bullying y cyberbullying a partir del sexo y del grado escolar en los alumnos. En la segunda, referente al *Rol de participación en el bullying y su relación con autoestima y apoyo social percibido*, se buscó analizar la relación entre el rol de participación en el bullying de alumnos de 6o grado, con su autoestima y apoyo social percibido. Para ello, en un primer apartado, se abordaron los siguientes aspectos teóricos y conceptuales relativos al bullying: concepto; estadísticas; roles y características de los participantes; clasificación; factores de riesgo y de protección que lo determinan en las víctimas y los agresores con especial énfasis en estudios vinculados con la autoestima y el apoyo social; consecuencias; evaluación; y políticas públicas. Se incluye posteriormente el planteamiento del problema, así como el objetivo general. Para cada una de las etapas de investigación empírica del trabajo, se presentan los objetivos general y específicos, los apartados que conforman el Método (Contexto y Escenario, Participantes, Variables, Instrumentos y Procedimiento), hasta los Resultados y la Discusión. Finalmente, se abordan las Conclusiones y el listado de Referencias que fueron citadas en el presente documento.

Estudio del bullying: relevancia mundial e impacto en el desarrollo humano

Bullying

Concepto

Para la Real Academia Española (RAE) (2010) acosar implica perseguir o molestar sin descanso a alguien para atacarlo haciéndole continuas peticiones. El fenómeno del acoso escolar o bullying es un tema relevante en el contexto mundial por su impacto en los niños y adolescentes (Fariña et al., 2014). La misma Real Academia Española para 2023, señaló que el acoso escolar se da en los centros de enseñanza y es el “acoso que uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo y vejarlo ante los demás”. El acoso escolar se produce exclusivamente entre los alumnos, y es una expresión de violencia (Santoyo & Frías, 2014).

Para Olweus (1993) pionero en investigaciones sobre el tema, el bullying o acoso escolar es un tipo de comportamiento agresivo que se manifiesta de forma repetitiva y sistemática con la intención de causar daño a otro en el cual, existe un desequilibrio de poder o fuerza entre iguales, momento en que la víctima es incapaz de defenderse por sí misma ante las agresiones de uno o varios compañeros en el contexto escolar.

Por su parte, la Asociación Americana de Psicología (APA, 2015) conceptualiza al bullying como una intimidación física persistente, amenazante y agresiva, también como un comportamiento o abuso verbal dirigido hacia otras personas, especialmente a aquellos que son más jóvenes, más pequeños, más débiles o en alguna otra situación de relativa desventaja. En una definición más reciente (Ortega-Ruíz, 2020) indicó que el bullying es un acto agresivo inmoral en el que el agresor o grupo de agresores ejerce un dominio sobre la víctima y este se caracteriza por tres aspectos fundamentales: a) intencionalidad, b) reiteración y c) desequilibrio de poder.

En este punto conviene diferenciar al bullying de los términos agresión y violencia, pues, aunque son términos que se asemejan, se refieren a fenómenos distintos. La agresión, en términos generales, se puede definir como una conducta destinada a infringir daño (Mori, 2012) esta conducta está ligada a las emociones y posee un componente instintivo que se activa como mecanismo de defensa en animales y humanos (García & Iglesias, 2011). Para la APA (2015, p. 80) la agresión es una “conducta ilegal que ocurre cuando un individuo intenta herir a otro o amenaza con hacerlo y tiene la capacidad para llevarlo a cabo”; la APA añadió que es el comportamiento dirigido a dañar física o psicológicamente a otros.

Por su parte la violencia es definida por la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2023, parr. 1) como “el uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad, que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo”. La APA (2015, p. 1139) señaló que es “la expresión de hostilidad y rabia con la intención de herir o dañar a las personas o a la propiedad mediante la fuerza física”. Aplicado a la escuela, se habla de violencia escolar (Santoyo & Frías, 2014) la cual se refiere a todas aquellas conductas o acciones negativas que realiza cualquier actor dentro del contexto escolar (padres, estudiantes, maestros y autoridades educativas), incluso a la violencia manifestada en los alrededores del colegio (como vandalismo, peleas entre alumnos y pandillerismo).

Estadísticas

Si bien el bullying es un tipo de violencia que se lleva a cabo dentro del ámbito escolar, no es un problema que esté exento de ser permeado por la violencia que existe en el entorno familiar y social. Existen datos estadísticos que refieren a los altos índices de violencia a nivel nacional, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) reportó los resultados de la Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2021) en la cual se indica que, desde 2010 hay más de 20,000 homicidios por año y que esta cifra ha ido en aumento en cada informe anual. En cuanto a la violencia intrafamiliar, se indicó que la violencia contra las mujeres dentro del hogar ha incrementado durante la pandemia por COVID-19 (INEGI, 2021) y esta violencia es presenciada por los menores y tiene repercusiones ya que también son víctimas en muchos casos de agresiones físicas y psicológicas.

Mediante un nuevo informe, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023a) aseguró que la violencia y el acoso escolar son un problema mundial. Alrededor del mundo se estima que el bullying tiene una prevalencia entre 30% y 40% (Fraguas et al., 2021; Modecki et al., 2014). La UNESCO (2019) reportó que, a nivel mundial, cerca 246 millones de niños han experimentado anualmente tanto acoso como violencia escolar. La misma UNESCO (2023a) informó que cada mes, 1 de cada 3 alumnos es víctima de bullying, también reportó que más del 36% de ellos se ve involucrado y afectado por una pelea física con otro compañero y que casi 1 de cada 3 es agredido físicamente dentro de la escuela por lo menos una vez al año. Además, en ese mismo informe se mencionó que el ciberacoso es un problema creciente que afecta a uno de cada diez niños.

Por su parte, Garaigordobil (2018) mencionó que algunos estudios revelan que, aunque los índices de prevalencia de victimización severa de bullying alrededor del mundo oscilan entre el 2 y el 16%, más del 80% de estudiantes reportan haber sido víctimas, aunque sea de

manera ocasional y en cuanto a los agresores, se indicó más de 45% de incidencia. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) anunció que en 2014 y a nivel mundial, México ocupó el primer lugar en casos de bullying, ya que más de 18 millones de estudiantes de nivel básico estaban involucrados en él, además de que 40% de los alumnos en este nivel señaló ser víctima de acoso escolar por medio de violencia física, verbal, psicológica y social (Valadez, 2014, como se cita en Carmona, 2020).

En un estudio realizado en México por Gamboa y Valdés (2019) entre 60 y 70% de los estudiantes desde preescolar hasta secundaria, han sufrido bullying. Por otro lado, según datos obtenidos por PISA (2015, como se cita en United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2020) la prevalencia de acoso escolar en América Central (región donde se incluye a México) es de 22.8%.

Cabe señalar que el Estado de México se encuentra entre los nueve estados de la República Mexicana en los que hay mayor incidencia de suicidios de estudiantes por diversas causas en las que se encuentra el acoso físico, psicológico y cibernético entre pares, además se estima que el suicidio por estas causas de alumnos de entre 10 y 13 años va en aumento (Gobierno del Estado de México, 2023).

El Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense de la Secretaría de Educación Mexiquense señaló que en el Estado de México durante el ciclo escolar 2022 - 2023 se han recibido 732 reportes de Bullying, destacándose las conductas violentas, acoso escolar, violencia sexual y maltrato escolar (El Imparcial, 2023, 23 de febrero). El periódico El Universal (2023, 17 de marzo) informó que entre 2022 y marzo del 2023, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (CODHEM) ha registrado 483 quejas por casos de bullying en escuelas.

Roles y características de los participantes

Para que el fenómeno del bullying se manifieste, es necesaria la participación de varias personas; en la bibliografía (Garaigordobil, 2018; Olweus, 1993) se apunta la presencia de tres tipos de personas que adoptan un rol, y que son los agresores, las víctimas y los testigos. Para Olweus (1993) debe haber una víctima y uno o varios agresores, y un actor crucial son los testigos, ya que su participación puede mantener o inhibir el acoso.

Agresor.

Los agresores son aquellos que provocan daño a otro por medio de violencia o fuerza vulnerando su derecho a ser respetado (Moliner, 2007). Olweus (1993) los describe como chicos con una fuerte necesidad de dominar y someter a otros, se enfadan con facilidad y son impulsivos, no sienten empatía con las víctimas, en el caso de los varones, suelen ser más

fuertes físicamente que sus compañeros. Por otro lado, García e Iglesias (2011) distinguen dos tipos de agresores en cuanto a sus características de comportamiento. Refieren que estos pueden ser inteligentes o torpes:

- Los agresores inteligentes se caracterizan por ejercer la agresión sutilmente, sin que esta sea percibida por el profesor o haciendo parecer que la víctima merece el acoso. Por lo regular tienen buenas relaciones con los adultos incluso son considerados como encantadores o sociables, haciendo que sus conductas violentas sean minimizadas por el agrado que sienten por ellos los adultos, llegando a culpar a la víctima o justificando al agresor con frases como no ha sido nada o no lo hizo con mala intención.
- En el otro caso, el agresor impone su autoridad por medio de la fuerza o la agresividad sin el menor cuidado de disimular sus actos. Estos en su mayoría son chicos con una personalidad problemática causada por sus experiencias negativas; familias desestructuradas, problemas de drogas o alcohol en su entorno más inmediato; falta de normas, maltrato físico o psicológico o poca atención por parte de su familia. Además, estos autores, clasifican tres tipos de agresores por su rol dentro de la dinámica del bullying: *pasivo*, *activo* o *agresor – víctima*. El agresor activo es aquel que realiza el acoso de forma directa, mientras que el pasivo, tiene un rol secundario, pero es importante para que el fenómeno se mantenga ya que es quien apoya al agresor dando su aprobación a los actos contra la víctima. No agrede directamente, pero refuerza las conductas negativas del agresor activo.

Por último, está el agresor – víctima, el cual en un contexto tiene el rol de víctima, y en otro funge como agresor, replicando las conductas con las que es sometido sobre alguien que identifica como más vulnerable. Smith (2004, como se cita en Jiménez & Martínez, 2017) los definió como aquellos alumnos agresores que son propensos a ser víctimas o aquellas víctimas que pueden llegar a ser agresores. En estos casos es frecuente que el agresor sea víctima de violencia en el contexto familiar, ya sea por parte de sus padres o con otros familiares como primos o hermanos, que por lo general son más grandes que él replicando estas conductas en el contexto escolar.

Víctima.

La víctima es aquel alumno que es blanco de las agresiones y las acciones negativas por parte de otro(s) alumno(s) (Santoyo & Frías, 2014). Se pueden clasificar en víctima pasiva o activa (o provocadora) (Olweus, 1993). La víctima pasiva es el tipo más común de víctima en el acoso escolar, estos niños o jóvenes se caracterizan por ser objeto de agresiones por parte de otro sin ser capaces de responder o enfrentar esos ataques, no tienen que provocar los

ataques simplemente son blanco de ellos por sus características personales que son identificadas por los demás como vulnerables, incluso pueden llegar a asumir la culpa de ser buleados (Olweus, 1993).

Algunas de las características que poseen estas víctimas son las siguientes: son prudentes, sensibles, callados, apartados y tímidos; denotan inseguridad, una baja autoestima y tristeza, también en la mayoría de los casos son solitarios es decir no tienen algún amigo dentro de la escuela, aunque suelen relacionarse mejor con los adultos que con sus compañeros, por lo regular son depresivos y en casos extremos pueden tener ideas suicidas muy a menudo. En el caso de los varones suelen ser más débiles físicamente que sus compañeros. Hay determinados rasgos físicos de estos alumnos que los pueden llevar a ser blanco de bullying (usar lentes, ser alto o gordo, entre otros), también pertenecer a un grupo social discriminado. Por otra parte, las víctimas activas son aquellos que con su comportamiento y su actitud provocan los ataques de su agresor o agresores. Por lo general son chicos hiperactivos, con deficiencia en sus habilidades sociales, sus relaciones interpersonales son inadecuadas y por ello pueden llegar a ser catalogados como un problema que debe ser neutralizado. Se caracterizan por ser personas que provocan a los demás, que son firmes y seguras de sí mismas (a diferencia de las víctimas pasivas), son molestos hasta que son víctimas de represalias, si se llegan a defender, pero muestran poca eficacia para hacerlo, a veces presentan alguna discapacidad intelectual o en las habilidades sociales, son personas extrovertidas e incluso pueden llegar a ser alumnos destacados (García & Iglesias, 2011; Olweus, 1993).

Testigos.

De igual forma, los testigos pueden ser pasivos o activos, siendo fundamental el rol que adopten para que se refuerce o se inhiba la acción del agresor sobre la víctima. El testigo pasivo, muchas veces involuntariamente es cómplice del agresor, se caracteriza por no hacer nada para detener el accionar del abusivo comportamiento. Por otro lado, el testigo activo es aquel que puede tomar el rol de defensor de la víctima, este puede influir para que el acoso se detenga o disminuya su intensidad (Pérez, 2016). Pero también puede asumir el rol de cómplice del agresor, incrementando el asedio contra el buleado. En muchos casos los testigos se convierten en cómplices, como lo mencioné anteriormente, involuntariamente, ya sea por inercia o por miedo, ya que el agresor normalmente representa una figura amenazante que puede tomar represalias contra quien no siga su juego o que lo contradiga (García & Iglesias, 2011; Olweus, 1993).

Clasificación

En cuanto a la clasificación, existen diferentes tipologías del bullying referidas por los autores e instituciones que investigan este fenómeno, en su mayoría se nombran a cinco tipos comunes (Tabla 1) los cuales pueden ser empleados por quienes participan a partir de los roles antes señalados; físico, psicológico, verbal, social y ciberbullying (Garaigordobil, 2018):

Tabla 1

Tipos comunes de bullying

Tipos	Definición	Como se manifiesta
Físico	El daño está dirigido contra la integridad física de la víctima, este puede ser directo o indirecto (Collell & Escudé, 2002, como se cita en R. García, 2019; Garaigordobil, 2018).	Directo (golpes, empujones, patadas, etc.); o indirecto, dirigido contra sus propiedades (le rompen sus cosas, se las esconden, le roban, etc.) (Collell & Escudé, 2002, como se cita en R. García, 2019; Garaigordobil, 2018).
Psicológico	Está presente, de alguna manera, en todas las formas de acoso escolar. En este tipo de acoso se vulnera la autoestima de la víctima, creando una atmósfera de desconfianza en sí mismo y miedo (Garaigordobil, 2018; Universidad Internacional de Valencia, 2018, como se cita en R. García 2019).	Se lleva a cabo por medio de persecución, chantaje, amenazas e intimidación (Garaigordobil, 2018; Universidad Internacional de Valencia, 2018, como se cita en R. García 2019).
Verbal	Es aquel tipo que se realiza por medio de las palabras (Collell & Escudé, 2002, como se cita en R. García, 2019).	Se emplean amenazas, insultos, apodos, rumores sobre la víctima y todas aquellas verbalizaciones negativas que atentan contra la integridad de esta (Collell & Escudé, 2002, como se cita en R. García, 2019; Garaigordobil, 2018).
Social	Se caracteriza por la exclusión de la víctima de su grupo de iguales (Garaigordobil 2018; Universidad Internacional de Valencia, 2018, como se cita en R. García, 2019).	No se le deja participar con el grupo y no se le incluye y/o se le ignora, etc. (Garaigordobil 2018; Universidad Internacional de Valencia, 2018, como se cita en R. García, 2019).
Ciberbullying	Es una conducta de acoso escolar con el uso de las TIC (Garaigordobil, 2018).	Se emplean los medios informáticos (internet, celular, redes sociales) (Mendoza, 2014).

Nota. Elaboración propia.

En el ciberbullying se emplean los medios informáticos (internet, celular, redes sociales) para causar en la víctima un daño que se mantiene y es constante, y en donde el agresor puede ocultar su identidad para evitar que esta se defienda facilitando que sea blanco de un acoso masivo (Mendoza, 2014). Este es un tipo de acoso escolar muy peculiar, incluso hay quienes lo ponen como una categoría aparte por sus características que no comparte con el bullying tradicional, sin embargo, otros autores afirman que ambos están relacionados ya que el ciberbullying es la prolongación del acoso escolar cara a cara tradicional, y es una forma más de llevarlo a cabo (Garaigordobil, 2011; Oksanen et al., 2020, como se cita en Álvarez-Quiroz et al., 2023; Ortega-Ruiz et al., 2016). Es una conducta de acoso escolar con el uso de las TIC, esta incluye actos de acoso, chantaje, rumores e insultos por medio de las plataformas digitales o redes sociales (Garaigordobil, 2018).

El ciberbullying se lleva a cabo por medio de las TIC y tiene características propias como: a) la posibilidad de hacerlo en cualquier momento y lugar durante las 24 horas del día; b) se puede acosar de forma anónima; c) la potencialidad de tener una numerosa cantidad de espectadores; y d) la posibilidad de suplantar la identidad de alguien con el fin de causar daño moral (Gradinger et al., 2010; Nocentini et al., 2010; Spears et al., 2009, como se cita en Ortega-Ruiz et al., 2016).

El ciberbullying es quizás la categoría más dañina del bullying, porque la víctima está expuesta a sufrir ataques denigrantes siempre que esta utilice los medios digitales que sirven para recibir mensajes de texto o para acceder a las redes sociales; también el acoso se hace masivo por la cantidad de espectadores que son testigos de los ataques e incluso una cantidad de ellos que se hacen partícipes con burlas, apoyo al agresor e incluso la difusión que le pueden dar al acoso (Garaigordobil, 2013). Para Martínez (2013) es importante entender las características que comparte el ciberbullying con el bullying, pero es más importante comprender sus características particulares que merecen un análisis, evaluación e intervención más específicas.

Factores que lo determinan

Es importante tener en cuenta los factores de riesgo y protección que influyen para que el fenómeno del bullying se presente, esto facilitará la prevención e intervención adecuada para tratar de inhibirlo.

De riesgo.

La aparición de los factores de riesgo aumenta la probabilidad de que el niño o adolescente participe en el acoso escolar ya sea como víctimas o agresores; estos factores se pueden presentar a nivel personal, escolar y familiar.

En la víctima.

Personales

En las víctimas pasivas

- Baja autoestima; debilidad física; características físicas notoriamente distintas como usar gafas, ser alto, ser gordo, etc.; ser sensible; carecer de habilidades sociales (Garaigordobil, 2018; Marín et al., 2022; Masabanda & Gaibor, 2022; Olweus, 1995).
- Déficits en las funciones ejecutivas (Barceló et al., 2023).
- Bajo nivel de empatía emocional; apoyo social y satisfacción con la vida; valoración negativa del entorno social; ansiedad social, retraimiento y alto índice de soledad; baja tolerancia a la frustración, eficacia, emotividad y actividad (Masabanda & Gaibor, 2022).

En las víctimas activas

- Tener comportamientos y/o actitudes provocadoras que inciten a su victimización (Olweus, 1995; Puértolas & Montiel, 2017).

Escolares

- Ser rechazado y/o ignorado por los iguales; apoyo mínimo o inexistente por los compañeros espectadores; ser poco popular (Masabanda & Gaibor, 2022; Puértolas & Montiel, 2017; Rea, 2019).
- Maltrato docente, intimidación escolar (Masabanda & Gaibor, 2022).

Familiares

- Provenir de familias conflictivas con escasos niveles de atención, cuidado, comunicación y cohesión familiar (Garaigordobil, 2018; Marín et al., 2022).
- Pertenecer a familias con estilos de crianza autoritarios o permisivos (Puértolas & Montiel, 2017).
- Estilos parentales materno y paterno indulgente, negligente y autoritario; disfunción familiar (Masabanda & Gaibor, 2022).

Sociales

- Déficit en habilidades sociales (Garaigordobil, 2018; Zych et al., 2018, como se cita en Cardozo, 2021).
- Ambientes con alta violencia verbal y violencia ejercida a través de medios electrónicos contra las pertenencias y violencia física (Masabanda & Gaibor, 2022).

En los agresores.

Personales

- Ser hombre (Chocarro & Garaigordobil, 2019, como se cita en Cardozo, 2021; De Castro et al., 2018, como se cita en Cardozo, 2021; Reset, 2020, como se cita en Cardozo, 2021).
- Ser una persona sobreprotegida, aceptación favorable por parte de los adultos (Garaigordobil, 2018; Marín et al., 2022).
- Necesidad de afecto, presentan agresividad, ira, impulsividad, falta de empatía y dificultades de autocontrol (Salcedo et al., 2023; Tobalino-López et al., 2017).
- Percibirse con bajas habilidades sociales en específico la de autocontrol (Masabanda & Gaibor, 2022).
- Inadecuada tolerancia a la frustración, así como habilidades violentas; depresión, problemas psicológicos, emocionales o conductuales (Masabanda & Gaibor, 2022; Salcedo et al., 2023).
- Inadecuada fortaleza física (Olweus, 1995).
- Escasa inteligencia emocional, responsabilidad y eficacia (Masabanda & Gaibor, 2022).

Escolares

- Tener un estatus alto dentro del grupo, imponer miedo al resto de los compañeros para que no lo confronten (Puértolas & Montiel, 2017).
- Buscar ser popular por medio del acoso a otro (Rea, 2019).
- Dificultad para cumplir normas e inadecuadas relaciones con el profesorado y otras figuras de autoridad (Salcedo et al., 2023).

Familiares

- Provenir de un ambiente familiar hostil (Garaigordobil, 2018; Marín et al., 2022).
- Estilo paterno indulgente (Masabanda & Gaibor, 2022).
- Actitudes negativas o escasa disponibilidad para ser atendido por sus padres, dificultades en la enseñanza de límites, permisividad ante conductas antisociales, frecuente empleo de castigos físicos (Cerezo, 2006, como se cita en Ortega et al., 2015; Díaz, 2005, como se cita en Ortega et al., 2015).

Sociales

- Desconexión moral (Zych & Llorent, 2019, como se cita en Barceló et al., 2023).
- Conducta antisocial (Garaigordobil, 2018).
- Ver la violencia como algo positivo (Arroyave, 2012).

De protección.

Los factores de protección son las circunstancias o características que protegen a los niños o adolescentes de participar en el bullying, ya sea como víctima o agresor; estos factores se pueden dar a nivel personal, familiar, social o escolar.

En la víctima.

Personales

- Adecuada autoestima y satisfacción con la vida (Povedano et al., 2011).
- Percepción alta de apoyo social (Jiménez & Martínez, 2021).
- Resiliencia, adecuada autopercepción, bienestar psicológico (Saiz et al., 2019).
- Adecuada inteligencia emocional, percepción de éxito escolar y satisfacción en la institución educativa (Masabanda & Gaibor, 2022).

Escolares

- Capacitación y apoyo para que docentes aborden el acoso escolar y una gestión del aula solidaria y centrada en el estudiante; plan de estudios, aprendizaje y enseñanza para promover un clima escolar solidario (es decir, anti-bullying); ambiente seguro psicológico y físico en la escuela y en el aula; empoderamiento y participación de los estudiantes (UNESCO, 2020).
- Que el profesor monitoree constantemente el aula y esté pendiente del comportamiento de sus alumnos (Mendoza, 2012, como se cita en Rubio, 2019).

Familiares

- Núcleo familiar favorable donde haya apoyo, confianza y fomento de la comunicación abierta y empática (Masabanda & Gaibor, 2022; Povedano et al., 2011).
- Buena relación con los padres (Saiz et al., 2019).
- El estilo democrático parental (Masabanda & Gaibor, 2022).

Sociales

- Apoyo social (Jiménez & Martínez, 2021).
- Buena situación económica, buena relación con los amigos (Saiz et al., 2019).
- Buena cognición social (Barceló et al., 2023).
- Políticas públicas que permitan atender el bullying y la violencia escolar a través de acciones apropiadas que faciliten a la víctima denunciar los ataques recibidos (UNESCO, 2020).
- Que el sector educativo combine esfuerzos con otras dependencias gubernamentales o no, académicos y plataformas digitales (UNESCO, 2020).

En los agresores.

En el caso de los *Agresores*, la bibliografía no es extensa: entre los factores personales, se documentan las habilidades sociales adecuadas (Ortega et al., 2015); en cuanto a los aspectos escolares, está que el profesor motive a que todos participen activamente en las actividades escolares (Mendoza, 2012, como se cita en Rubio, 2019); y entre los sociales, la bibliografía apunta al apoyo social positivo (Jiménez & Martínez, 2021), la empatía afectiva (Zych & Llorent, 2019, como se cita en Barceló et al., 2023) y la conducta prosocial (Moreno et al., 2019, como se cita en Cardozo, 2021).

Como se puede apreciar, la baja autoestima en los niños en edad escolar es un factor de riesgo documentado en la bibliografía para ser víctima de bullying; por el contrario, una autoestima alta, positiva, saludable o adecuada es un factor protector en la víctima para enfrentar y minimizar este tipo de situaciones; incluso un chico o chica con alta autoestima, no molesta o agrede a otro con el afán de vulnerar su derecho a ser respetado (Povedano et al., 2011).

Otro factor de riesgo que se destaca en la revisión documental es la falta de apoyo social en la víctima; en contraparte, contar con apoyo social es un factor también de riesgo en el agresor. Contrario a ello, tener apoyo social a nivel familiar, escolar y/o social, es un factor protector que evita participar en el bullying como víctima o agresor.

Autoestima y apoyo social en el bullying

Autoestima.

Concepto.

La autoestima a menudo se suele confundir con el autoconcepto, pero la diferencia radica en que el autoconcepto se refiere a una descripción propia que no tiene ningún juicio valorativo, mientras que la autoestima es una descripción con juicios de valor acerca de uno mismo (Alcalá & Tobeña, 2014). Para Cava y Musitu (2000, como se cita en Alcalá & Tobeña, 2014) la autoestima se encuentra dentro de la dimensión afectiva del autoconcepto.

Existen varias definiciones del concepto de autoestima, para Rosenberg (1996, como se cita en Miranda et al., 2011) es una apreciación positiva o negativa de la persona sobre sí misma, apoyada en una base afectiva y cognitiva, en la que se actúa a partir de la idea que se tiene sobre la propia persona. Coopersmith (1995, como se cita en Miranda et al., 2011) la conceptualizó como una evaluación que la persona mantiene y hace con respecto a sí misma, además, esta se puede expresar como una actitud de aprobación o desaprobación en la que se refleja el grado en el que se cree en uno mismo para ser capaz, productivo, importante y digno. Por su parte, la APA (2015, p. 955) definió a la autoestima como el grado de percepción

positiva acerca de las habilidades y características del autoconcepto; por tanto, “refleja la autoimagen física de una persona, la visión de sus logros y capacidades, y los valores y el éxito percibido en la vida, así como las formas en que otros ven y responden a esa persona”. Añadió la APA que cuanto más positiva sea la percepción acumulada de estas cualidades y características, mayor es la autoestima.

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) la autoestima es la capacidad que tenemos de conocer y valorar las características propias que nos hacen personas únicas y valiosas. De la misma manera, para Guijarro y Larzabal (2021) la autoestima incluye aquellas características y cualidades percibidas en el autoconcepto.

Tipos.

Para Alcalá y Tobeña (2014) existen dos tipos de autoestima, alta y baja:

- a) Las personas que tienen una autoestima alta se caracterizan por tener seguridad en sí mismos; exhibir sus sentimientos sin problema alguno; y ser conscientes de sus virtudes y sus defectos sin que esto sea algo que les afecte, Rosenberg (1965, como se cita en Balluerka et al., 2023) mencionó que la autoestima alta contribuye a que una persona se sienta satisfecha, se respete y se valore como ser humano.
- b) Las personas con autoestima baja se caracterizan por ser susceptibles a todo tipo de inseguridades; tener dificultades para relacionarse; y ocultar sus sentimientos y temores.

La autoestima baja produce autorechazo, autodesprecio o insatisfacción con uno mismo (Rosenberg, 1965, como se cita en Balluerka et al., 2023), además de que esta es un factor de riesgo para la depresión (Orth et al., 2014, como se cita en Balluerka et al., 2023; Zhou et al., 2020, como se cita en Balluerka et al., 2023; Zhong et al., 2021, como se cita en Balluerka et al., 2023) y un predictor de la ansiedad social (Bowles, 2016, como se cita en Balluerka et al., 2023; Hiller et al., 2017, como se cita en Balluerka et al., 2023).

Factores que la determinan.

De Mézerville (2004, como se cita en Serrano, 2014) señaló que la configuración de la autoestima está sujeta a factores internos (ideas, creencias, prácticas o conductas de la persona) y externos (aquellos que se encuentran en el entorno de esta). Miranda et al. (2011) consideraron que la autoestima está condicionada al impacto que generan en el individuo, tanto la familia, la escuela y las personas que lo rodean.

La familia juega un rol importante en la formación de la autoestima del individuo porque en ella, se dan las relaciones interpersonales más inmediatas en relación con el tiempo y vínculo afectivo (Polaino, 2004, como se cita en Miranda et al., 2011) es por ello que la relación de

los niños con sus padres es crucial para la formación de su autoestima. Coopersmith (s.f., como se cita en Alcalá & Tobeña, 2014) mencionó que existen tres factores que inciden en el tipo de relación entre padres e hijos: el afecto, el tipo de control y la comunicación. Para De Mézerville (2004, como se cita en Serrano, 2014) factores en el entorno de la persona, son los mensajes verbales o no o los transmitidos en las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, y en general, las personas significativas para ellos, las organizaciones y la cultura.

En cuanto a la escuela, la autoestima influye y se va formando a partir de aspectos internos y/o externos como: el alto o bajo rendimiento académico y/o calificaciones; las satisfacciones o insatisfacciones escolares; el interés o desinterés por aprender; las expectativas altas o bajas que los profesores tienen sobre sus alumnos; modo en que el docente se dirige al alumno; la convivencia y el respeto o falta de este (Alcalá & Tobeña, 2014; Malhotra et al., 2019, como se cita en La Riva et al., 2020; Park et al., 2019, como se cita en La Riva et al., 2020; Torres, 2018, como se cita en La Riva et al., 2020). Otro factor escolar externo que influye y es influido por la autoestima es el bullying, el cual tiene efectos significativos en los alumnos que son víctimas, ya que la victimización va mermando su autoestima (Rubio, 2019).

Investigaciones sobre autoestima y bullying.

La relación entre el bullying y la autoestima identificada en la investigación es muy estrecha y tiene repercusiones de una variable sobre otra; a partir de ello, se presentan diversos trabajos empíricos realizados dentro y fuera de México, que miden su relación en niños de educación básica.

En un estudio realizado por Guijarro y Larzabal (2021) el objetivo fue analizar la relación entre la autoestima y los factores de victimización correspondientes al fenómeno del bullying en 341 estudiantes peruanos; se les aplicó el test de autoestima de Rosenberg en su adaptación española (Vasquez et al., 2004, como se cita en Guijarro & Larzabal, 2021) y para medir el bullying se utilizó la escala de victimización en la escuela (Mynard & Joseph, 2000, como se cita en Guijarro & Larzabal, 2021). Se encontró una asociación significativa, moderada negativa entre las dimensiones de victimización con la autoestima.

Por su parte, Atencio y Santacruz (2022) realizaron un estudio para encontrar la relación entre el acoso escolar y la autoestima de 38 alumnos peruanos de primaria de primero a sexto grado, de sexo femenino y masculino. Se aplicaron dos instrumentos, una ficha técnica para la variable bullying o de acoso (Torres & Felix, como se cita en Atencio & Santacruz, 2022) y la escala de Rosenberg para la variable de autoestima adaptada por Tarazona (2005, como se cita en Atencio & Santacruz, 2022). Los resultados del estudio revelaron una asociación estadística negativa moderada entre el bullying y la autoestima, por lo cual se corrobora que a mayor bullying baja autoestima. Se concluye que la atención debe darse desde un enfoque multidisciplinario que involucre a directivos, docentes, alumnos, padres, psicólogos y la comunidad en general.

También Balluerka et al. (2023) realizaron un estudio con 550 niños, niñas y adolescentes (*edad* $M = 12.20$ años, $DE = 1.75$, Rango = 10 - 17) de un país vasco para analizar el efecto mediador de la autoestima en la relación entre ser víctima de bullying y el desarrollo de síntomas ansiosos y depresivos. Utilizaron una batería de instrumentos compuestos por un cuestionario sociodemográfico, otro para medir el rol de víctima en el bullying, el inventario de autoestima de Rosenberg y un cuestionario educativo clínico sobre ansiedad y depresión. Identificaron que la autoestima es una variable mediadora entre el bullying, la ansiedad y la depresión. Esta acción mediadora es relevante a partir del efecto que tiene el bullying sobre la depresión y la importancia del bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes.

Labrador et al. (2023) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de encontrar la relación entre victimización en el bullying con factores asociados con la salud psicológica (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional), con la participación de 924 estudiantes (*edad* $M = 10.93$, $DE = .76$) de 5º y 6º de primaria en

España; el muestreo fue aleatorio estratificado por conglomerados. Se utilizaron dos escalas de detección; una para el acoso y la segunda sobre características psicológicas. Los estudiantes detectados como víctimas mostraron resultados más negativos en todas las características estudiadas comparados con el resto de sus compañeros; además, existió una relación significativa entre la autoestima con los roles de acoso físico y verbal, por lo que los autores concluyeron sobre la importancia de realizar investigaciones sobre el bullying para implementar las intervenciones y estrategias de prevención escolar más adecuadas.

En una investigación realizada por Álvarez-Quiroz et al. (2023) se buscó analizar la relación entre bullying y ciberbullying con la autoestima en adolescentes de Colombia. La muestra se conformó por 460 jóvenes adolescentes de 12 a 18 años. Los instrumentos fueron: la prueba Screening de Acoso entre Iguales para medir el bullying y ciberbullying (Garaigordobil, 2013) y la escala de autoestima de Rosenberg en su versión adaptada para Colombia (Gómez-Lugo, et al., 2016, como se cita en Álvarez-Quiroz et al., 2023). Identificaron que cuando los alumnos presentan una autoestima baja, suelen estar en problemas de cibervictimización y que en caso de que presenten una autoestima media, tienden a estar en riesgo de cibervictimización. Además, encontraron que 31.08% de los participantes, presentaban algún nivel de bullying y ciberbullying o estaban en riesgo.

Entre las investigaciones realizadas en México, está la de Gress (2012) quien buscó identificar si existía alguna asociación entre el acoso escolar y la autoestima en alumnos de primaria y secundaria en Veracruz (México). Participaron 152 alumnos (Rango = 8 y 15 años). Se empleó el Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales (Avilés, 2002, como se cita en Gress, 2012) y el Inventario de Autoestima de Coopersmith para escolares (1959, como se cita en Gress, 2012) en la versión de Prewitt-Díaz (1984, como se cita en Gress, 2012). Se encontró que los alumnos que son objeto de acoso escolar presentan más baja autoestima que los que no son víctimas.

En un estudio de Moysén et al. (2013) realizado en el Estado de México (México), se buscaron diferencias en el bullying y la autoestima entre estudiantes de primaria y secundaria, así como conocer la relación entre las dos variables. La muestra estuvo conformada por 299 niños (149 varones) y jóvenes con edades de entre 10 a 15 años, 145 inscritos en primaria y 154 en secundaria. Se utilizó el test de Acoso y Violencia Escolar (Piñuel & Oñate, 2006, como se cita en Moysén et al., 2013) y el Cuestionario de Autoestima para niños y adolescentes (González-Arratia, 2001, como se cita en Moysén et al., 2013). Hubo diferencia estadística significativa en el bullying de los alumnos de primaria con los de secundaria y este fue mayor en los de primaria; además, la relación entre la autoestima y el bullying fue negativa.

Por su parte, Magaña (2014) realizó una investigación para encontrar la correlación entre el bullying con la personalidad, autoestima y depresión en adolescentes de una preparatoria en el Estado de México (México). La muestra fue de 375 adolescentes, 53.3% mujeres y 46.7% hombres de entre 15 y 19 años ($edad M = 16.5$); como señalaron Magaña y Arceo, se empleó el Autotest Cisneros (Bullying), la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), la Escala de Birlerson para el trastorno depresivo en la adolescencia y el inventario de Personalidad de los 10 ítems (TIPI, Goslin et al., 2003). El bullying se presentó en el 76.2%, la depresión en el 32.4%, y la autoestima alta o normal en 90.7%; no se demostró correlación entre la presencia del bullying con la autoestima baja y demás variables bajo estudio.

Un proyecto de investigación realizado en México por Rubio (2019) tuvo como objetivo analizar la relación entre el fortalecimiento de la autoestima y la disminución del bullying en estudiantes de 4to, 5to y 6to de primaria, entre 9 y 12 años. Los aspectos metodológicos incluyeron emplear el Cuestionario para medir el Bullying y Violencia Escolar (Mendoza et al., 2015, como se cita en Rubio, 2019) y la Prueba de Autoestima Infantil (PAI), adaptada a población de niños mexicanos por Caso (1999, como se cita en Rubio, 2019). Se consideró medir la autoestima antes y después de un programa de intervención en la modalidad de taller para fortalecer la autoestima y reducir el bullying. Se concluye en cuanto a la importancia de implementar frecuentemente talleres en las escuelas para reforzar una mejor autoestima y con ello reducir el bullying, además de involucrar a los padres y maestros.

Otro estudio es el realizado por Ortiz (2022) quien encontró una correlación entre la autoestima y la depresión con el acoso escolar, en 120 alumnos entre 15 y 19 años, de una escuela preparatoria en la Ciudad de México. Los instrumentos empleados fueron la escala de Autoestima de Rosenberg (1965, como se cita en Ortiz, 2022), la Escala de Birlerson para el Trastorno Depresivo en la Adolescencia (Bilerson, 1987) en su adaptación realizada por De la Peña et al. (1996, como se cita en Ortiz, 2022) y la Escala de Cisneros para Bullying (Piñuel, 2004, como se cita en Ortiz, 2022). En los resultados de la muestra total, no se identificó la correlación negativa esperada; sin embargo, al segmentar la población por género y edad, hubo una asociación negativa entre acoso escolar y autoestima en los varones de 17 años.

Como se puede notar en las investigaciones analizadas en este apartado, la correlación entre bullying y el nivel de autoestima en niños y adolescentes no siempre se da de forma negativa como es en el caso de los trabajos realizados por Magaña (2014) y el de Ortiz (2022) en los que no se encontró una relación significativa negativa. En los demás trabajos en los que existió dicha correlación negativa entre las variables estudiadas, no siempre fue significativa, lo que indica que la relación entre estas varía en función del contexto. Por otra parte, los instrumentos empleados para medir el bullying fueron muy variados; sin embargo, en el caso

de los estudios realizados en México solo en el trabajo de Rubio (2019) se mencionó un instrumento validado para población en niños y adolescentes mexicanos, aunque no incluye la medición del ciberbullying. Por otro lado, hay que mencionar que la escala de Rosenberg, en sus versiones adaptadas al español, fue la más utilizada para medir la variable autoestima. Es claro a partir de lo señalado en la revisión bibliográfica realizada, que existe una asociación negativa recíproca entre el bullying y la autoestima, aunque no siempre esta es significativa ni se presenta en el mismo nivel.

Apoyo social.

Concepto.

Thoits (1983, como se cita en Lombardo & Soliveréz, 2019) indicó que el apoyo social es el grado de satisfacción de una persona con respecto a sus necesidades sociales básicas (afiliación, afecto, identidad, seguridad, y aprobación) obtenidas por medio de su interacción con otros. Para Lin et al. (1986, como se cita en Villalobos-Parada et al., 2016) el apoyo social implica un conjunto de provisiones instrumentales o expresivas, percibidas (dimensión subjetiva) o en verdad recibidas (dimensión objetiva), proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, ya sea en una situación de crisis o en cualquier momento de la vida cotidiana.

Tipos.

El apoyo social, según Riquelme (1987, como se cita en Rodríguez, 2011) está dividido en dos perspectivas; la perspectiva estructural que hace referencia a las características objetivas y tangibles de las redes de apoyo y la perspectiva funcional que se refiere a las consecuencias autopercebidas que le suceden a la persona y la conservación de las relaciones sociales que tiene en su red (Schaefer et al., 1981, como se cita en Rodríguez, 2011). Dentro de la perspectiva funcional se encuentran tres tipos de apoyo social:

- Emocional, que alude al sentimiento personal de sentirse apoyado, querido y con la seguridad de que puede contar y confiar en alguien.
- Tangible o instrumental, que se refiere a la ayuda directa que es tangible ya sea con bienes materiales o afectivos.
- Informativa, que es la capacidad que una persona siente para poder ayudar a otras personas de su entorno social.

Factores que lo determinan.

Los factores que inciden positiva o negativamente en el apoyo social pueden encontrarse en los distintos contextos en los cuales el individuo se desarrolla. Pinazo et al. (2005, como se

cita en Lombardo & Soliveréz, 2019) indicaron tres ámbitos de apoyo social: la comunidad, las redes sociales y las relaciones interpersonales o íntimas. Hay que señalar que, en la percepción de apoyo social por parte de los alumnos, la familia influye directamente (Barra & Méndez, 2008, como se cita en Bustios et al., 2020; Cueto et al., 2011, como se cita en Bustios et al., 2020); también se destaca el apoyo de los pares y de la comunidad (Bravo & Fernández, 2003, como se cita en Bustios et al., 2020; Cava & Musitu, 2003, como se cita en Bustios et al., 2020; Dahlem, et al.1988, como se cita en Bustios et al., 2020). Sin embargo, en las comunidades donde hay más pobreza es el apoyo comunitario la fuente de apoyo principal, debido a que es un grupo heterogéneo amplio, aunque otros autores destacan que lo más importante para las personas es el tipo de relación que tienen con quienes les brindan el apoyo (Barra, 2004, como se cita en Bustios, 2020; Cienfuegos & Palomar, 2007, como se cita en Bustios, 2020; Rodríguez, 2010, como se cita en Bustios et al., 2020).

Por tanto, los ámbitos familiar, comunitario y escolar son factores que influyen en la percepción del individuo en cuanto al apoyo social que recibe (Burbano & Guerrero, 2021; Zimet et al., 1988, como se cita en Barrera-Herrera et al., 2019). Para Rodríguez (2011) los factores que influyen en la percepción del apoyo social de una persona son:

- *Factores culturales.* La cultura juega un papel importante en la forma en la que las personas que están inmersas perciben el apoyo social (Barrón, 1996, como se cita en Rodríguez,2011; Cutrona et al., 1997, como se cita en Rodríguez, 2011; Green & Rodgers, 2001, como se cita en Rodríguez, 2011; Thomson et al., 1999, como se cita en Rodríguez, 2011).
- *Factores psicológicos.* Son aquellos factores internos que influyen en cómo la persona percibe si el apoyo que le otorgan personas de su entorno social es bueno o malo (Sarason et al., 1990, como se cita en Rodríguez, 2011).
- *Factores sociales.* Domínguez y Watkins (2003, como se cita en Rodríguez, 2011) refieren al estrés y la ansiedad de los individuos como un factor importante para que afecten sus habilidades sociales y a su vez, su percepción del apoyo social recibido.
- *Factores socioeconómicos.* En comunidades de bajos recursos económicos se ve mermada la posibilidad de dar y recibir apoyos materiales por parte de familiares y amigos, esto ocasiona que sean los apoyos brindados por medio de redes sociales comunitarias las principales fuentes que proveen beneficios de ayudas primarias como alimento (Abello et al., 1997, como se cita en Rodríguez; Ahluwalia et al., 2003, como se cita en Rodríguez, 2011; Orthner et al., 2004, como se cita en Rodríguez, 2011).

Otros factores que determinan el apoyo social incluyen a la inteligencia emocional (Extremera et al., 2019); el aislamiento o el gusto por estar acompañado y compartir información personal o social, buenas relaciones con otras personas, sentido de conexión/vinculación y de compromiso, intercambios mutuos y recíprocos con otros, compartir un sentido de responsabilidad, capacidad de compartir los problemas, búsqueda de seguridad y tranquilidad (Lombardo & Soliveres, 2019).

Investigaciones sobre apoyo social y bullying.

Hay pocos estudios en los que se investigue acerca de la relación entre el bullying y el apoyo social, sin embargo, para afrontar la problemática que representa el acoso escolar es importante tomar en cuenta la asociación que tiene con distintas variables y una de ellas, es la percepción del apoyo social que tienen los actores que participan en él (Jiménez & Martínez, 2021). Esta relación se asocia de manera negativa tanto en la agresión como en la victimización: a menor percepción de apoyo social, mayor concurrencia en la dinámica del bullying (MacMahon et al., 2010, como se cita en Jiménez & Martínez, 2021). Por otra parte, Cohen et al. (2000, como se cita en Villalobos-Parada et al., 2016) aseguran que la buena percepción de apoyo social por parte de un estudiante, lo protege para aminorar los efectos negativos que puede tener en caso de ser víctima de bullying. A partir de ello, se presentan a continuación diversos estudios en los cuales se buscó encontrar la asociación entre bullying y apoyo social.

Uribe et al. (2012) realizaron un estudio para medir la relación entre el bullying con las redes de apoyo social y funcionamiento familiar percibido. La población se conformó por 304 estudiantes de sexto, noveno y undécimo grado de una institución educativa, ubicada en el municipio de Floridablanca-Santander (Colombia) con edad de entre 10 a 18 años. Los instrumentos empleados fueron el *Cuestionario sobre bullying* (Paredes et al., 2008, como se cita en Uribe et al., 2012), el *Cuestionario MOS de Apoyo Social* y el *APGAR Familiar*, validado en poblaciones españolas por De la Revilla et al. (1991, como se cita en Uribe et al., 2012). Se encontró una correlación negativa alta entre el bullying y el apoyo social, además, fue más alta la percepción de apoyo social en las víctimas que en los agresores. Se llegó a la conclusión de que se necesita fortalecer las redes de apoyo en el contexto escolar para los alumnos que participan en el bullying, sobre todo a las víctimas, así como la participación más activa de padres de familia y docentes.

Por su parte, Villalobos-Parada et al. (2016) en un estudio realizado en Chile, buscaron la relación entre el apoyo social de docentes y compañeros en la escuela y la satisfacción con la vida de estudiantes acosados. Participaron 5.527 estudiantes desde 4° a 8° grado de enseñanza básica (primaria) de entre 8 y 18 años (*edad* $M = 11.7$, $DE = 1.67$). Para medir el

apoyo social utilizaron 2 de 3 subescalas (*Apoyo de profesores y apoyo de compañeros*) de la *Escala de Clima Escolar de Benbenishty y Astor* (2005, como se cita en Villalobos-Parada et al., 2016); y para medir el acoso escolar, la *Escala de Victimización de pares*, en su versión adaptada de la original de Benbenishty y Astor (2005). En los resultados, se reportó que la variable victimización entre pares se correlacionó negativamente con el apoyo de profesores y el de compañeros, siendo mayor el efecto del apoyo de profesores sobre la disminución de la victimización. Se concluyó que, la percepción de apoyo social de alumnos y profesores impacta positivamente en situaciones de victimización de los alumnos; finalmente, se sugiere que los pares y los profesores en mayor medida, pueden ser una fuente de apoyo importante para reducir los efectos de la victimización de los estudiantes en el bullying.

Otro estudio es el de Gutiérrez y Herráiz (2020) quienes, en España, estudiaron la relación entre apoyo social percibido, afiliación escolar y autopercepción social, con los roles del bullying, así como la identificación de diferencias en estas variables entre los distintos grupos de participantes. La población se compuso por 769 estudiantes de 2° y 3° grado de educación secundaria de entre 13 y 18 años (*edad* $M = 14.13$, $DE = .931$), 54% varones, 46% mujeres. Se empleó: a) las dimensiones: relación con los padres y vida familiar (alfa = .87), amigos y apoyo social (alfa = .82) y entorno escolar (alfa = .83) de la Escala Kidscreen-52 (CVRS) para población infantil y adolescente en su versión española. b) la *Escala de Victimización entre Iguales* (Cava et al., 2007), adaptada de la Escala de Victimización (Mynard & Joseph, 2000); c) el Cuestionario de Experiencias Sociales (Crick & Grotpeter, 1996); y d) la *Escala de Reputación Social* (Carroll et al., 1999). Se identificó una correlación negativa entre el bullying y la percepción de apoyo social de los iguales, de la familia y del entorno escolar. Los autores concluyeron que se necesitan más investigaciones acerca del funcionamiento y dirección de la relación entre el bullying y el apoyo social.

En un estudio realizado en Chile por Jiménez y Martínez (2021) se tuvo como objetivo medir la relación entre el bullying y cyberbullying con el apoyo social percibido en 675 estudiantes de entre 11 y 18 años de los cuales 356 fueron hombres y 319 mujeres. 16% cursaba el 6° año básico, 18.8 % (127) el 7o año básico, 15.7% (105) 8o año básico, 26.5% (179) de 1o medio y 23% (155) de 2o medio. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Agresión entre pares (Espelage, 2003) en su versión adaptada en Chile por Jiménez et al. (2012, como se cita en Jiménez & Martínez, 2021) y la Escala Multidimensional de Percepción de Apoyo Social de Zimet et al. (1988, como se cita en Jiménez & Martínez, 2021). Los resultados obtenidos al evaluar el bullying arrojaron que la agresión entre pares es mayor en niveles educativos más bajos y que entre más se involucren los alumnos en el bullying y cyberbullying en cualquiera de sus roles, es menor su percepción de apoyo social. Se requieren más investigaciones longitudinales para poder establecer relaciones causales entre las variables

estudiadas, así como estudios que permitan entender el cambio de las víctimas pasivas a víctimas - agresores.

Jungup et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de examinar las tipologías latentes de múltiples subtipos de victimización por bullying y sus relaciones con el apoyo social percibido de la familia, los compañeros y las instituciones. La muestra fue representativa a nivel nacional donde participaron 11,094 adolescentes coreanos de 10 a 19 años. La victimización por bullying tradicional se evaluó con la versión coreana de 7 ítems del Cuestionario de victimización entre pares juveniles (2010, como se cita en Jungup et al., 2022). La victimización por ciberacoso se midió con la versión coreana de 5 ítems del Cuestionario de Ciberacoso (2010, como se cita en Jungup et al., 2022) y el apoyo social se midió al preguntar con quién era más probable que los participantes hablaran sobre sus preocupaciones o dificultades y buscaran ayuda o asistencia. El apoyo familiar y de los compañeros se asociaron negativamente con una victimización por bullying alto/múltiple; el apoyo de las instituciones aumentó el riesgo de victimización por bullying alto/múltiple; y no se encontró relación significativa entre el apoyo de pares y la victimización cibernética. Se concluyó en cuanto a la necesidad de desarrollar programas preventivos y de intervención, así como imponer políticas públicas contra el bullying y propiciar un clima escolar positivo.

Entre los trabajos realizados en México, está el de Quiroga-Garza (2019) quien estudió la interacción entre acoso escolar, apoyo social, agresión y depresión en 593 estudiantes de secundaria (*edad* $M = 13.07$, $DE = .940$, Rango = 11 - 16) en Monterrey. Los instrumentos de medición fueron el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R) elaborado por Álvarez et al. (2011, como se cita en Quiroga-Garza, 2019), la *Escala de Apoyo Social Percibido para Adolescentes* de Nolten (1994, como se cita en Quiroga-Garza, 2019), el *Cuestionario de Agresión* de Buss y Perry (1992, como se cita en Quiroga-Garza, 2019) y la *Escala de Depresión para Adolescentes Abreviado* (6-EDAK) hecha por LeBlanc et al. (2002, como se cita en Quiroga-Garza, 2019). Los resultados que se obtuvieron apuntan a que el bullying se correlaciona positivamente con la depresión y la agresión y negativa con el apoyo social. Se propone a partir de los resultados, la implementación de redes de apoyo para los estudiantes y que estas sean promovidas dentro y fuera de la escuela.

En otro estudio, Alcántar et al. (2021) examinaron las relaciones directas e indirectas entre el apoyo social docente, compasión, empatía y conducta prosocial de espectadores en el bullying en 998 estudiantes de secundaria (*edad* $M = 13.87$, $DE = 1.09$, Rango = 12 y 15 años) en Sonora (México); 41.7% de primer grado; 30.1% de segundo, y 28.2% de tercer grado. Se usó la escala *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS) en su versión adaptada por Reyes et al. (2017, como se cita en Alcántar et al., 2021), la escala *Compasión hacia Víctimas de Acoso* (CVA) de Valdés y Martínez (2017, como se cita en Alcántar et al., 2021),

la *Escala de Empatía para Adolescentes Mexicanos* (EA) de Bautista et al. (2016, como se cita en Alcántar et al., 2021) y para medir la conducta prosocial del espectador en el bullying se usó la subescala *Participant Role Approach* en su versión adaptada por Alcántar et al. (2018, como se cita en Alcántar et al., 2021). Se encontró que el apoyo social docente se correlacionó positivamente con la conducta prosocial de los espectadores de bullying, es decir que la percepción del apoyo social docente influyó directa e indirectamente en la conducta prosocial de los espectadores con las víctimas de bullying. Se concluyó que los docentes influyen directamente en las conductas prosociales de los alumnos hacia los compañeros que son víctimas de acoso escolar.

Otro trabajo realizado en Morelos (México) por Briseño (2021) buscó identificar la relación entre el bullying con la percepción de los estudiantes acerca de la actuación del profesorado en la resolución de conflictos. La muestra se conformó por 200 estudiantes de bachillerato (Rango = 14 y 19 años), 49% varones y 51% mujeres. Para medir el bullying se utilizó el cuestionario perteneciente al informe sobre la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (2013, como se cita en Briseño, 2021) y el apartado de percepción de la actuación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos de la tercera encuesta ya señalada. Se encontró que los estudiantes varones perciben que cuentan con el apoyo del docente como mediador de los conflictos dentro de la escuela, mientras que las mujeres perciben poco o nada de apoyo por parte de sus profesores. Se concluye que se debe atender de manera preventiva el acoso escolar y que los profesores, además de su formación como educadores, deben tener una preparación para atender este tipo de conflictos.

Con base a la revisión bibliográfica llevada a cabo en este apartado se puede señalar que la relación entre el apoyo social con el bullying ha sido en las investigaciones empíricas, negativa y significativa. Cabe mencionar que se encontraron pocos trabajos realizados en México en los cuales se midiera la relación de estas variables. Por otra parte, puede afirmarse que se han utilizado instrumentos muy diversos para medir el apoyo social; sin embargo, pocos son validados en los contextos en los que fueron aplicados, sobre todo en la población estudiada en el presente trabajo de investigación, que son estudiantes de entre 10 y 12 años mexicanos.

Consecuencias

Para Garaigordobil (2018) el daño emocional provocado por el bullying es muy significativo y afecta a todos los actores que participan en él. Las consecuencias del bullying tanto para las víctimas como para el agresor o victimario son muy diversas, y se pueden dividir en

personales, escolares y sociales (Puértolas & Montiel, 2017) entre las existentes en la bibliografía están:

En la víctima.

Personales.

- Desarrollo de problemas psicológicos y trastornos psicopatológicos como ansiedad, estrés, depresión en la niñez, adolescencia y edad adulta (Balluerka et al., 2023; Garaigordobil & Oñederra, 2010, como se cita en Garaigordobil, 2018).
- Baja autoestima (Atencio & Santacruz, 2022; Balluerka et al., 2023; Povedano et al., 2011).
- Suicidio, sentimientos de culpabilidad, trastornos del sueño (Garaigordobil & Oñederra, 2010, como se cita en Garaigordobil, 2018).
- Conductas autolesivas (Bannink et al., 2014, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Barker et al., 2008, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Fobias (Stapinski et al., 2014, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Takizawa et al., 2014, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Infelicidad y tristeza (Cerezo, 2008, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Cambios de humor (Polo et al., 2014, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Conductas de evitación (Caballo et al., 2011, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Conductas agresivas tras la victimización (Cerezo, 2008, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Oñate & Piñuel, 2005, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).

Escolares.

- Bajo rendimiento académico (Garaigordobil, 2018).
- La percepción del clima escolar como hostil, inseguro y amenazante (Polo et al., 2013, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Rigby, 2000, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Deserción (Garaigordobil & Oñederra, 2010, como se cita en Garaigordobil, 2018).
- Pérdida de interés por aprender (Polo et al., 2013, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Rigby, 2000, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Inseguridad para socializar con sus compañeros, presencia de comportamientos disruptivos como irritabilidad, incomodidad en el entorno y agresividad (Alcalá & Tobeña, 2014; Rubio, 2019).

Sociales.

- Desajustes psicosociales como el consumo de sustancias psicoactivas (Garaigordobil & Oñederra, 2010, como se cita en Garaigordobil, 2018).
- Pérdida de confianza en los demás (Cerezo, 2008, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Ansiedad social (Brighi et al., 2012, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Siegel et al., 2009, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Deterioro del autoconcepto social (Hawker & Boulton, 2000, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Zych et al., 2015, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Empobrecimiento de las relaciones con iguales (Brighi et al., 2012, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Gini & Pozzoli, 2009, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Problemas de ajuste social (Rodríguez et al., 2014, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).
- Rechazo, aislamiento y exclusión social (Cava, 2011, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017; Goossens et al., 2006, como se cita en Puértolas & Montiel, 2017).

En los agresores.

Personales.

- Problemas de consumo de alcohol y drogas, poca capacidad de autocrítica (Garaigordobil, 2018).
- Baja autoestima (Povedano et al., 2011).
- Dificultades para ser empático (Garaigordobil, 2018).
- Temor en confiar en los demás, falta de afecto disfrazado de valentía falsa, vacío interior, coléricos, deprimidos e impulsivos (Montañez & Martínez, 2015).

Escolares.

- Bajo rendimiento (Garaigordobil, 2018).
- Conflictos frecuentes en las relaciones con autoridades (docentes, directivos, tutores) (Clínica Universidad de los Andes, 2022; Montañez & Martínez, 2015).
- Desafío a las normas (Clínica Universidad de los Andes, 2022).
- Problemas en la capacidad para adaptarse, fracaso escolar, metas académicas poco exigentes (Montañez & Martínez, 2015).

Sociales.

- Aislamiento social (Garaigordobil & Oñederra, 2010, como se cita en Garaigordobil, 2018).

- Participación en vandalismo (Montañez & Martínez, 2015; Trautmann, 2008, como se cita en Arroyave, 2012), riñas callejeras, robo, embriaguez pública y problemas con la ley (Montañez & Martínez, 2015).

Evaluación

La evaluación del acoso escolar o bullying data de los años 70 con Olweus, desde entonces se desarrollaron diversos instrumentos para medirlo, aunque la mayor parte de ellos fueron destinados para hacer una estimación de la incidencia y de la asignación de los roles de los participantes en función de su comportamiento sin tomar en cuenta del todo las propiedades psicométricas (Fariña et al., 2014). Crothers y Levinson (2004, como se cita en Vega-Cauich & Cisneros-Cohernour, 2022) subrayaron la importancia de una correcta evaluación del acoso escolar por las implicaciones que tiene para dar un diagnóstico preciso que permita implementar estrategias de prevención e intervención más eficaces en las escuelas.

Como mencionaron García e Iglesias (2011) un diagnóstico o evaluación oportuna permiten:

- Determinar sus características propias evitando caer en confusiones con otras conductas o actos semejantes que no son propios del acoso escolar.
- Tener acceso a la información sobre bullying y medirlo con instrumentos apropiados.
- Atender con base en el contexto ideológico de cada escuela y diagnosticar su prevalencia.
- Actuar de acuerdo con la información obtenida y diseñar programas de intervención para atender oportunamente al tipo y nivel de acoso escolar encontrado.

Para Albaladejo (2011) existen diferentes formas de evaluar el acoso escolar considerando las percepciones de los involucrados, familiares, docentes, pares, etc.; para la misma Albaladejo, los principales instrumentos y métodos utilizados, dependen de la fuente de información (uno mismo, allegados u otras personas) y de la accesibilidad pública o privada a la misma:

Cuando la accesibilidad a la información es privada:

- a) Y la persona misma es la fuente de información, se pueden emplear la entrevista (individual o grupal) y el autoinforme (cuestionarios y escalas tipo Likert).
- b) Si un allegado u otra persona son la fuente de información: se pueden utilizar informes, cuestionarios o escalas de apreciación de los adultos (profesores, tutores, educadores, familiares, padres).

Cuando la accesibilidad a la información es pública:

- c) La persona misma es la fuente de información de conductas manifiestas o encubiertas: se puede emplear la auto observación, hojas de autorregistro, termómetros emocionales, observo y anoto.
- d) Si un allegado u otra persona son la fuente de información, es posible ocupar la observación directa y su registro.

Por otro lado, los instrumentos diseñados y validados para una adecuada detección del bullying deben tomar en cuenta el entorno escolar, familiar, personal y social, ya que el acoso escolar no es un fenómeno aislado y exclusivo del entorno escolar (Cortés-Pascual et al., 2020, como se cita en González & Arrimada, 2021; Sampén-Díaz et al., 2017, como se cita en González & Arrimada, 2021). Por ello, los instrumentos deben: a) abarcar los distintos tipos de bullying en la medida de lo posible (Arruabarrena et al., 2018, como se cita en González & Arrimada, 2021; Gutiérrez, 2019, como se cita en González & Arrimada, 2021); b) tener criterios objetivos para la evaluación del desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Alckim-Carvalho et al., 2014, como se cita en González & Arrimada, 2021); c) medir la frecuencia del acoso (Alckim-Carvalho et al., 2014, como se cita en González & Arrimada, 2021); y por último, d) poseer un número adecuado de ítems que representen las situaciones de bullying (Thomas et al., 2019, como se cita en González & Arrimada, 2021).

Existen diferentes tipos de instrumentos para evaluar el bullying, siendo las encuestas de autoinforme con escalas tipo Likert las más utilizadas (Cornell & Bandyopadhyay, 2010, como se cita en Vega-Cauich & Cisneros-Cohernour, 2022; Crothers & Levinson, 2004, como se cita en Vega-Cauich & Cisneros-Cohernour, 2022) en estas, los alumnos indican la frecuencia y espacios donde las agresiones se llevan a cabo ya sea contra ellos o de ellos hacia otros. Si consideramos los tipos de acoso escolar definidos por Garaigordobil (2018) que son físico, verbal, psicológico, social y ciberbullying, revisamos diversos cuestionarios tipo Likert que miden dichos criterios a evaluar (Tabla 2). Como puede observarse en dicha tabla y en función de la revisión bibliográfica realizada (2011 a 2023): la mayoría de los instrumentos considerados han sido validados en España, encontrándose pocos validados con población mexicana; las edades de aplicación están entre 11 y 19 años; en su mayoría, miden los tipos físico, verbal, psicológico y social; sólo algunos miden además o de forma exclusiva al ciberbullying como un tipo de bullying; el número de reactivos totales es diverso (de 14 a 70) y la confiabilidad total varía de .83 a .95. Lamentablemente varios de los artículos revisados, no incluyen la información completa sobre la muestra y la validación (por ejemplo, edad promedio, *DE*, *alpha de Cronbach*) para identificar la pertinencia del instrumento.

Tabla 2*Escalas tipo Likert en español validadas para medir el bullying y/o el ciberbullying*

Instrumento	Autor y año	Población	Tipos de bullying que mide	Reactivos totales	α global
Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU)	Estrada y Jaik (2011)	30 adolescentes (no se aportan más datos)	❖ Físico ❖ Verbal ❖ Social ❖ Psicológico	70	sin datos
Test de Acoso y Violencia escolar (AVE)	Piñuel y Oñate (2006, como se cita en Moysén et al., 2013)	2º de primaria a 2º de bachillerato (Rango = 7 - 18 años)	❖ Físico ❖ Verbal ❖ Social ❖ Psicológico	94	.95
Cuestionario de Cibervictimización (CBV)	Álvarez-García et al. (2015)	2,490 estudiantes españoles (Asturias) de secundaria <i>edad</i> $M = 14.06$ años ($DE = 1,38$, Rango = 11 - 19 años)	❖ Cyberbullying	26	.85
Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales (Adaptación del instrumento de España de Díaz-Aguado et al., 2004)	Mendoza-González et al. (2015)	363 adolescentes mexicanos de 2º de secundaria <i>edad</i> $M = 14.28$ años (Rango = 12 - 17 años)	❖ Físico ❖ Verbal ❖ Social ❖ Psicológico	57	.90

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2

Escalas tipo Likert en español validadas para medir el bullying y/o el ciberbullying (continuación)

Instrumento	Autor y año	Población	Tipos de bullying que mide	Reactivos totales	α global
European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (versión en español)	Ortega-Ruíz et al. (2016)	792 estudiantes españoles de secundaria <i>edad</i> $M = 13.8$ años ($DE = 1,47$, Rango = 12 - 19 años)	❖ Cyberbullying	22	.87
European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) (versión en español)	Ortega-Ruíz et al. (2016)	792 estudiantes españoles de secundaria <i>edad</i> $M = 13.8$ años ($DE = 1,47$, Rango = 12 - 19 años)	❖ Físico ❖ Verbal ❖ Social	14	.87
Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI)	Magaz et al. (2016)	1,602 alumnos españoles (Madrid) de primaria y secundaria <i>edad</i> $M = 12.02$ años ($DE = 1,42$, Rango = 9 - 16)	❖ Físico ❖ Verbal ❖ Social ❖ Psicológico ❖ Cyberbullying	39	.91
Escala de Detección de Acoso Escolar (diseñada a partir de los instrumentos españoles de Jiménez, 2007; y de López & Orpinas, 2012)	Labrador et al. (2023)	924 alumnos españoles de 5º y 6º de primaria <i>edad</i> $M = 10.93$ años ($DE = .76$)	❖ Verbal ❖ Físico ❖ Relacional	15	.85

Nota. Elaboración propia.

Un instrumento por destacar es el EIBP-Q de Ortega-Ruíz et al. (2016) quienes señalaron que esta escala es una herramienta útil para la intervención psicoeducativa en el afán de prevenir y reducir el bullying, pues son escasos los instrumentos como este, sometidos a análisis empíricos rigurosos y replicados a través de análisis factoriales confirmatorios. La consistencia interna del cuestionario original de Brighi et al. (2012, como se cita en Herrera-López et al., 2017) fue aceptable y se mostró un alto grado de fiabilidad test - retest: T1 victimización = .84, T2 victimización = .88, T1 agresor = .73 y T2 agresor = .69. Otro instrumento similar de los mismos Ortega-Ruíz et al. (2016) es el ECIP-Q en su versión en español, cuestionario que cuenta con una consistencia interna total = .87; evalúa el ciberbullying en alumnos y ha sido validado rigurosamente junto al EBIP-Q por medio de análisis factoriales confirmatorios.

Para los mismos Ortega-Ruíz et al. (2016) la validación de estos instrumentos contribuye a: 1) medir y evaluar de forma conjunta las dimensiones de agresión y victimización en el bullying y ciberbullying; 2) tener formas de medida basadas en rigurosos análisis empíricos, a partir de que hay muy pocos instrumentos validados con estos procedimientos; 3) contar con cuestionarios sencillos y con una cantidad de reactivos pequeña que facilita su administración; y 4) permite la descripción del nivel de prevalencia de la victimización y agresión, lo que ayuda al trabajo de prevención del bullying y ciberbullying por parte de psicólogos escolares y personal del sistema educativo en tareas de prevención por ejemplo. Cabe añadir que para 2019, se sigue reconociendo el valor del EBIP-Q (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019) a partir de que es sensible para identificar comportamientos agresivos que pueden ser recibidos por otros o que se realizan hacia otros, así como identificar si estos son físicos, verbales o relacionales o bien, directos o indirectos.

A falta de instrumentos validados en México para niños y adolescentes de entre 10 y 12 años que midan el bullying y sus diferentes tipos (físico, verbal, psicológico, social y ciberbullying) en el EBIP-Q se han encontrado propiedades psicométricas adecuadas en investigaciones previas. Tal es el caso de un trabajo realizado por Romera et al. (2022) en el cual la población estuvo conformada por 2,572 estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía, España (*edad* $M = 12.81$ años; $DE = 1.9$ Rango = 10 - 16), momento en que se obtuvo un $\alpha = .78$ para la dimensión de victimización, $\alpha = .84$ en agresión y $\alpha = .84$ total. Por su parte, Murillo y Lira (2021) utilizaron el EBIP-Q con estudiantes de tercer ciclo de primaria en Zaragoza, España (*edad* $M = 11.2$, Rango = 10 - 13), momento en que las confiabilidades obtenidas fueron .89 para victimización y .93 para agresión. Por su parte, Ordoñez y Prado-Cabrera (2019) trabajaron con 983 niños y adolescentes de entre 10 y 15 años (estudiantes de primaria y secundaria) en Cuenca, Ecuador; la fiabilidad del EBIP-Q en este estudio fue de .76 para los ítems de victimización y .75 para los de agresión. Por su parte, debido a la necesidad de contar con

instrumentos validados y universalmente homologados, Herrera-López et al. (2017) comprobaron y adaptaron las propiedades psicométricas del EBIP-Q para población colombiana con la participación de 1,931 niños y adolescentes (*edad* $M = 14.92$, $DE = 1.89$, Rango = 11 - 19). Los resultados comprueban que las propiedades psicométricas del instrumento son óptimas para medir los factores agresión ($\alpha = .82$) y victimización ($\alpha = .79$) y total ($\alpha = .85$) en población estudiantil. En estos trabajos, se concluye sobre la utilidad del EBIP-Q para medir el bullying en alumnos desde los 10 años, tanto en Europa como en países de América Latina.

A su vez, el ECIP-Q se ha utilizado y revalidado en diversos contextos con niños y adolescentes con edades que van de los 10 a los 19 años, tanto en España como en América Latina, conservando sus propiedades psicométricas adecuadas para evaluar el fenómeno del ciberbullying; se destaca que se ha conservado el número de reactivos y dimensiones. Ordoñez y Prado-Cabrera (2019) utilizaron el ECIP-Q con estudiantes de entre 10 y 15 años en Cuenca, Ecuador, para medir la incidencia del ciberbullying obteniendo una alta fiabilidad en sus dimensiones: cibervictimización ($\alpha = .732$) y ciberagresión ($\alpha = .840$). Por su parte, Herrera-López et al. (2017) realizaron la validación con estudiantes colombianos (*edad* $M = 14.92$, $DE = 1.89$, Rango = 11-19) y por medio de análisis factoriales confirmatorios, verificaron la calidad y precisión de la medida de las dimensiones del ECIP-Q, además de la idoneidad de las propiedades psicométricas para evaluar la población objeto de este estudio.

Otro trabajo es el realizado por Gutiérrez (2021) en Perú, quien buscó determinar la relación entre el ciberbullying y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de entre 12 y 17 años; se utilizó el ECIP-Q el cual fue validado para este trabajo obteniendo un $\alpha = .87$ total, $\alpha = .87$ en la dimensión de cibervictimización y $\alpha = .88$ para ciberagresión. En estudios efectuados en México encontramos uno realizado por Ortega y González (2016) donde la muestra se conformó por 397 alumnos de entre 13 y 19 años; utilizaron el ECIP-Q (Brighi et al., 2012, como se cita en Ortega & González, 2016) el cual obtuvo una fiabilidad total de .86.

Otro tipo de cuestionarios que se utiliza, son los llamados de nominación, en los cuales los participantes señalan a aquellos compañeros que mejor se adecuen a las características de agresores o víctimas (Ovejero, 2013, como se cita en González & Arrimada, 2021; Rivera, 2018, como se cita en González & Arrimada, 2021). Existen tres tipos de estos cuestionarios: autonominaciones (Slee & Rigby, 1994, como se cita en Fariña et al., 2014), nominaciones por pares (Björkqvist et al., 1992, como se cita en Fariña et al., 2014; Salmivalli, 1993, como se cita en Fariña et al., 2014) y nominaciones por los profesores; estos cuestionarios sirven como complemento a la información recabada con las escalas tipo Likert para dar una evaluación más detallada, además son otra fuente para identificar casos y aportan confiabilidad a los resultados obtenidos (Fariña et al., 2014).

Políticas públicas

Para Lahera (2008, como se cita en Cano & Vargas, 2017) las políticas públicas son un curso de acciones deliberadas con el objetivo de resolver problemas o asuntos de interés común de la población de manera formal por medio de normas, instituciones, prestaciones, bienes públicos o servicios. Para los mismos Cano y Vargas, dichas políticas pueden ser llevadas a cabo por un individuo, grupos sociales o empresas para sus fines particulares, o por el gobierno para dar solución a los asuntos de primera necesidad de la población. Entre las diversas políticas públicas que se vinculan o dirigen a eliminar la violencia escolar, se identifican a nivel internacional y nacional, las siguientes.

En primer término y con el fin de erradicar la violencia contra los niños, considerada como un problema importante de salud pública en el mundo y reconocido por organizaciones mundiales como la Organización de las Naciones Unidas (OMS), UNICEF y la UNESCO se han hecho propuestas para reducirla, sin embargo, los resultados aún no han sido los esperados (World Health Organization, WHO, 2019). La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2016) propuso un conjunto de estrategias para prevenir y enfrentar sus consecuencias intentando concientizar acerca de que la violencia contra los niños y las niñas se presenta de forma variada entre los países del continente americano, pero que es algo que está presente en todas las sociedades. Con base en dichas estrategias, las recomendaciones actuales de la OPS (2020) para prevenir y combatir la violencia infantil son las siguientes:

- Sensibilizar acerca de la necesidad de tomar acciones para reducir la violencia en la región americana.
- Identificar datos acerca de las acciones que funcionan para erradicarla y darle difusión clara y concreta.
- Brindar orientación técnica a los países para desarrollar estrategias de prevención basadas en evidencia.
- Fortalecer los esfuerzos realizados por parte de las alianzas entre los sectores de salud, escolares y partes interesadas en la prevención y afrontamiento a la violencia a niños y niñas en América.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2013) estableció la Ley 1620 con el objetivo de crear el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, con lo que se pretende generar un ambiente propicio donde los estudiantes puedan desarrollarse de forma segura y participativa, al promover la prevención y atención del acoso escolar.

Por su parte, en México se reformó la Ley General de Educación (Estados Unidos Mexicanos Presidencia de la República, 2019) con el fin de promover una educación libre de violencia escolar incluyendo el bullying o acoso escolar. Entre sus preceptos, se destacan:

- a) Combatir las causas de la violencia especialmente hacia la niñez y construir relaciones sociales basadas en el respeto (Artículo 12).
- b) Fomentar por medio de la educación, la sana relación entre personas y comunidades, el respeto y reconocimiento a los derechos y diversidades con el fin de favorecer a una sociedad más inclusiva (Artículo 13).
- c) Percibir a la escuela como un centro educativo de aprendizaje comunitario donde se fomenten valores y formas de convivencia en comunidad (Artículo 14).
- d) Fomentar desde un enfoque humanista, el respeto a la dignidad humana por parte de las personas y la sociedad, construyendo una mejor convivencia social con respeto a las familias y a las personas en general, además de formar a los alumnos con valores basados en la paz, respeto, tolerancia y valores democráticos a favor del diálogo constructivo, solidaridad y resolución de conflictos sin violencia (Artículo 15).
- e) La educación deberá ser inclusiva en todos sus tipos y niveles para favorecer el aprendizaje de todos, principalmente de aquellos en situaciones desfavorables, beneficiando su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales al reforzar su autoestima y aprecio por la diversidad humana (Artículo 62).
- f) Promover la cultura de la paz y la no violencia propiciando una convivencia democrática (Artículo 74); para lo que se contemplan las siguientes acciones:
 - Diseño y aplicación de estrategias educativas que fortalezcan la cohesión comunitaria y convivencia democrática con base en una cultura pacífica.
 - Formar al docente con contenidos y prácticas que fomenten la cultura de la paz y resolución pacífica de conflictos.
 - Brindar atención psicológica y social dentro de la escuela para orientar sobre las vías legales a agresores y víctimas de violencia o acoso escolar.
 - Ofrecer asesoría, orientación y protección sin costo a niños o adolescentes implicados en violencia o acoso escolar, como una línea telefónica o acceso a través de otros medios electrónicos.
 - Solicitar a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, estudios, investigaciones, informes y diagnósticos sobre las causas e incidencia de la violencia y acoso escolar, cómo atenderlas además de su

impacto en la deserción y desempeño escolar, vínculos familiares y sociales y desarrollo de potencialidades.

- Lograr acuerdos con los distintos sectores públicos y privados, para la promoción tanto de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como para cultivar la cultura de la paz y que la escuela sea un espacio armonioso sin violencia.
- Hacer del conocimiento de las autoridades competentes, las conductas realizadas a través de la violencia o maltrato en la escuela, familia o sociedad que representan infracciones o delitos en contra de la niñez y la adolescencia, con el propósito de defenderlos en las instancias administrativas o judiciales.
- Hacer campañas de concientización por medio del uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, acerca de una convivencia escolar libre de violencia y maltrato en cualquiera de sus tipos, en los ámbitos familiar, social, escolar y comunitario.
- Realizar y divulgar materiales educativos que ayuden en la prevención y atención del acoso escolar en cualquiera de sus tipos y organizar campañas de información sobre ellos.
- Las autoridades educativas difundirán los protocolos que se deberán seguir para dar cumplimiento a este artículo, como prevenir y atender la violencia que se pueda suscitar hacia los integrantes de la comunidad escolar. Además, se establecerán los mecanismos mediadores para actuar y resolver pacíficamente los conflictos.

Con base en esta ley, se ha impulsado el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2019a) que busca el desarrollo transversal y la práctica sistemática durante la jornada escolar, de habilidades sociales y emocionales que fomenten que el alumnado de educación básica aprenda a convivir; ello en apoyo a la prevención y erradicación de la violencia escolar y el fomento de una cultura de paz y respeto a los derechos humanos. El programa está conformado por seis ejes (24 sesiones de trabajo): 1) autoestima, me conozco y me quiero como soy (autoconcepto, autoaceptación, autovaloración, cuidado propio y de los demás; 2) reconozco y manejo mis emociones; 3) convivo con los demás y los respeto; 4) las reglas: acuerdos de convivencia; 5) manejo y resolución de conflictos; y 6) todas las familias son importantes (trabajo con las familias).

Para Mercado (2018) la visión burocrática por parte del sistema educativo nacional y la poca cooperación de la parte sindical limita la puesta en práctica de estas políticas públicas que solo se aplican para la educación básica y media, y que además no atienden la influencia de

los medios de comunicación que fomentan indirectamente la violencia. Como lo mencionaron Menor y López de Ayala (2018) la exposición a contenidos violentos vía internet, televisión abierta, películas y videojuegos, entre otros, influye en el comportamiento violento de los niños y jóvenes, por lo cual propusieron que la atención se concentre en campañas en las cuales se divulguen oportunidades académicas y actividades prosociales. Asimismo, Mercado también indicó por un lado, que hacen falta estrategias para combatir el ciberbullying, fenómeno que va en aumento desorbitadamente y que en las escuelas se promueva el establecimiento de reglas que limiten las conductas antisociales de los estudiantes; y por otra parte, que se fomente en la familia la importancia de las relaciones afectivas seguras, el establecimiento de normas que regulen el comportamiento antisocial de los niños así como valores que los lleven a no dañar a otros.

A partir de que en el Estado de México existe una gran incidencia de acoso entre pares, se ha impulsado desde 2018, la Ley para prevenir y atender el acoso escolar en el Estado de México, reformada en 2023 (Gobierno del Estado de México, 2023); ley que tiene por objeto servir como marco de referencia para la implementación de acciones que ayuden a prevenir, detectar, atender y erradicar el bullying en ese estado.

Hay que señalar finalmente, que las políticas públicas implementadas en México y en sus diferentes estados en relación con el bullying y ciberbullying, constituyen un avance para su atención ya que contribuyen a concientizar sobre el problema de la violencia escolar; sin embargo los resultados aún no han sido los óptimos debido a varios factores como insuficientes recursos materiales y humanos por parte de las instituciones para llevar a cabo acciones prácticas; desinterés de los docentes; compromiso de la sociedad para no participar de forma activa o pasiva en el acoso y dejar de invisibilizarlo; falta de información sobre lo que implica el acoso para sus participantes. A ello se agrega lo señalado por Mercado (2018) como la falta de diagnósticos basados en la opinión de los actores involucrados para poder hacer políticas públicas más precisas y eficientes para combatir la violencia escolar y en específico el acoso escolar.

Planteamiento del problema

El bullying o acoso escolar es una expresión de violencia que va en aumento a nivel internacional y México no es la excepción. El acoso escolar es un fenómeno muy estudiado alrededor del mundo y existe evidencia de que es frecuente en niños de entre 9 y 11 años (Merril & Hanson, 2016, como se cita en Labrador et al., 2023). Los estudios realizados en países de habla hispana han mostrado una prevalencia del bullying de entre el 3% y el 20% (García-Fernández et al., 2016, como se cita en Labrador et al., 2023) y que el tipo de acoso escolar más frecuente es el verbal (Conde & Ávila, 2018, como se cita en Labrador et al., 2023). La UNESCO en el 2023 estimó que 1 de cada 3 alumnos es víctima de bullying pudiéndose identificar a víctimas, agresores y testigos. En México, los datos apuntan a que 60 hasta 70% de los estudiantes ha sufrido bullying; en particular el Estado de México está entre los principales estados con más incidencia, encontrándose diversas quejas ante la comisión de derechos humanos.

Por ello, es importante identificar tanto a las personas como a los roles que estos juegan en el bullying, para llevar a cabo acciones en los entornos escolares como la prevención, la evaluación y la intervención, así como conocer los tipos de acoso que se ejercen (físico, verbal, psicológico, social y/o cyberbullying). En este punto, conocer los factores de riesgo y protección que pueden encontrarse a nivel personal, escolar, familiar y social tanto en las víctimas como en los agresores, puede facilitar las acciones de prevención e intervención oportunas, lo que va más allá de la existencia de políticas públicas. Sin embargo y en Latinoamérica, los estudios sobre bullying y cyberbullying son reducidos y en cuanto a los instrumentos utilizados, no suelen reportarse cuestiones de confiabilidad y validez (Zych et al., 2015, como se cita en Herrera-López et al., 2017).

La importancia de la evaluación es mayor, si se consideran dos etapas cruciales para el estudio y atención del bullying: la niñez media (6 a 11 años) y la adolescencia (11 a 20). La niñez media es una etapa en la que se puede perpetrar el bullying plenamente, aunque los patrones de acoso y victimización se pueden presentar antes (Papalia & Martorell, 2017); hay autores que sostienen que hay una alta incidencia de bullying en los estudiantes de educación primaria (Giménez et al., 2018, como se cita en Labrador et al., 2023; Sánchez et al., 2019, como se cita en Labrador et al., 2023). Hay que resaltar que en esta misma etapa: a) los compañeros adquieren una importancia central y el autoconcepto se hace más complejo y realista e influye en la formación de su autoestima; b) se da el cambio gradual del control de los adultos a los hijos; c) el grupo de pares cobra mayor importancia dándole al alumno un sentido de pertenencia, ayudándolo al desarrollo de habilidades sociales, a probar y adoptar valores independientemente de sus padres, así como a formar su autoconcepto e identidad

de género y en algunos casos, a impulsar su conformidad y prejuicio (Papalia & Martorell, 2017).

Por su parte, la adolescencia es una etapa en la que se puede crecer física, cognitiva y socialmente, así como en la autonomía, la autoestima y la intimidad. Las relaciones de apoyo con los padres, la escuela y la comunidad pueden contribuir a un desarrollo saludable y positivo. A diferencia de la niñez media, la interacción entre iguales es más compleja y diversa, aunque mantienen amistades individuales, buscan relacionarse con grupos más grandes como pandillas o grupos estructurados de amigos que hacen cosas juntos (Papalia & Martorell, 2017). Una preocupación importante es el desarrollo y la búsqueda de la identidad, así como la reputación e imagen; la influencia y las relaciones entre pares son más fuertes que en las etapas anteriores; y cabe destacar que en el periodo de transición de primaria a secundaria, el apoyo de los profesores y compañeros contribuye a un mejor rendimiento escolar, de lo contrario, un ambiente con más presiones de los pares y menos apoyo puede mermar su motivación para obtener buenas calificaciones (Papalia et al., 2009; Papalia & Martorell, 2017).

Lo antes señalado da cuenta de que entre los factores vinculados con el bullying debe estudiarse a la autoestima y al apoyo social, por lo que es importante caracterizarlos y dar cuenta de investigaciones empíricas realizadas en México o en otros países. Tanto la autoestima como el apoyo social han demostrado tener una relación negativa con el bullying, aunque en el caso de la autoestima no siempre esta ha sido negativa, lo que ha mostrado variar en función del contexto. A partir de la revisión bibliográfica realizada, se afirma que se precisa llevar a cabo más investigaciones empíricas para identificar más claramente la relación del bullying con la autoestima y el apoyo social, pues ambos podrían actuar como factores de riesgo o de protección.

La importancia de investigar, prevenir y en su caso atender las consecuencias del bullying en los actores que participan es mayúscula debido a su impacto personal, escolar y social; experimentar la victimización por bullying a temprana edad, puede manifestarse en los diversos contextos y áreas de desarrollo del individuo, y repercutir tanto a corto como largo plazo en la salud física y bienestar mental (Thompson et al., 2018, como se cita en Labrador et al., 2023); impacto que puede ser grave y permanente (Medina & Reberte, 2019, como se cita en Labrador et al., 2023) y conllevar un mayor riesgo de desajustes psicosociales en la adultez (Papalia & Martorell, 2017). De ello se desprende la importancia de la evaluación oportuna para obtener la información que permita a través de los métodos empleados (entrevistas, instrumentos formales e informales, observación, etc.), identificar la presencia del bullying y atender sus consecuencias al diseñar e implementar la intervención desde su aparición o bien, realizar acciones para prevenir su presencia en el contexto escolar.

A partir de ello, el presente trabajo tuvo el siguiente objetivo:

Objetivo General

Identificar la relación del bullying con la autoestima y el apoyo social en alumnos de tercer ciclo de una escuela primaria pública ubicada en una comunidad marginada del Estado de México.

En esta investigación se empleó una metodología cuantitativa, con un alcance correlacional y diseño no experimental transeccional (Hernández et al., 2018). Se realizó en dos etapas:

Etapa 1. Evaluación psicológica del bullying en la educación básica.

Etapa 2. Rol de participación en el bullying y su relación con autoestima y apoyo social percibido.

Etapa 1. Evaluación psicológica del bullying en la educación básica

Objetivo General

Analizar la existencia de diferencias en el bullying y ciberbullying a partir del sexo y del grado escolar en alumnos inscritos en educación primaria.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a cada grupo en cuanto a sus aspectos sociodemográficos.
- Comparar la prevalencia de bullying y ciberbullying en la muestra total, por grupo y sexo.
- Determinar el rol de participación en el bullying y/o ciberbullying de la muestra total, por grupo y sexo.
- Analizar las manifestaciones del bullying en función del rol de participación total, por grupo y sexo.
- Identificar la existencia de diferencias significativas en el bullying y ciberbullying a partir del grupo y sexo.

Este estudio fue de alcance descriptivo con un diseño no experimental transeccional (Hernández et al., 2018).

Método

Contexto y Escenario

Este estudio se realizó en una escuela primaria ubicada en una localidad del municipio de Cd. Nezahualcóyotl (Estado de México) la cual contaba con 1,077,208 de habitantes; de acuerdo con la Secretaría de Gobernación - Consejo Nacional de Población (2020) este municipio tenía un índice de marginación muy bajo. La localidad donde se ubicaba la escuela tenía una marginación media alta (comunicación personal, 28 de julio de 2023); de acuerdo con Eduportal (2023) en esta localidad había 24 escuelas primarias públicas y privadas y habitaban 19,500 personas, de las cuales, 6,000 eran menores de 14 años (MarketDataMéxico, 2022).

La escuela era pública estatal y para el ciclo escolar 2021 - 2022, contaba 198 alumnos distribuidos en 15 grupos; había 15 docentes frente a grupo, un director escolar, así como un maestro de educación física, una promotora de salud, un conserje y un vigilante. Dentro y fuera de las aulas, había espacios y mobiliario suficientes para atender las necesidades educativas y de esparcimiento. Cabe señalar que, en el mismo ciclo escolar, había 3 grupos para atender a los 33 alumnos de 5° y 2 grupos en los cuales estaban inscritos los 34 alumnos de 6° (comunicación personal, 12 de septiembre de 2021).

Participantes

Se contó con la participación voluntaria de alumnos, personal directivo y docentes de aula. Participó el 100% (67) de los alumnos inscritos en tercer ciclo (de 3 grupos de 5° y 2 grupos de 6° grado): 40 varones (59.70%) y 27 alumnas (40.30%), con una edad promedio de 11.03 años ($DE = .696$, $Rango = 10,05 - 12.09$). El total de alumnos fue distribuido en dos grupos a partir del grado escolar que cursaban:

- Grupo 1 (G1): 33 alumnos de 5° grado: 18 niños (54.54%) y 15 niñas (45.45%), con una edad promedio de 10.57 años ($DE = .591$, $Rango = 10.05 - 12.02$).
- Grupo 2 (G2): 34 alumnos de 6° grado: 22 niños (64.70%) y 12 niñas (35.29%), con una edad promedio de 11.47 años ($DE = .478$, $Rango = 11.04 - 12.09$).

Los criterios de inclusión fueron: cursar 5° o 6° grado; estar inscrito en el turno matutino y en la escuela primaria bajo estudio; contestar totalmente los instrumentos aplicados; y contar con el consentimiento informado. Como criterios de exclusión: cursar de 1° a 4° grado; anotar más de una respuesta o dejar sin respuesta algún reactivo de los instrumentos aplicados; proporcionar información incompleta sobre los datos sociodemográficos solicitados; y no contar con la nominación docente.

En referencia a los cinco docentes participantes (3 mujeres y 2 hombres) quienes atendían cinco grupos (2 de sexto y 3 de quinto): contaban con una edad promedio de 46.6 años ($DE = 10.40$, $Rango = 31 - 58$). En cuanto a su preparación docente, 1 era normalista, 3 tenían licenciatura como Pedagogía y 1 el de maestría en educación; el promedio de antigüedad docente fue 21.4 años ($DE = 16.10$, $Rango = 3 - 36$); y 16.4 fueron los años promedio como docente en la escuela bajo estudio ($DE = 14.08$, $Rango = 3 - 36$).

Por su parte, el director escolar tenía 42 años, estudios de maestría, 22 años de servicio, 6 años en la escuela con el cargo actual, doble jornada de trabajo como director y vivía en Cd. Nezahualcóyotl.

El muestreo fue no probabilístico por grupos preestablecidos (Hernández et al., 2018).

Variables

1. Bullying

Definición conceptual. Es un acto agresivo inmoral que constituye un problema psicosocial, en el cual el agresor o grupo de agresores ejerce un dominio sobre la víctima y que se caracteriza por tres aspectos fundamentales: intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder (Ortega-Ruíz, 2020; Ortega-Ruíz et al., 2016).

Definición operacional. Respuestas de los alumnos a todos los reactivos de la Escala European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) versión en español (Ortega-Ruíz et al., 2016).

2. Cyberbullying

Definición conceptual. Es una forma indirecta de acoso escolar que constituye un problema psicosocial, que se lleva a cabo por medio de las TIC y en donde existe una relación de poder hacia alguien en específico, generando consecuencias negativas tanto para el agresor como para la víctima (Herrera-López et al., 2018; Ortega-Ruíz et al., 2016).

Definición operacional. Respuestas de los alumnos a todos los reactivos de la Escala European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) versión en español de Ortega-Ruíz et al. (2016).

Instrumentos

Se empleó con los alumnos:

- 1) Ficha de datos sociodemográficos de los alumnos participantes. Se conforma por dos apartados; en el primero se incluyen indicaciones para contestar y en el segundo, 10 reactivos para solicitar los datos sociodemográficos: fecha; grado escolar; saber si era repetidor o no; fecha de nacimiento; edad; estado y alcaldía o municipio en el que vivía; sexo; si tenía celular; lugar en casa donde estaba la computadora (en caso de haber); y acceso a internet dentro y fuera de casa.
- 2) European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) (Ortega-Ruíz et al., 2016). Versión en español que evalúa la presencia del bullying; fue validada con alumnos y alumnas españoles (*edad* $M = 13.8$, $DE = 1.47$, Rango = 12 - 19 años) y elaborada a partir de la versión en inglés de Brighi et al. (2012) para lo cual se realizó la traducción al español, retraducción al inglés, así como la revisión y toma de decisiones (Ortega-Ruíz et al., 2016). Este instrumento al igual que el ECIP-Q, se han descrito en un solo modelo ya que cuentan con la adecuación y validez en las dimensiones de agresión y victimización que se correlacionan entre ambas (Ortega-Ruíz et al., 2016). El bullying y el cyberbullying están relacionados ya que el cyberbullying es una forma o la prolongación del acoso escolar cara a cara tradicional (Garaigordobil, 2011; Oksanen et al., 2020, como se cita en Álvarez-Quiroz et al., 2023; Ortega et al., 2016).

Para la validación del EBIPQ, se emplearon análisis factoriales confirmatorios: la escala posee una confiabilidad total de .84. Incluye 14 reactivos totales en una escala tipo Likert de 5 puntos (Nunca = 0; Sí, una o dos veces cada dos meses = 1; Sí, una o

dos veces al mes = 2; Sí, alrededor de una vez a la semana = 3; y Sí, más de una vez a la semana = 4) (Del Rey et al., 2015) que permite medir la frecuencia con la cual se pueden presentar las diferentes conductas descritas en los reactivos. Este instrumento consta de dos apartados, en el primero se incluyen instrucciones sobre lo que se pretende medir y cómo contestar y en el segundo, a partir de una pregunta se busca identificar las posibles experiencias como alumno en el entorno escolar en los últimos dos meses (¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses?). Mide dos dimensiones que se pueden analizar por separado y en conjunto y que permiten identificar el rol de participación de los alumnos; los reactivos de ambas dimensiones registran los mismos comportamientos en paralelo:

a) Victimización ($\alpha = .84$) (reactivos 1 a 7): refiere a la percepción de ser víctima de algún tipo de violencia escolar, en este caso de acoso escolar (Blaya et al., 2006). Puntuación total máxima = 28 y mínima = 0. Para identificar este rol, deben existir puntuaciones iguales o superiores a 2 (Sí, 1 o 2 veces al mes) en alguno de los reactivos de victimización, así como puntajes iguales o menores a 1 (Sí, 1 o 2 veces) en todos los reactivos de agresión (Del Rey et al., 2015, p. 143).

b) Agresión ($\alpha = .88$) (reactivos 8 al 14): implica provocar daño a otra persona por medio de violencia o fuerza vulnerando su derecho a ser respetado (Moliner, 2007). Puntuación total máxima = 28 y mínima 0. Este rol se identifica cuando el alumno presenta puntuaciones iguales o superiores a 2 (Sí, 1 o 2 veces al mes) en cualquiera de los reactivos de agresión, además de puntajes iguales o menores a 1 (Sí, 1 o 2 veces) en todos los reactivos de victimización (Del Rey et al., 2015, pp. 143-144).

Con esta escala, se mide la prevalencia de implicación en el bullying, sus participantes (víctima, agresor y agresor - víctima), su tipología (directa e indirecta) y sus manifestaciones tanto físicas (golpear, patear, empujar), verbales (insultar, amenazar, decir palabras altisonantes, difundir rumores), daño a la propiedad del otro (robar y romper las cosas) y relacionales (exclusión) (Ortega-Ruíz et al., 2016).

En relación con las manifestaciones y tipología del bullying para víctimas y agresores, se puede identificar: a) física directa generado con la intención de producir daño o lesiones físicas (reactivos 1 y 8); b) verbal directa que genera daño emocional en las víctimas (reactivos 2, 3, 7 y 9, 10, 14); c) verbal indirecta (reactivos 4 y 11); d) daño a la propiedad del otro (indirecta) (reactivos 5 y 12); y e) relacional (indirecta) (reactivos 6 y 13) cuya principal manifestación es el aislamiento (Ortega-Ruíz, 1998).

Con respecto al agresor - víctima, cabe mencionar que es quien, en un contexto determinado, tiene el rol de víctima, y en otro el de agresor, replicando las conductas

con las que fue sometido, pero ahora sobre alguien que identifica como más vulnerable (Smith, 2004, como se cita en Jiménez & Martínez, 2017). Se identifica al alumno en este rol, cuando obtiene un puntaje igual o superior a 2 (Sí 1 o 2 veces al mes) en agresión y también en victimización (Del Rey et al., 2015, p. 144). Para el instrumento, no se calcula una puntuación total, sino la puntuación de las dimensiones de victimización y agresión, las cuales se obtienen sumando los puntajes de sus respectivos reactivos. Para el cálculo de la incidencia del bullying se consideran los roles de participación y repetición de las conductas de victimización y agresión (Del Rey et al., 2015). El cuestionario no posee baremos.

Además, y a partir de la frecuencia de ocurrencia de las agresiones, Smith et al. (2006) consideran que puede obtenerse la severidad del bullying: existe bullying moderado u ocasional, cuando la periodicidad de participación en el episodio violento es de menos de una vez por semana (puntajes = 1, 2); y bullying severo, cuando este se produce como mínimo una vez a la semana (puntajes de 3, 4).

3) European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (Ortega-Ruíz et al., 2016), en su versión en español evalúa la presencia del cyberbullying; su validación se llevó a cabo con alumnos y alumnas españoles (*edad* $M = 13.8$, $DE = 1.47$, Rango = 12 - 19). Fue elaborado a partir de la versión en inglés del instrumento de Del Rey et al. (2015) para lo cual se realizó la traducción al español, retraducción al inglés y por último se revisó y se tomaron las decisiones pertinentes (Ortega-Ruíz et al., 2016). Para su validación, se emplearon análisis factoriales confirmatorios: la escala posee una confiabilidad total de .87. Está conformado por 22 reactivos que se miden por medio de una escala tipo Likert de cinco puntos en función de la frecuencia presentada (Nunca = 0; Sí, una o dos veces = 1; Sí, una o dos veces al mes = 2; Sí, alrededor de una vez a la semana = 3; y Sí, más de una vez a la semana = 4). El ECIP-Q se compone por dos apartados, en el primero se incluyen instrucciones sobre lo que se pretende medir y cómo contestar y en el segundo, a partir de una pregunta se busca identificar las posibles experiencias acerca de cómo se relacionan los estudiantes a través del internet y con el empleo de computadoras, teléfonos celulares u otros aparatos electrónicos en los últimos dos meses (¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses?). Mide dos dimensiones que se pueden analizar por separado y en conjunto y que permiten identificar el rol de participación:

a) Cibervictimización ($\alpha = .80$) (reactivos 1 a 11). Refiere a la humillación que recibe un alumno que no puede defenderse por sí mismo y hacia quien un grupo o una persona, dirige agresión deliberada y recurrente durante un tiempo determinado, a través de formas electrónicas de contacto (TIC) (Beltrán-Catalán et al., 2018).

Puntuación total máxima = 28 y mínima = 0. Para identificar este rol, deben existir puntuaciones iguales o superiores a 2 (Sí, 1 o 2 veces al mes) en alguno de los reactivos de victimización, así como puntajes iguales o menores a 1 (Sí, 1 o 2 veces) en todos los reactivos de agresión (Del Rey et al., 2015, p. 143).

b) Ciberagresión ($\alpha = .88$) (reactivos 12 a 22). Hace referencia a situaciones en las que alguien ejerce agresiones (dañar, molestar o perjudicar de forma intencionada) a otra u otras personas a través de dispositivos electrónicos de comunicación, lo que favorece el anonimato y la desinhibición de la conducta del agresor (Álvarez-García et al., 2017). Puntuación total máxima = 28 y mínima 0. Este rol se identifica cuando el alumno presenta puntuaciones iguales o superiores a 2 (Sí, 1 o 2 veces al mes) en cualquiera de los reactivos de ciberagresión, además de puntajes iguales o menores a 1 (Sí, 1 o 2 veces) en todos los reactivos de cibervictimización (Del Rey et al., 2015, pp. 143-144).

Con esta escala al igual que en la EBIP-Q (2016), se puede identificar la prevalencia de implicación en el ciberbullying, los protagonistas (víctima, agresor y agresor - víctima), la tipología (directa e indirecta) y sus manifestaciones en los niveles que se indican a continuación (Ortega-Ruíz et al., 2016):

- Insultos electrónicos/hostigamiento (reactivos 1 y 12): “Alguien me ha dicho palabras ofensivas o me ha insultado usando el email o SMS”; “He dicho palabras ofensivas a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en internet”.
- Exclusión (reactivos 10 y 21): “He sido excluido o ignorado de una red social o de chat”; “He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat”.
- Denigración (reactivos 2, 11, 13 y 22): “Alguien ha dicho a otros palabras ofensivas sobre mí, usando internet o SMS”, “Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet”; “He dicho palabras ofensivas sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por SMS”, “He difundido rumores sobre alguien en internet”.
- Desvelamiento (reactivos 7, 8, 18 y 19): “Alguien ha puesto información personal sobre mí en internet”, “Alguien ha subido videos o fotos comprometedoras mías en internet”; “He subido información personal de alguien en internet”, “He subido vídeos o fotos comprometedoras de alguien en internet”.
- Ciberpersecución (reactivos 3, 9, 14 y 20): “Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o SMS”, “Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en internet”; “He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en internet”, “He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet”.

- Suplantación de identidad (reactivos 5, 6, 16 y 17): “Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí”, “Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí”; “He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella” y “He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona”.
- Acoso cibernético por delegación (reactivos 4 y 15): “Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal”; “He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal”.

Para el cálculo de la incidencia del bullying se consideran los roles de participación y repetición de las conductas de victimización y agresión (Del Rey et al., 2015). El cuestionario no posee baremos. El ECIP-Q, posee una validación estructural e intercultural (Del Rey et al., 2015); además, se ha validado por Ortega y González (2016) en la Ciudad de México y en población de 13 a 19 años, para medir el ciberacoso en relación con el rendimiento académico, obteniéndose un nivel de confiabilidad total = .86. Esta escala ha sido utilizada también con éxito para evaluar a niños de 10 a 15 años por Ordóñez y Prado-Cabrera (2019).

Con los docentes:

- 4) Formato de nominación sobre la presencia y participación de los alumnos en el bullying. Se diseñó para que los profesores encargados de los grupos de 5° y 6° grado identificaran a aquellos alumnos que, de acuerdo con su percepción, eran agresores o víctimas. Incluyó reactivos para recabar datos sociodemográficos del docente (nombre, edad, grado máximo de estudios, antigüedad docente y años como docente en la escuela bajo estudio), así como identificar el grado y grupo que atendía en la misma escuela. Incluyó también el objetivo, las instrucciones para contestar (momento en que se destaca considerar lo sucedido en los dos últimos meses), el listado por orden alfabético de los nombres completos de los alumnos y tres columnas más, para identificar a quiénes consideraba implicados en el bullying, cuál era el rol de participación, así como para anotar detalladamente lo que habían observado en el comportamiento del alumno.

Además, se empleó:

- 5) Listas de los grupos de 5° y 6° grado, ciclo escolar 2021-2022.
- 6) Bitácora.

Procedimiento

Se realizó una búsqueda para identificar instrumentos validados con población mexicana sobre evaluación del Bullying y Cyberbullying; sin embargo, se identificó que el de Ortega et al. (2016) tiene un alfa de Cronbach mayor a .80 y ha sido utilizado en distintos contextos y países de habla hispana conservando sus propiedades psicométricas y un nivel de confiabilidad superior a .80. Dichos instrumentos fueron revisados por dos jueces expertos en el tema y en psicometría, así como por el director de la escuela en que se realizó el presente estudio, previo a su aplicación grupal para hacer las adecuaciones necesarias. Los cambios realizados, fueron:

- a) A las instrucciones generales de ambos instrumentos, se agregaron: aclaraciones sobre la confidencialidad y anonimato de las respuestas y que estas serían usadas para fines de investigación; se solicitaba tanto contestar con la mayor sinceridad posible, cómo responder todos los reactivos; se indicaba que no existían respuestas buenas o malas; y finalmente se agradeció la participación. De forma particular, en las instrucciones del ECIP-Q, se enfatizó que podían relacionarse con sus pares por medio de correo electrónico, mensajes de texto y diversas redes sociales (Facebook, Messenger, WhatsApp, Instagram, TikTok, YouTube y Twitter).
- b) Se sustituyeron términos como “palabras malsonantes” (en los reactivos 3, 9 y 10 del EBIP-Q; 1, 2), “alguien ha colgado” (en los reactivos 7, 8, 18 y 19 del ECIP-Q) por otros de uso cotidiano en México (palabras ofensivas, groserías, alguien ha subido).

Posteriormente se realizó una plática informal con el director de la escuela primaria, quien indicó que una necesidad existente era evaluar la presencia del bullying y cyberbullying, a partir de que había detectado su existencia, máxime entre los alumnos de 3er ciclo. Se habló con los docentes a cargo de los grupos de 5° y de 6° grado para acordar fechas de aplicación a los niños y a ellos. Se contó con el consentimiento informado del director, docentes de aula y los padres de los niños.

La aplicación de los instrumentos fue dentro de las instalaciones y horario escolar. La obtención de información con los niños fue principalmente de forma grupal y con la presencia del profesor(a) de aula y del investigador. Por grupo, esta aplicación tuvo una duración aproximada de entre 20 a 25 minutos; tiempo en el cual se habló con los niños acerca de las actividades a realizar, contestaron la ficha de datos sociodemográficos y los dos instrumentos sobre acoso. Al inicio de cada aplicación se leyó y explicó al grupo en general, las instrucciones; además se indicó que para cualquier duda podían levantar la mano para acudir a su lugar y hacer la aclaración correspondiente. Cuando indicaron ya haber terminado, el

investigador recogió y revisó que estuvieran contestados en su totalidad los tres instrumentos y que no hubiera más de una respuesta por reactivo.

Por otra parte, a cada docente se le dio para contestar a casa, el formato de nominación; se les pidió que señalaran a aquellos alumnos de su grupo, que, según su percepción, participaban en el bullying y que señalaran el motivo de su respuesta. Cuando se recogieron dichos formatos, se sostuvo una plática informal con cada uno, en las que se aclararon dudas del investigador con respecto a las respuestas anotadas.

Aspectos éticos

Se subrayan los siguientes aspectos éticos que guiaron el desarrollo de este trabajo: consentimiento informado, responsabilidad en las acciones como psicólogo, actualización de conocimientos y habilidades, preservación del bienestar del usuario, anonimato de los participantes, respeto al usuario, objetividad del investigador, confidencialidad de la información, y manejo adecuado de los hallazgos.

Análisis de resultados

Se elaboró una base de datos en SPSS Ver. 21 para procesar la información obtenida. Se empleó la estadística descriptiva, básicamente la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y las de variabilidad con la muestra total, por grupos y por sexo, con la finalidad de identificar: datos sociodemográficos; rol de participación en el bullying y/o ciberbullying; la percepción docente sobre participación y roles de sus alumnos en el bullying; la prevalencia de bullying y ciberbullying y rol de participación; las manifestaciones del bullying. Se aplicaron pruebas no paramétricas para muestras independientes (Kruskal-Wallis y Chi-cuadrada) debido a que se midió la variable independiente a nivel ordinal para identificar la existencia de diferencias en el bullying y ciberbullying a partir del sexo y del grado escolar.

Resultados

Caracterización de la muestra total y por grupo

Como se mencionó en el rubro de participantes, la muestra total se conformó por 40 alumnos (59.70%) y 27 alumnas (40.30%); en general, contaban con 11.03 años en promedio ($DE = .696$, $Rango = 10,05 - 12.09$); 98.51% tenía una situación académica regular y vivía en el municipio de Nezahualcóyotl. Otros datos, son los siguientes: 41.79% refirió no tener computadora en casa, mientras que 32.83% tenía una en su cuarto; la mayoría tenía acceso a internet en su casa y fuera de ella.

Grupo 1. 5° grado

En la Tabla 3 se muestran las características sociodemográficas de los participantes del G1; de forma general, estaba conformado por 33 alumnos, de los cuales, 54.54% eran hombres y 45.45% mujeres, con una edad promedio de 10.57 años ($DE = .591$, $Rango = 10.05 - 12.02$). Todos eran regulares, y en su mayoría vivían en el Estado de México (Nezahualcóyotl) y contaban con celular propio. En relación con los hombres, la edad en la que se concentraba la mayoría (30.30%) fue en el rango de 10.00 a 10.11 años ($edad M = 10.52$, $DE = .50$) y todos vivían en Nezahualcóyotl. Casi la mitad de ellos (24.24%) no contaba con computadora en casa; de aquellos que sí tenían, esta se encontraba en su propio cuarto. En su mayoría, tenían acceso a internet en casa, pero no fuera de esta. Al igual que los hombres, la mayoría de las mujeres (24.24%) tenía entre 10 y 10,11 años ($edad M = 10.59$, $DE = .60$), y vivía en el mismo municipio (solo una niña vivía en Iztapalapa, Cd Mx). Más de la mitad, reportó no contar con computadora en casa; cuando sí contaban con una, la mayoría la tenía en su cuarto y tenía acceso a internet en esta; fuera de ella, accedían prioritariamente en casa de algún familiar.

Tabla 3

Características sociodemográficas: G1

Variables sociodemográficas	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Edad (años-meses)						
10.00 - 10.11	10	30.30	8	24.24	18	54.54
11.00 - 11.11	7	21.21	6	18.18	13	39.39
12.00 - 12.11	1	3.03	1	3.03	2	6.06
Situación escolar						
Regular	18	54.54	15	45.45	33	100
Alcaldía o municipio en el que vive						
Nezahualcóyotl	18	54.54	14	42.42	32	96.97
Iztapalapa	0	0	1	3.03	1	3.03

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3*Características sociodemográficas: G1 (continuación)*

Variables sociodemográficas	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Cuenta con celular						
Sí	14	42.42	9	27.27	23	69.70
No	4	12.12	6	18.18	10	30.30
Sitio de la computadora en casa						
No tiene	8	24.24	8	24.24	16	48.48
En su cuarto	5	15.15	6	18.18	11	33.33
En la sala	3	9.10	0	0	3	9.10
Cuarto de los tíos	1	3.03	0	0	1	3.03
Cocina	1	3.03	1	3.03	2	6.06
Acceso a internet en casa						
Sí	15	45.45	14	42.42	29	87.88
No	3	9.10	1	3.03	4	12.12
Lugar fuera de la casa con acceso a internet						
No tiene	11	33.33	6	18.18	17	51.52
Casa de la abuela	4	12.12	2	6.06	6	18.18
Casa de tíos	3	9.10	6	18.18	9	27.27
Lugares públicos	0	0	1	3.03	1	3.03

Nota. Elaboración propia.**Grupo 2. 6° Grado**

Las características sociodemográficas del G2 se describen en la Tabla 4. Participaron 34 alumnos; 64.71% hombres y 35.29% mujeres, con edad promedio de 11.47 años ($DE = .478$, $Rango = 11.04 - 12.09$). Todos vivían en el EdoMex (Nezahualcóyotl), la mayoría eran regulares, tenían celular propio y acceso a internet en casa. Los hombres en su mayoría (41.18%) tenían entre 11.00 y 11.11 años ($_{edad}M = 11.42$, $DE = .47$) y eran regulares; 29.41%

no tenía computadora en casa y la mayoría de los que sí contaban con una, la tenía en su cuarto. 61.76% podía acceder a internet en casa; fuera de ella, 55.88% accedía prioritariamente en el domicilio de parientes. La edad de las mujeres osciló entre los 11.00 y 12.11 años ($_{edad}M = 11.54$, $DE = .50$); todas eran regulares y la mayoría: tenía celular propio y computadora en casa y podían acceder a internet en su casa y fuera de ella.

Tabla 4

Características sociodemográficas: G2

Variables sociodemográficas	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Edad (años-meses)						
11.00-11.11	14	41.18	6	17.64	20	58.82
12.00-12.11	8	23.53	6	17.65	14	41.18
Situación escolar						
Regular	21	61.77	12	35.29	33	97.06
Irregular	1	2.94	0	0	1	2.94
Alcaldía o municipio en el que vive						
Nezahualcóyotl	22	64.71	12	35.29	34	100
Cuenta con celular						
Sí	13	38.24	9	26.47	22	64.70
No	9	26.47	3	8.82	12	35.29
Sitio de la computadora en casa						
No tiene	10	29.41	2	5.88	12	35.29
En su cuarto	5	14.70	6	17.65	11	32.35
En la sala	2	5.88	4	11.76	6	17.65
Escritorio	1	2.94	0	0	1	2.94
Cuarto de los padres	3	8.82	0	0	3	8.82
Oficina	1	2.94	0	0	1	2.94
Acceso a internet en casa						
Sí	21	61.76	11	32.35	32	94.12
No	1	2.94	1	2.94	2	5.88

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4*Características sociodemográficas: G2 (continuación)*

Variables sociodemográficas	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Acceso a internet fuera de casa						
Casa de la abuela	4	11.76	2	5.88	6	17.65
Casa de tíos	2	5.88	1	2.94	3	8.82
Casa de amigos	0	0	1	2.94	1	2.94
Lugares públicos	1	2.94	1	2.94	2	5.88
Casa o trabajo de papá	0	0	1	2.94	1	2.94
En todas partes	0	0	1	2.94	1	2.94

Nota. Elaboración propia.**Prevalencia y rol de participación en el bullying**

La prevalencia del bullying en la muestra total, fue 59.7%: 38.8% (26) hombres y 20.9% (14) mujeres. De manera más específica se presenta lo identificado en cada grupo.

Grupo 1. 5° grado

Como se observa en la Tabla 4 y considerando la muestra total, la mayoría de los estudiantes en el G1 indicó no haber sido víctima ni agresor en el bullying durante los últimos dos meses. Se encontró la existencia de 11 víctimas de bullying (33.33%), en su mayoría hombres (18.18%); además de la presencia de 8 agresores - víctimas (24.24%) también principalmente varones. Cabe señalar que ninguno se percibió solo como agresor y que el porcentaje de alumnos implicados en el bullying fue 57.57% (12 hombres y 7 mujeres).

Lo anterior, contrasta con la percepción de los tres docentes que atendían a los alumnos de este grupo, quienes nominaron a cuatro de ellos (12.12%) (9.09% varones y 3.03% mujeres) y solamente con el rol de agresor. Sin embargo, también hicieron comentarios verbales o escritos como los siguientes, que, por un lado, minimizan el bullying y sus consecuencias para los implicados y que aluden a los mitos existentes; y por otro, que buscan dar cuenta de lo sucedido, así como caracterizar al alumno agresor, a partir de su percepción y de lo detectado:

“Dentro del salón hemos tratado de resolver cualquier conflicto de convivencia, por lo cual considero que no hay alumnos que de forma repetitiva realicen acciones negativas o que las reciban”.

”No lo he visto”.

“Que así se llevan [haciendo alusión a tres hombres]. Se juntan mucho. Ellos también responden [las víctimas]. Se siguen y apoyan”.

“El alumno en ocasiones molesta a otros, sin embargo, al confrontarlo casi siempre lo niega”.

“No es cierto que le pegó. Dice mentiras”.

“Están jugando”.

“Es agresivo, no convive con el grupo. Usualmente amenaza o busca conflictos. Tiene poca inteligencia emocional y poca atención de sus padres”.

“Convive mejor y se lleva bien con el grupo, aunque su humor es muy pesado para algunos. A veces ocasiona conflicto. Lleva tratamiento psicológico”.

Hay que agregar que a partir de la evaluación con el EBIP-Q, no se encontró a alguno de estos alumnos con el rol único de agresor: 2 de los 4, no tenían rol de participación; otro fue ubicado como víctima y el último como agresor - víctima.

Tabla 5

Prevalencia del bullying y rol de participación total y por sexo: G1

Rol de participación	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
No agresor - no víctima	6	18.18	8	24.24	14	42.42
Víctima	6	18.18	5	15.15	11	33.33
Agresor	0	0	0	0	0	0
Agresor - víctima	6	18.18	2	6.06	8	24.24

Nota. Elaboración propia.

Hay que señalar nuevamente, que para considerar a un alumno como implicado en el bullying, y con el rol de agresor - víctima, debía obtener un puntaje en agresión y en victimización, igual o superior a 2 (esto es, Sí 1 o 2 veces al mes) (Del Rey et al., 2015). En el G1 (Tabla 5), los alumnos reconocidos como no agresores - no víctimas representaron casi la mitad (42.42%), quienes en su mayoría fueron mujeres (24.24%). De ellos, 24.24% obtuvo puntajes de 0, lo

que implicaba que, en los últimos dos meses, nunca habían sido víctimas o agresores en el bullying. Sin embargo, el 18.18% restante (9.09% de hombres, y mujeres respectivamente) quienes obtuvieron puntajes de 1 (Sí, 1 o 2 veces cada dos meses), podrían estar en riesgo de implicarse en algún rol del bullying si incrementaran la frecuencia de las conductas reportadas relativas al agresor y/o a la víctima.

Grupo 2. 6° grado

En los últimos dos meses, en el G2 se identificó una implicación en el bullying de 61.76% alumnos totales (14 varones y 7 mujeres); de ellos, la mayoría reportó haber sido víctimas (38.23%), seguido del 20.59% que indicó haberse implicado como agresores - víctimas, y 2.94% se percibió como agresores. Cabe señalar que a diferencia del G1 (Tabla 5), en el cual solo se reportó la existencia de víctimas y agresores - víctimas (máxime en los hombres), en el G2 en los tres roles de participación en el bullying, hubo más hombres que mujeres (Tabla 6). En este punto, cabe señalar que a partir de la nominación de los dos docentes de sexto grado que atendían a los alumnos de este grupo no se identificó a algún alumno como participante del bullying.

Tabla 6

Prevalencia del bullying y rol de participación total y por sexo: G2

Rol de participación	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
No agresor - no víctima	8	23.52	5	14.71	13	38.23
Víctima	9	26.47	4	11.76	13	38.23
Agresor	1	2.94	0	0	1	2.94
Agresor - víctima	4	11.76	3	8.83	7	20.59

Nota. Elaboración propia.

En este grupo (G2) y como se observa en la Tabla 5, se identificó al 38.23% de alumnos como no agresor - no víctima lo que fue menor que en el G1; sin embargo, hubo más hombres (23.52%) que mujeres. Del 38.23% señalado, se encontró al 17.64% con puntajes de 0 y al 20.59%, (11.76% hombres y 8.82% mujeres) con puntajes de 1, lo que ubicó a un porcentaje mayor de estudiantes (en comparación al G1) en riesgo de involucrarse con algún rol de participación.

Manifestaciones: total y por sexo

Grupo 1. 5° grado

Se presentan las manifestaciones del bullying relativas a las víctimas y los agresores - víctimas, ya que, en este grupo, no se identificó a ningún agresor. Hay que señalar que, algunos alumnos reportaron dos o más manifestaciones del bullying en el rol en el que fueron identificados. Como se muestra en la Tabla 7, la manifestación de bullying más recurrente, considerando al total de víctimas fue la verbal directa, seguida por la física directa y el daño a la propiedad del otro; los hombres, reportaron mayor participación que las mujeres en casi todas las manifestaciones del bullying, excepto en la relacional. De manera más específica, las manifestaciones del bullying en los hombres víctimas, fueron principalmente la verbal directa seguida de la física directa; ello a diferencia de las mujeres, quienes mayormente señalaron a la verbal directa seguida del daño a la propiedad del otro, así como a la relacional indirecta.

Tabla 7

Manifestaciones del bullying a partir del rol de participación en los alumnos: G1

Manifestaciones	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Víctima						
Física directa	3	9.09	1	3.03	4	12.12
Verbal directa	5	15.15	3	9.09	8	24.24
Verbal indirecta	1	3.03	0	0	1	3.03
Daño a la propiedad del otro	2	6.06	2	6.06	4	12.12
Relacional indirecta	1	3.03	2	6.06	3	9.09
Agresor - víctima						
Física directa	5	15.15	1	3.03	6	18.18
Verbal directa	6	18.18	2	6.06	8	24.24
Verbal indirecta	4	12.12	1	3.03	5	15.15
Daño a la propiedad del otro	2	6.06	1	3.03	3	9.09
Relacional indirecta	4	12.12	1	3.03	5	15.15

Nota. Elaboración propia.

Por su parte y en cuanto al rol de agresores - víctimas (Tabla 7), la manifestación más frecuente en el total del grupo fue la verbal directa seguida de la física directa. En este mismo rol, los hombres a diferencia de las mujeres reportaron mayor participación en todas las manifestaciones de bullying; las principales manifestaciones de bullying en los hombres agresores - víctimas, fueron las mismas que las señaladas por los hombres víctimas.

Tabla 8

Manifestaciones del bullying a partir del rol de participación en los alumnos: G2

Manifestaciones	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Víctima						
Física directa	3	8.82	1	2.94	4	11.76
Verbal directa	4	11.76	0	0	4	11.76
Verbal indirecta	1	2.94	0	0	1	2.94
Daño a la propiedad del otro	2	5.88	1	2.94	3	8.82
Relacional indirecta	3	8.82	2	5.88	5	14.70
Agresor						
Física directa	0	0	0	0	0	0
Verbal directa	0	0	0	0	0	0
Verbal indirecta	1	2.94	0	0	1	2.94
Daño a la propiedad del otro	0	0	0	0	0	0
Relacional indirecta	0	0	0	0	0	0
Agresor - víctima						
Física directa	1	2.94	2	5.88	3	8.82
Verbal directa	2	5.88	3	8.82	5	14.70
Verbal indirecta	0	0	0	0	0	0
Daño a la propiedad del otro	1	2.94	2	5.88	3	8.82
Relacional indirecta	4	11.76	2	5.88	6	17.65

Nota. Elaboración propia.

Grupo 2. 6° Grado

En la Tabla 8 se observan las manifestaciones de bullying en las que los alumnos del G2 participaron tomando en cuenta su rol. En general y en el caso de la víctima, la manifestación más recurrente fue la relacional indirecta seguida de la física directa y la verbal directa; en comparación con las mujeres, los hombres informaron tener mayor participación en todas las manifestaciones dentro de este rol. Por su parte, en el agresor solo se identificó a un estudiante varón, el cual indicó ejercer acoso verbal indirecto. En cuanto al agresor - víctima, la manifestación más común fue la relacional indirecta y en segundo lugar la verbal directa; en este rol, las mujeres reportaron mayor participación que los hombres en la mayoría de las manifestaciones, excepto en la relacional indirecta.

Presencia del Cyberbullying

A partir de la muestra total de participantes, se identificó una prevalencia de 26.9% (18 alumnos) de cyberbullying, lo que es menor que la identificada con respecto al bullying (59.7%). De los 18 alumnos que participaban en cyberbullying:

- 16 tenían acceso al internet en casa (8 cibervíctimas, 5 ciberagresores, 3 ciberagresores - víctimas); y los 2 restantes no tenían este servicio (1 cibervíctima, 1 ciberagresor).
- 14 tenían celular propio (7 cibervíctimas, 4 ciberagresores, 3 ciberagresores - víctimas); 4 no tenían (2 cibervíctimas, 2 ciberagresores).
- 9 tenían computadora en casa (4 cibervíctimas, 3 ciberagresores, 2 ciberagresores - víctimas); y los otros 9 no tenían (5 cibervíctimas, 3 ciberagresores, 1 ciberagresor - víctima).
- De quienes tenían computadora en casa, la mayoría (6) indicó que esta se encontraba en su propio cuarto (3 cibervíctimas, 1 ciberagresor, 2 ciberagresores - víctimas); y los otros 3 alumnos, en la sala (1 cibervíctima, 2 ciberagresores).
- 10 contaban con acceso a internet fuera de sus casas (6 cibervíctimas, 3 ciberagresores, 1 ciberagresor - víctima), de ellos: 6 tenía este acceso en casa de la abuela (3 cibervíctimas, 3 ciberagresores), 3 en casa de tíos(as) (2 cibervíctimas 1 ciberagresor - víctima), y 1 (cibervíctima) en lugares públicos como parques o tiendas.

Con lo anterior, es claro que a pesar de que hubo alumnos que no contaban con servicios en casa como internet, computadora o celular propio, participaban en el cyberbullying encontrando la manera de llevarlo a cabo. Se resalta que la mayoría de quienes en casa tenían acceso a internet, computadora en su cuarto y celular propio, tenían el rol de cibervíctimas.

Grupo 1. 5° grado

Al considerar la muestra total del G1, se encontró una prevalencia del ciberbullying del 27.27% en los últimos dos meses. En la Tabla 9 se observa que, en su mayoría, los estudiantes se reportaron como no implicados en el ciberbullying. En cuanto a los implicados en algún rol de participación, se identificó 21.21% (principalmente hombres) como cibervíctima, y con el rol de ciberagresor - cibervíctima se implicó el 6.06%. Cabe destacar que no hubo alumnos que se reportaran únicamente como ciberagresores.

Tabla 9

Resultados de la evaluación de ciberbullying del G1

Implicación en ciberbullying	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Dimensión						
No cibervíctima - no ciberagresor	11	33.33	13	39.39	24	72.72
Cibervíctima	6	18.18	1	3.03	7	21.21
Ciberagresor	0	0	0	0	0	0
Ciberagresor - cibervíctima	1	3.03	1	3.03	2	6.06

Nota. Elaboración propia.

Grupo 2. 6° grado

La prevalencia del ciberbullying total fue de 26.47%. En cuanto a la implicación en el ciberbullying del G2 (Tabla 10) y al igual que en el G1, más del 70% del total se ubicó como No cibervíctima - no ciberagresor; sin embargo, en este grupo sí se encontraron Ciberagresores, siendo el rol con el mayor índice de participación (17.65% en su mayoría hombres), seguido del rol de Cibervíctima con 5.88% y por último el rol de Ciberagresor - cibervíctima con 2.94% presente solo en los hombres.

Tabla 10*Resultados de la evaluación del ciberbullying del G2*

Implicación en ciberbullying	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Dimensión						
No cibervíctima - no ciberagresor	16	47.06	9	26.47	25	73.53
Cibervíctima	1	2.94	1	2.94	2	5.88
Ciberagresor	4	11.76	2	5.88	6	17.65
Ciberagresor - cibervíctima	1	2.94	0	0	1	2.94

Nota. Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 11, de los 67 alumnos totales, 41 reportó un rol de participación en el bullying y/o en el ciberbullying (28 hombres y 13 mujeres). De estos 41 estudiantes: 23 intervino en el bullying (16 como víctimas, 6 como agresores - víctimas y 1 como agresor) y 1 en el ciberbullying como agresor. Los 17 restantes, reportaron haber tenido un rol en ambas modalidades de acoso, identificándose que todos en algún momento fueron víctimas y que, en su mayoría, fueron hombres:

- 7 víctimas en ambas modalidades (5 hombres y 2 mujeres).
- 3 agresores - víctimas en ambas formas de acoso (2 hombres y 1 mujer).
- 3 agresores - víctimas en bullying y agresores en ciberbullying (2 hombres y 1 mujer).
- 2 agresores - víctimas en bullying y víctimas en ciberbullying (2 hombres y 0 mujeres).
- 2 víctimas en bullying y agresores en ciberbullying (1 hombre y 1 mujer).

En el Grupo 1 hubo un total de 19 alumnos (12 hombres y 7 mujeres) que tuvieron un rol dentro del bullying y/o ciberbullying; 10 participaron en el bullying únicamente (6 víctimas y 4 agresores - víctimas), los otros 9 se identificaron en algún rol dentro de ambas manifestaciones de acoso escolar:

- 5 víctimas en ambas (4 hombres y 1 mujer).
- 2 agresores - víctima en bullying y víctimas en ciberbullying (2 hombres y 0 mujeres).
- 2 agresores - víctimas en ambas (1 hombre y 1 mujer).

Tabla 11*Participación en el bullying y ciberbullying por sexo y grupo*

Bullying	No agresor – No víctima			Agresor			Ciberbullying Víctima			Agresor - víctima			Total		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
	Muestra total														
No agresor – no víctima	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Agresor	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Víctima	9	7	16	1	1	2	5	2	7	0	0	0	15	10	25
Agresor - víctima	5	1	6	2	1	3	2	0	2	2	1	3	11	3	14
Total	15	8	23	4	2	6	7	2	9	2	1	3	28	13	41
Grupo 1															
No agresor – no víctima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Agresor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Víctima	2	4	6	0	0	0	4	1	5	0	0	0	6	5	11
Agresor - víctima	3	1	4	0	0	0	2	0	2	1	1	2	6	2	8
Total	5	5	10	0	0	0	6	1	7	1	1	2	12	7	19
Grupo 2															
No agresor – no víctima	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Agresor	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Víctima	7	3	10	1	1	2	1	1	2	0	0	0	9	5	14
Agresor - víctima	2	0	2	2	1	3	0	0	0	1	0	1	5	1	6
Total	10	3	13	4	2	6	1	1	2	1	0	2	16	6	22

Nota. H = hombres, M = mujeres y T = total. Elaboración propia.

En lo que respecta al Grupo 2, se reportó un total de 22 alumnos como participantes en el bullying y/o ciberbullying (16 hombres y 6 mujeres), de ellos: 13 en el bullying (10 hombres

y 3 mujeres), 1 hombre en el ciberbullying y los 8 restantes estuvieron involucrados en las dos formas de acoso:

- 3 agresores - víctimas en el bullying y agresores en el ciberbullying (2 hombres y 1 mujer).
- 2 víctimas en el bullying y agresores en el ciberbullying (1 hombre y 1 mujer).
- 2 víctimas en ambas (1 hombre y 1 mujer).
- 1 agresor - víctima en ambas (1 hombre).

Bullying y ciberbullying: diferencias significativas por grupo y sexo

Finalmente, hay que señalar que, al considerar el total de los alumnos de la muestra participante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rol de participación en el bullying: a) entre hombres y mujeres ($X^2 = 1.207$, $gl = 1$, $p > .05$); y b) a partir del grado escolar ($X^2 = .024$, $gl = 1$, $p > .05$). De igual forma, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la muestra total de alumnos, en el rol de participación en el ciberbullying a partir del grado escolar ($X^2 = .037$, $gl = 1$, $p > .05$) y el sexo ($X^2 = 1.360$, $gl = 1$, $p > .05$).

Discusión

El 59.7% de prevalencia de bullying que se obtuvo en la muestra total y en cada uno de los grupos (57.57% en G1 y 61.76% en G2) de este estudio, está por encima de la cifra estimada a nivel mundial por la UNESCO (2023b) que es del 33% aproximadamente en cuanto a los reportes de estudiantes que señalan haber sido víctima de bullying en alguna ocasión. También la prevalencia identificada, está por encima del 22.8% de implicación en América Central (PISA, 2015, como se cita en UNESCO, 2020) lo que pone de manifiesto la prevalencia alta que hay en México, país que ocupa el primer lugar a nivel mundial en casos de bullying en escuelas de educación básica, según reportes de la OCDE (2019, como se cita en Comisión Nacional de Derechos Humanos, s.f.). Hay que añadir que las cifras de la prevalencia identificadas para ambos grupos también están por encima de lo estimado por Fraguas et al. (2021) y por Modecki et al. (2014) quienes estiman una prevalencia promedio de entre 30% y 40%; sin embargo se acercan más a los datos obtenidos en México por Gamboa y Valdés (2019) y A. García (2019) quienes estimaron una prevalencia del bullying entre 60% y 70% entre los estudiantes del preescolar hasta secundaria.

Así mismo y en general, se encontró en ambos grupos de la presente investigación, una mayor participación de los hombres en todos los roles del bullying, con un 18.18% identificados como víctimas y 18.18% como agresores - víctimas; mientras que las mujeres representaron el

15.15% como víctimas y 6.06% como agresores - víctimas de la población en el G1. Por su parte en el G2, 26.47% correspondió a los varones víctimas, 2.49% agresores y 11.76% agresores - víctimas, y las mujeres representaron el 11.76% como víctimas y 8.83% de agresores - víctimas, resaltando que en este grupo la diferencia entre hombres y mujeres con algún rol de participación en el bullying fue más grande que en el G1. El porcentaje de víctimas señalado por cada grupo (33% en G1 y 38.23% en el G2) se aproxima a la cifra indicada por Valadez (2014, como se cita en Carmona, 2020) que es de 40%; en cuanto a los agresores, se identificó a 1 en el G2, pero sí se identificaron más alumnos como agresores - víctimas (24.24% en el G1 y 20.59% en el G2) es decir que la mayoría de los agresores también se identificaron como víctimas y que como los define Smith (2004, como se cita en Jiménez & Martínez, 2017) los alumnos agresores son propensos a ser víctimas o viceversa.

Los resultados en cuanto a la mayor implicación en el acoso escolar por parte de los varones de ambos grupos, coincide con lo encontrado por Cardozo (2021) quien señaló que hay mayor implicación de los varones a partir de sus resultados, con estudiantes de 11 a 20 años. Como se indicó en el presente trabajo, los hombres se involucraron más en todos los roles de participación, y las mujeres, se identificaron más como víctimas (33.33% del total de alumnas). Los hallazgos con respecto a los varones son similares a lo mencionado por Sánchez et al. (2018, como se cita en Cardozo, 2021) quienes encontraron que los hombres participan más como víctimas y agresores; en el presente estudio, se encontró solamente a un varón con el rol de agresor (ninguna mujer), y como agresores - víctimas la mayor incidencia fue por parte de los varones. Esto no significa que la atención a los alumnos que tienen un rol en el bullying debe estar dirigida solamente a los varones, ya que las mujeres, aunque en menor medida, también se ven involucradas en los roles de participación y son parte del número total de casos.

Aunque el porcentaje de alumnos implicados en el bullying fue mayor en el G2 que en el G1, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, lo que contrasta con lo mencionado por Jiménez y Martínez (2021) quienes al comparar las medias de la incidencia del bullying encontraron diferencias significativas por curso, teniendo como resultado mayor participación de los alumnos de más temprana edad.

En cuanto a las manifestaciones del bullying, en la presente investigación los alumnos en general se involucraron más en la verbal directa (37.31%), seguida de la relacional directa (28.36%) y la física directa (25.37%) resultados que concuerdan con los encontrados por Labrador et al. (2023) quienes señalaron a la agresión verbal como la más recurrente lo que sitúa los focos de atención en conductas como insultar, poner apodos, promover chismes y hablar mal de otros. Con respecto a las expresiones del bullying por grupo, en el G1 la verbal directa se mantuvo como la más frecuente (48.48%) y en segundo lugar se situó la física

directa (30.30%) siendo los hombres quienes más incidieron en estas conductas tanto en el rol de víctimas como de agresores - víctimas. En el G2, llama la atención que la manifestación más frecuente fue la relacional indirecta (32.35%) seguida de la verbal directa (26.47%), ambas perpetradas mayormente por los varones en el rol de víctima; lo anterior contradice lo señalado por autores como Garaigordobil (2018) quien ha reportado que las mujeres, llevan más a cabo agresiones de forma indirecta. Se resalta que, en el rol de agresor - víctimas, las mujeres del presente estudio, tuvieron mayor participación en la manifestación verbal directa del acoso escolar. Estos resultados apuntan a que independientemente del sexo y grado escolar de los alumnos, la manifestación más común fue la verbal directa lo que coincide con diferentes autores quienes aseguran que es la más común dentro de los centros escolares (Labrador et al., 2023; Ordóñez & Prado-Cabrera, 2019).

En cuanto a la prevalencia del ciberbullying se encontró un porcentaje general del 26.9% lo cual sitúa a esta manifestación como la tercera más recurrente detrás de la verbal directa y la relacional indirecta; se hace un análisis aparte de las otras manifestaciones por sus características particulares mencionadas por Ortega-Ruiz et al. (2016). Los hombres presentaron mayor participación en todos los roles con 19.40%, mientras que las mujeres obtuvieron 7.46%, manteniéndose la tendencia de mayor incidencia masculina. Por su parte, en el G1 la prevalencia fue de 27.27% con 21.21% por parte de los varones y 6.06% de las mujeres; en el rol de cibervíctima, los hombres fueron mayoría y en el de ciberagresor - víctima ambos sexos tuvieron 3.03% de participación; en este grupo no se detectaron ciberagresores. Por su parte, en G2 igualmente hubo mayor participación de los varones en los tres roles, aquí se destacó a diferencia del G1, que si existieron ciberagresores (en su mayoría fueron varones), y que hubo poca participación como cibervíctimas y ciberagresores - víctimas, lo que difiere de los hallazgos del trabajo realizado por Ordóñez y Prado-Cabrera (2019) quienes detectaron mayor participación en el rol de ciberagresor - víctima en estudiantes de 10 a 15 años. Con el ciberacoso, los jóvenes buscan pertenencia social agrediendo a otros (quienes por lo regular no cuentan con respaldo social) y obteniendo reconocimiento de sus pares, esto debido a la importancia que puede tener para ellos pertenecer y tener un status alto reconocido por sus compañeros, sin importar el daño que puedan causar para lograrlo (Moretti & Herskovits, 2021, como se cita en Serrano et al., 2021).

Es importante prestar especial atención a esta manifestación de bullying y es necesaria mayor investigación que identifique de inicio su prevalencia, ya que estos estudios son muy escasos a nivel mundial, a partir de que el fenómeno del ciberbullying es una manifestación relativamente reciente que va de la mano con el avance de las TIC. Sin embargo, hay que considerar los estudios que refieren a que, entre más edad de los alumnos, mayor implicación en el ciberbullying; entre ellos, el de Ordóñez y Prado-Cabrera (2019) quienes encontraron

mayor implicación en los estudiantes de 12 a 15 años con respecto a los de 10 y 11 y que, según estos autores, los datos coinciden con resultados encontrados en trabajos realizados en América latina.

Hay que destacar los hallazgos del presente trabajo en cuanto a la mayor prevalencia de bullying en ambos grupos (G1, 57.57% y G2, 61.74%) que de ciberbullying (G1, 27.27% y G2, 26.47%), lo cual concuerda con los resultados obtenidos por Ordóñez y Prado-Cabrera (2019). Además, se encontró que gran parte de alumnos que fueron víctimas en el bullying tradicional también fueron victimizados en los medios digitales (29% de las víctimas totales); además en el caso de los agresores - víctimas, también se involucraron en el ciberbullying en alguno de los roles de participación (53% de los agresores - víctimas totales), esto refuerza la teoría de que el ciberbullying es un tipo más de bullying tradicional (Ortega-Ruiz et al., 2016) ya que las conductas de los alumnos pueden mantenerse y se replican del bullying al ciberbullying.

Por otra parte, se detectó que las respuestas del formato de nominación docente no coincidieron con los resultados reportados por los alumnos en el EBIP-Q, ya que los profesores reportaron que no habían detectado casos de acoso escolar en sus grupos, lo que puede ser reflejo de lo mencionado por Mercado (2018) quien apuntó que las políticas públicas en México para erradicar el acoso escolar no han dado los resultados esperados debido a la poca participación de los actores del entorno escolar, entre ellos el docente de aula quien puede tener poco conocimiento del tema y por ello, sea complicado que lo detecte con precisión. Esta desinformación por parte de los docentes puede estar permeada por los mitos que giran alrededor del bullying, ya que como mencionaron Fernandes y Dell'Aglio (2023) estos refuerzan estereotipos que dificultan la detección de las conductas y la intervención oportuna dentro de las escuelas.

Dado los resultados de la presente investigación que muestran que la participación de los alumnos en bullying y ciberbullying es muy parecida en ambos grupos y que, por tanto, está presente en 5° y 6° de esta primaria, es importante que haya una mejor atención a este fenómeno desde el nivel escolar en el que sea detectado. Se destaca lo mencionado por Cerezo (2009, como se cita en Jiménez & Martínez, 2017) en cuanto a que este fenómeno se presenta cada vez más a edades más tempranas, y además sus consecuencias pueden derivar en la participación futura en actos delictivos, así como en problemas psicológicos por parte de sus practicantes pues no solo se queda en la afectación del ambiente escolar (Mercado, 2018). Para una intervención más efectiva, se debe hacer un trabajo en conjunto de los diferentes agentes que participan en el ámbito educativo, ya que no es un problema individual sino multifactorial; se requiere la participación activa y en conjunto de padres, profesores, profesionales de la orientación educativa y de los propios alumnos para mejorar el ambiente escolar (Avilés, 2021, como se cita en Labrador et al., 2023; Domínguez et al.,

2017, como se cita en Labrador et al., 2023; Tresgallo, 2020, como se cita en Labrador et al., 2023).

En el tema de la evaluación del bullying y cyberbullying se precisa contar con instrumentos validados para la población que vaya a estudiarse, además de la actualización constante de los instrumentos, ya que las formas y la dinámica en la que se dan estos fenómenos van cambiando conforme se avanza en los medios electrónicos y digitales; en el caso del cyberbullying y del bullying, el fenómeno se da de formas peculiares dependiendo el contexto social en el que esté inmersa cada escuela además de la época en la cual se está estudiando el fenómeno. Otro tema con respecto a estos instrumentos es la deseabilidad social que es un problema propio de los autoinformes (Ortega-Ruiz et al., 2016) de ahí que es conveniente emplear diversos métodos de evaluación.

También y a partir de los presentes resultados con alumnos de educación primaria pública, se sugiere llevar a cabo más estudios de este tipo sobre evaluación del bullying con estudiantes del Estado de México, que consideren muestras más grandes, en estudios con diseños longitudinales y transversales; por ejemplo, a través de estudios transversales podría identificarse si el rol de participación de los alumnos en el bullying cambia conforme estos acceden a mayores grados educativos. Hay que destacar al respecto, lo señalado por Averdijk et al. (2019, como se cita en Rovira et al., 2022) para quienes los adolescentes que desde edades tempranas adoptan el rol de víctima de bullying, mantienen este rol 10 años más tarde, por ello afirmaron que se requieren más estudios de diseño longitudinal donde se evalúe la prevalencia del acoso escolar para poder entender mejor su direccionalidad (Herrera-López et al., 2017) y observar cómo se mantiene o cómo cambia la forma en que lo llevan a cabo los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar.

Se sugiere, además, estudiar a los espectadores del bullying, ya que estos juegan un papel importante dentro de este fenómeno; la participación positiva por parte de los espectadores puede contribuir a inhibir el acoso escolar de lo contrario, si su participación es negativa pueden contribuir a que se siga manteniendo (Pérez, 2016) incluso pueden llegar a ser propensos a ser partícipes como agresores o víctimas en un futuro. Se recomienda, de igual forma, hacer más trabajos de investigación acerca de los factores de riesgo y protección que giran en torno al bullying; la evaluación al respecto también debe incluir al entorno escolar y familiar con el objetivo de entender con más amplitud las causas que originan la conducta de bullying (Enríquez & Garzón, 2015, como se cita en González & Arrimada, 2021) en específico, los roles que se asuman y las manifestaciones en ellos.

Etapa 2. Rol de participación en el bullying y su relación con autoestima y apoyo social percibido

Objetivo General

Analizar la relación que existe entre el rol de participación en el bullying de alumnos de 6o grado de primaria con su autoestima y apoyo social percibido.

Objetivos Específicos

- Evaluar la autoestima de los alumnos identificados como víctimas y como agresores - víctimas.
- Identificar el apoyo social percibido de los alumnos identificados como víctimas y como agresores - víctimas.
- Conocer la asociación entre los roles de participación de los alumnos con su autoestima y el apoyo social percibido.
- Determinar si existen diferencias significativas en la autoestima y el apoyo social entre los alumnos víctimas y agresores - víctimas.

Este estudio tuvo un alcance correlacional con un diseño no experimental transeccional (Hernández et al., 2018).

Método

Contexto y Escenario

Para esta segunda etapa del estudio, se trabajó en la misma escuela que en la etapa anterior, solo que en el ciclo escolar 2022 - 2023. En total estaban inscritos 186 alumnos; distribuidos en los diferentes grados y grupos. Había 3 grupos de 6° grado, en los cuales estaban inscritos un total 35 alumnos (comunicación personal, 30 de agosto de 2022).

Participantes

Intervinieron voluntariamente 17 alumnos que cursaban 6° grado, de los 19 que fueron identificados en la Etapa 1 de este trabajo, con algún rol de participación en el bullying (52.95% víctimas y 47.05% agresores - víctimas). En general, 64.70% (11) correspondió a los hombres y 35.30% (6) a las mujeres; la edad promedio fue de 11.10 años ($DE = .640$, $Rango = 10.10 - 12.06$). Fueron divididos en dos grupos a partir del rol de participación en el bullying:

- Grupo 1 (G1): 9 víctimas en el bullying (5 hombres y 4 mujeres), 5 de ellos también eran cibervíctimas. De los 5 hombres, 4 de ellos también eran cibervíctimas; de las mujeres, sólo 1 de las 4 era cibervictimizada.

- Grupo 2 (G2): 8 agresores - víctimas en el bullying (6 hombres y 2 mujeres), de ellos, 4 también tenían un rol de participación en el cyberbullying. De los 6 varones, 2 eran cibervíctimas y 1 reportó tener un rol de ciberagresor - cibervíctima; de las 2 mujeres, solo 1 tenía un rol en el acoso, como ciberagresora - cibervíctima.

Los criterios de inclusión fueron: haber colaborado en la Etapa 1 de este trabajo; haber sido identificado con algún rol de participación en el bullying; y contar con el consentimiento informado por escrito del padre, madre o tutor(a). Los criterios de exclusión fueron: estar inscrito en otro grado escolar diferente al 6o; proporcionar los datos de identificación de forma incompleta; y no haber contestado de forma completa y adecuada los dos cuestionarios aplicados.

El muestreo fue no probabilístico por grupos preestablecidos (Hernández et al., 2018).

Variables

1. Autoestima

- *Definición conceptual.* Es “la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. Es un juicio personal de valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo para sí mismo” (Coopersmith, 1967, como se cita en Beltrán & Bueno, 1995, p. 216).
- *Definición operacional.* Respuestas de los alumnos a todos los reactivos del Inventario de Autoestima Coopersmith en su versión para niños mexicanos (Miranda, 2011).

2. Apoyo social percibido

- *Definición conceptual.* Conjunto de provisiones instrumentales o expresivas, percibidas (dimensión subjetiva) o en verdad recibidas (dimensión objetiva), proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, ya sea en una situación de crisis o en cualquier momento de la vida cotidiana (Lin et al., 1986, como se cita en Villalobos-Parada et al., 2016).
- *Definición operacional.* Respuestas de los alumnos a todos los reactivos del Cuestionario MOS de apoyo social percibido en su versión para niños (Rodríguez, 2011).

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Formato de datos sociodemográficos del menor. Buscó obtener y/o actualizar la siguiente información: fecha, grado, situación escolar (regular o irregular), fecha de nacimiento, edad, estado en que vivía, alcaldía o municipio en el que residía, sexo y personas con quién vivía.
2. Adaptación del Inventario de Autoestima Coopersmith (Miranda et al., 2011). El inventario original de Coopersmith en su versión escolar ($\alpha = .88$), fue desarrollado en Estados Unidos con alumnos de 8 a 15 años para medir las actitudes valorativas hacia sí mismo en las áreas: académica, familiar y personal (Coopersmith, 2006). Miranda et al. (2011) lo validaron en México (Sonora) con 120 estudiantes (52 hombres y 68 mujeres) de primaria. Incluye una escala tipo Likert de 3 puntos (1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Siempre) y posee una confiabilidad global de $\alpha = .813$. Está conformado por 58 reactivos distribuidos en 4 dimensiones que influyen en la formación de la autoestima (Coopersmith, 2006; Miranda et al., 2011;); no se aporta información para identificar los niveles de autoestima por dimensión ni total.
 - Autoestima personal (27 reactivos = 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 48, 50, 51, 57). Refiere a las actitudes que presenta la persona frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.
 - Autoestima social (14 reactivos = 4, 7, 11, 15, 25, 27, 32, 39, 45, 46, 52, 53, 55, 58). Se refiere a las actitudes y/o experiencias de la persona en el medio social frente a sus compañeros o amigos.
 - Autoestima escolar (8 reactivos = 14, 18, 21, 28, 35, 42, 49, 56). Se refiere a las vivencias en el interior de la escuela y sus expectativas con relación a su satisfacción en su rendimiento académico.
 - Autoestima en el hogar (9 reactivos = 5, 12, 19, 26, 33, 34, 40, 47, 54). Son las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia con los padres.
3. Adaptación del Cuestionario MOS de Apoyo Social Percibido para niños, MOS-A (Rodríguez, 2011). Fue validado con 593 niños y niñas argentinos de 9 a 13 años y de nivel socioeconómico bajo y medio bajo; posee una confiabilidad total de .84. Se basa en la adaptación argentina para adultos de Rodríguez y Enrique (Rodríguez, 2011) a partir del cuestionario MOS de Sherbourne y Stewart (1991, como se cita en

Rodríguez, 2011). La versión para niños está compuesta por dos apartados para medir dos dimensiones de apoyo social: el primero incluye un reactivo presentado por medio de 2 preguntas abiertas para medir el apoyo estructural; y el segundo, contiene instrucciones (“Marca con una X en el cuadrado que sea tu respuesta”) y 19 reactivos en escala tipo Likert de tres puntos (0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = Siempre) para evaluar la dimensión funcional.

- Apoyo Estructural: características cuantitativas de la red de apoyo social, tales como tamaño y densidad. Incluye un reactivo en dos partes: 1a: ¿Quiénes son tus mejores amigos? y 1b: ¿Quiénes son tus familiares más cercanos? Se pide al menor que haga dos listas: la primera con los nombres de los amigos que tiene y la segunda con los nombres de familiares que considere lo apoyan. Se obtiene un total de apoyo estructural al sumar los nombres mencionados en los reactivos 1a y 1b.
- Apoyo Funcional percibido: efectos o consecuencias que le brindan al niño el acceso y conservación de las relaciones sociales que tiene en su red. Se identifica el nivel de apoyo funcional, a partir del puntaje obtenido por el niño (Cacsire, 2020): nivel bajo = 0 - 12 puntos; nivel medio = 13 - 25 puntos; y nivel alto = 26 - 38 puntos.

A diferencia del cuestionario MOSS en su versión para adultos de Rodríguez y Enrique (Rodríguez, 2011) en el análisis factorial de la adaptación del instrumento a niños por Rodríguez (2011) el apoyo funcional no se divide en dimensiones debido a que, como mencionó el mismo autor, los niños perciben el apoyo funcional como un todo y no diferencian entre sus dimensiones. Este cuestionario ha sido utilizado alrededor del mundo conservando sus propiedades psicométricas (Cacsire, 2020).

4. Bitácora.

5. Listas escolares del ciclo escolar 2022 - 2023.

Procedimiento

A partir de que la evaluación para identificar bullying (Etapa 1), se realizó muy cerca del final del año escolar, a inicios del siguiente ciclo (2022 - 2023) se comunicaron los resultados al director y se llegó a acuerdos con él en relación con las acciones a realizar. Se acordó atender a los alumnos que pasaron a 6o grado, quienes habían sido identificados con algún rol de participación en el bullying en el Grupo 1 (G1: 5o grado) durante la etapa anterior, para evaluar variables vinculadas con el bullying. Por ello, se realizó una búsqueda exhaustiva para elegir los instrumentos adecuados para medir las variables autoestima y apoyo social. Dichos instrumentos, fueron revisados por dos expertos en psicometría y por el director de la misma escuela primaria. A partir de ello, a las instrucciones generales de ambos instrumentos se les añadió información acerca de la confidencialidad y anonimato de sus respuestas; que estas

serían empleadas con fines de investigación; se les solicitó contestar con la mayor sinceridad posible y no dejar reactivos sin respuesta; y se les subrayó que no existían respuestas correctas o incorrectas, ya que no se trataba de un examen.

Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres, madres o tutores de los alumnos, así como el de los profesores a cargo de los grupos a los que asistían los niños; todos los padres estuvieron de acuerdo firmando el consentimiento informado. Con los docentes de aula, se acordaron las fechas de aplicación de los instrumentos a los niños.

Se aplicaron los instrumentos dentro de las instalaciones, aulas y horario escolar. La administración de los cuestionarios fue principalmente de forma grupal y se contó con la presencia del profesor a cargo de cada grupo además del investigador. La administración de los instrumentos tuvo una duración aproximada de entre 20 y 25 minutos; en este periodo de tiempo se habló con los niños acerca de las actividades a realizar, contestaron la ficha de datos sociodemográficos y los instrumentos de autoestima y apoyo social. Antes de su aplicación se les leyó y explicó de forma grupal las instrucciones, después se les indicó que para cualquier duda podían levantar la mano para acudir a su lugar a hacer la aclaración correspondiente. En el momento en el que cada alumno indicó haber terminado de contestar los instrumentos, el investigador recogió y revisó minuciosamente que estuvieran resueltos en su totalidad y que no hubiera más de una respuesta por reactivo o reactivos sin contestar; finalmente, se les agradeció su participación. A los niños que no asistieron el día de la aplicación grupal, se les contactó en otro día para aplicarles individualmente los instrumentos.

Aspectos éticos

Los aspectos éticos que en todo momento guiaron las actividades en la etapa previa, también fueron considerados en esta etapa: consentimiento informado, responsabilidad en las acciones como psicólogo, actualización de conocimientos y habilidades, preservación del bienestar del usuario, anonimato de los participantes, respeto al usuario, objetividad del investigador, confidencialidad de la información, y manejo adecuado de los hallazgos.

Análisis de resultados

Para el análisis se utilizó la estadística descriptiva (la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y las de variabilidad). A partir de la base de datos en SPSS (Ver. 21) empleada en la etapa anterior, se creó una nueva que incluyó únicamente la información de los alumnos identificados con algún rol en el bullying; se agregaron los resultados de los instrumentos de autoestima, apoyo social percibido, y se actualizaron los datos sociodemográficos de los participantes. Los datos sociodemográficos y los de las escalas empleadas, se analizaron considerando a la muestra total y a cada grupo, con la finalidad de identificar: a) diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a la

autoestima general y por dimensiones (Prueba *t* de Student para muestras independientes), así como la asociación entre las dimensiones a partir de la prueba de correlación de Pearson; y b) diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en relación con el apoyo social percibido (Prueba *t* de Student para muestras independientes). Se utilizó la prueba paramétrica *t* de Student a partir de que se buscó comparar las medias aritméticas de dos grupos para identificar que la diferencia entre estas no se atribuía al azar.

Resultados

Características sociodemográficas de la muestra total y por grupo

En la Tabla 1 se muestran las características sociodemográficas de los participantes en este estudio, en el cual intervinieron 17 alumnos de 6o grado con una situación académica regular; 52.94% identificados en la Etapa 1 como víctimas y 47.06% como agresores - víctimas. La edad promedio fue de 11.10 años (*DE* = .640, *Rango* = 10.10 - 12.06). La mayoría vivía en el Estado de México, en el municipio de Nezahualcóyotl. Con respecto a las personas con quienes vivían, se destaca que casi la mitad habitaba con su familia nuclear (papá, mamá y hermano o hermana) y con miembros de la extensa.

Tabla 1*Características sociodemográficas de la muestra total*

Variables sociodemográficas	Rol de participación en el bullying					
	Víctimas		Agresores - víctimas		Total	
	n	%	n	%	n	%
Edad (años-meses)						
10.00 - 10.11	2	11.76	1	5.88	3	17.65
11.00 - 11.11	5	29.41	5	29.41	10	58.82
12.00 - 12.11	2	11.76	2	11.76	4	23.53
Personas con las que vivía						
Mamá, papá y 1 hermano(a)	4	23.53	0	0	4	23.53
Mamá y papá	1	5.88	0	0	1	5.88
Mamá, papá, hermano(a) y de 1 a 3 miembros de familia extensa	2	11.76	5	29.41	7	41.18
Mamá, hermano(a) y de 1 a 3 miembros de familia extensa	2	11.76	1	5.88	3	17.65
Mamá, papá, hermano(a) y más de 3 miembros de familia extensa	0	0	1	5.99	1	5.88
Mamá y hermano(a)	0	0	1	5.88	1	5.88
Alcaldía o municipio en el que vivía						
Nezahualcóyotl (Edomex)	8	47.06	8	47.06	16	94.12
Iztapalapa (CDMX)	1	5.88	0	0	1	5.88

Nota. Elaboración propia.**Grupo 1. Víctimas**

Las características de este grupo se presentan en la Tabla 2: estuvo conformado por 9 alumnos (5 hombres y 4 mujeres) quienes se identificaron con el rol de víctima de bullying a partir del EBIP-Q. En general y en cuanto a la edad, la mayoría tenía 11 años, vivía en el Estado de México (Cd. Nezahualcóyotl) y un poco más de la mitad con su familia nuclear. En cuanto a los varones, se destaca que sólo en ellos, la edad fluctuó entre los 10 y 12 años; la mayoría vivía con su familia nuclear y todos habitaban en Cd. Nezahualcóyotl). En lo que respecta a las niñas, todas tenían 11 años y la mayor parte vivía con su familia nuclear y extensa en Nezahualcóyotl.

Tabla 2*Características sociodemográficas del G1*

Variables sociodemográficas	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Edad (años-meses)						
10.00 - 10.11	2	22.22	0	0	2	22.22
11.00 - 11.11	1	11.11	4	44.44	5	55.56
12.00 - 12.11	2	22.22	0	0	2	22.22
Personas con las que vivía						
Mamá, papá y 1 hermano(a)	3	33.33	1	11.11	4	44.44
Mamá y papá	0	0	1	11.11	1	11.11
Mamá, papá, hermano(a) y de 1 a 3 miembros de familia extensa	0	0	2	22.22	2	22.22
Mamá, hermano(a) y de 1 a 3 miembros de familia extensa	2	22.22	0	0	2	22.22
Alcaldía o municipio en el que vivía						
Nezahualcóyotl (Edomex)	5	55.56	3	33.33	8	88.89
Iztapalapa (CDMX)	0	0	1	11.11	1	11.11

Nota. Elaboración propia.

Grupo 2. Agresores - víctimas

En el G2 hubo un total de 8 alumnos (6 varones y 2 mujeres) los cuales se identificaron con el rol de agresor - víctima de bullying a partir de sus respuestas en el EBIP-Q. En general y al igual que en el G1, la mayoría de los niños tenía 11 años y vivían en Nezahualcóyotl; sin embargo, 37.50% vivía únicamente con su madre, hermano(a) y en algunos casos también con miembros de su familia extensa (Tabla 3). Por su parte, los hombres en su mayoría tenían 11 años de edad, vivían con su familia nuclear y extensa, en Nezahualcóyotl. En cuanto a las dos niñas, una tenía 11 años y la otra 12; una vivía con su familia nuclear y extensa y la otra con su mamá y un hermano(a) también en Nezahualcóyotl.

Tabla 3*Características sociodemográficas del G2*

Variables sociodemográficas	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Edad (años-meses)						
10.00 - 10.11	1	12.50	0	0	1	12.50
11.00 - 11.11	4	50.00	1	12.50	5	62.50
12.00 - 12.11	1	12.50	1	12.50	2	25.00
Personas con las que vivía						
Mamá, papá, hermano(a) y de 1 a 3 miembros de familia extensa	4	50.00	1	12.50	5	62.50
Mamá, hermano(a) y de 1 a 3 miembros de familia extensa	1	12.50	0	0	1	12.50
Mamá, hermano(a) y más de 3 miembros de familia extensa	1	12.50	0	0	1	12.50
Mamá y hermano(a)	0	0	1	12.50	1	12.50
Alcaldía o municipio en el que vivía						
Cd. Nezahualcóyotl	6	75.00	2	25.00	8	100
Iztapalapa	0	0	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia.

Manifestaciones del bullying por grupo**Grupo 1. Víctimas**

Puede observarse en la Tabla 4, que los agresores empleaban con las víctimas, no sólo una manifestación; los alumnos de este grupo percibían que, en las últimas dos semanas, habían sido acosados principalmente de forma verbal directa, seguida del daño a su propiedad. En los hombres, se mantuvo la percepción en cuanto al acoso verbal directo como la manifestación más frecuente; pero las mujeres, reportaron además de la verbal directa, al daño en su propiedad, así como a la relacional indirecta como tres principales formas de acoso.

Tabla 4*Manifestaciones del bullying a partir del rol de participación en el G1*

Víctima	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Física directa	2	22.22	1	11.11	3	33.33
Verbal directa	4	44.44	2	22.22	6	66.67
Verbal indirecta	1	11.11	0	0	1	11.11
Daño a la propiedad del otro	2	22.22	2	22.22	4	44.44
Relacional indirecta	1	11.11	2	22.22	3	33.33

Nota. Elaboración propia.**Grupo 2. Agresores - víctimas**

En la Tabla 5 se muestran las manifestaciones del bullying reportadas por los participantes del G2 en las últimas dos semanas, momento en que reportaron que la verbal directa fue la forma que todos empleaban, ya para agredir o cuando eran agredidos. Al igual que en el G1, se reportó el uso de todas las manifestaciones, pero en este, fue en mayor medida. En el caso de los hombres, las manifestaciones directas (física y verbal) fueron las más empleadas y en las mujeres, la principal fue la verbal directa.

Tabla 5*Manifestaciones del bullying a partir del rol de participación en los alumnos: G2*

Agresor - víctima	Hombres		Mujeres		Total	
	#	%	#	%	#	%
Física directa	5	62.5	1	12.5	6	75
Verbal directa	6	75	2	25	8	100
Verbal indirecta	4	50	1	12.5	5	62.5
Daño a la propiedad del otro	2	25	1	12.5	3	37.5
Relacional indirecta	4	50	1	12.5	5	62.5

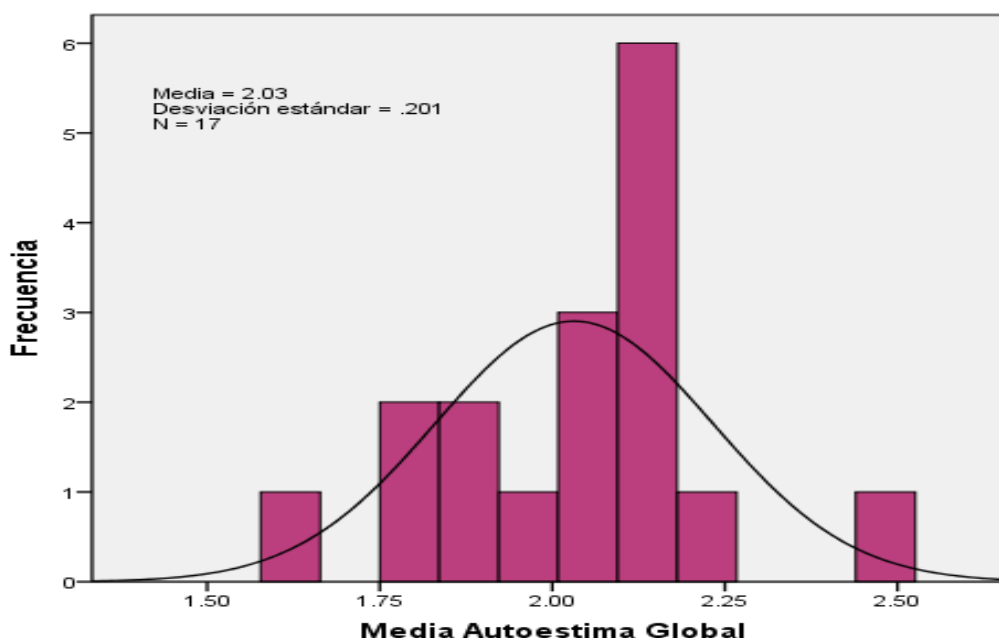
Nota. Elaboración propia.

Autoestima global: muestra total y por grupo

La media de autoestima global de la muestra total fue 2.03 ($DE = .20$, Rango = 1.62 - 2.48, $Mo = 1.79$); lo anterior refiere a que a veces, los alumnos con rol de víctima o agresor - víctima, tenían una actitud de aprobación o rechazo a sí mismos, en cuanto a considerarse capaces, exitosos y valiosos (Figura 1). Se destaca que todos los niños (17) percibían que a veces tenían actitudes adecuadas respecto a su autoestima global.

Figura 1

Medias de autoestima global de la muestra total



Nota. Elaboración propia.

En lo que corresponde a la autoestima global por grupos, se encontró que, en ambos, a veces las actitudes vinculadas a su valía eran de aprobación o rechazo a sí mismos:

- Grupo 1. El puntaje promedio obtenido fue 2.06 ($DE = .12$, Rango = 1.79 - 2.19).
- Grupo 2. La media fue 1.99 ($DE = .27$, Rango = 1.62 - 2.48).

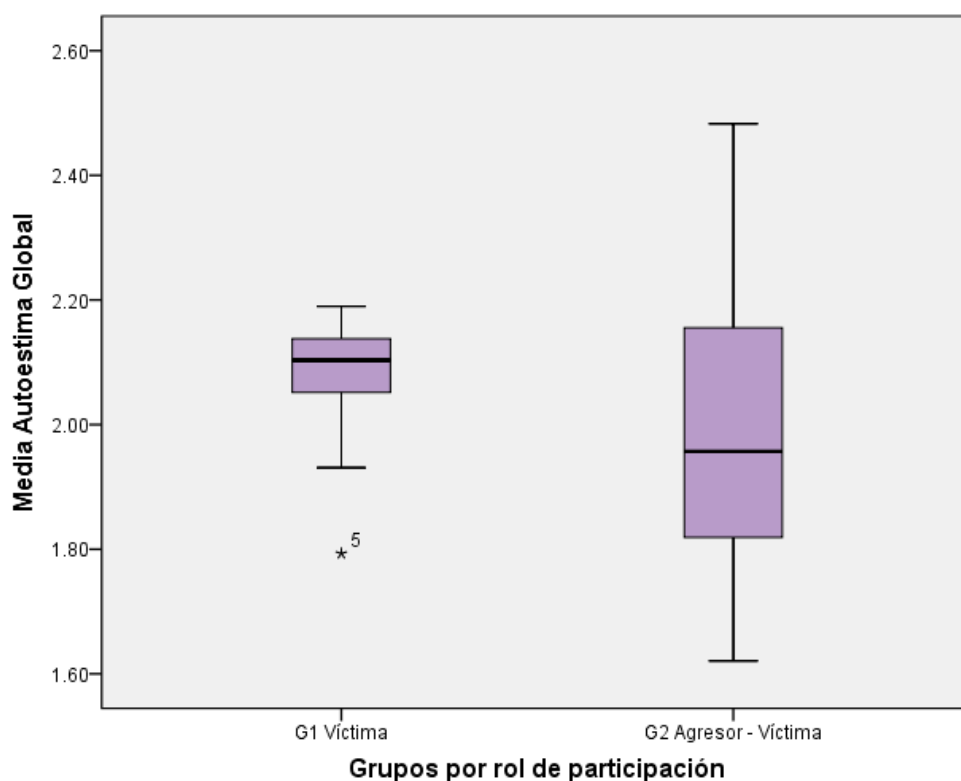
Como se muestra en la Figura 2, 100% de los alumnos tanto del G1 como del G2, se ubicaron en que a veces (puntajes de 1.60 a 2.59), sus actitudes eran de aprobación o rechazo hacia sí mismos en cuanto a considerarse capaces, exitosos y valiosos, sin embargo, en el G2 el rango de las medias fue más amplio que en G1:

- En el G1, la mediana fue de 2.10; Rango intercuartil = .16; Rango = 1.79 - 2.19; valor atípico inferior extremo = 1.79.

- La mediana que se obtuvo en el G2 fue 1.95; Rango intercuartil = .36; Rango = 1.62 - 2.49.

Figura 2

Histograma de caja y bigotes acerca de las medias de autoestima global por grupo



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre G1 y G2 en cuanto a la autoestima global ($t = .678$, $gl = 15$, $p > .05$).

Dimensiones de Autoestima: muestra total y por grupo

En la Tabla 6 se muestran tanto las medidas de tendencia central y de dispersión para cada dimensión de autoestima (personal, social, escolar y del hogar), como el porcentaje de alumnos que se ubicaron en cada uno de los niveles de ésta a partir de las medias. En relación con la muestra total, se encontró que la media más alta correspondió a la dimensión Personal, seguida de la autoestima del hogar, la social y finalmente la escolar.

Tabla 6*Datos descriptivos de las dimensiones de autoestima: muestra total y por grupo*

Dimensiones de Autoestima	Medidas de tendencia central y dispersión				% de alumnos en las opciones de respuesta de la escala		
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Rango</i>	<i>Mo</i>	Nunca	A veces	Siempre
Muestra total							
Personal	2.06	.24	1.63 - 2.70	2.11	5.9	88.2	5.9
Social	2.01	.25	1.57 - 2.50	2.00	11.8	88.2	0
Escolar	1.94	.31	1.50 - 2,50	1.50	23.5	76.5	0
Del hogar	2.04	.20	1.67 - 2.33	2.22	0	100	0
G1							
Personal	2.09	.14	1.89 - 2.33	2.11	0	100	0
Social	2.02	.20	1.57 - 2.21	2.00	11.1	88.9	0
Escolar	1.97	.31	1.50 - 2.38	2.13	22.2	77.8	0
Del hogar	2.09	.18	1.67 - 2.33	2.11	0	100	0
G2							
Personal	2.02	.32	1.63 - 2,70	1.81	0	87.5	12.5
Social	2.00	.31	1.57 - 2.50	2.00	12.5	87.5	0
Escolar	1.90	.33	1.50 - 2.50	1.50	25	75	0
Del hogar	1.98	.22	1.67 - 2.22	2.22	0	100	0

Nota. *M* = Media, *DE* = Desviación estándar, *Mo* = Moda; 1 = Nunca, 2 = A Veces, 3 = Siempre. Elaboración propia.

En las cuatro dimensiones que se observan en la misma Tabla 6, el mayor porcentaje de alumnos percibía que a veces tenía actitudes positivas con respecto a su autoestima, y solo en la dimensión personal, hubo alguien que señaló tener siempre dichas actitudes. En el G1 y G2 al igual que en la muestra total, la autoestima escolar fue la que obtuvo las medias más bajas y la personal, las más altas. De la misma forma, 75% o más de alumnos reportó tener a veces, actitudes positivas con respecto a su autoestima.

Tomando en cuenta la muestra total de esta investigación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre G1 y G2 con respecto a las dimensiones del instrumento de autoestima (Tabla 7):

Tabla 7

Diferencias por grado escolar en las dimensiones de autoestima

Autoestima Dimensiones	G1	Medias G2	gl	t
Personal	2.91	2.02	15	.637
Social	2.02	2.00	15	.186
Escolar	1.97	1.90	15	.423
Del hogar	2.09	1.98	15	1.123

Nota. $p \leq .05^{**}$. Elaboración propia.

Correlaciones entre la autoestima global y sus dimensiones

En la Tabla 8 se observan las correlaciones entre la autoestima global con las dimensiones de autoestima y de éstas entre sí. Los resultados con respecto a la muestra total fueron los siguientes:

- La autoestima global presentó correlaciones positivas significativas con todas las dimensiones. Las asociaciones altas, fueron con las dimensiones personal y social, lo que refiere a que los alumnos, entre más tenían actitudes de aprobación hacia sí mismos en cuanto a considerarse capaces, exitosos y valiosos, mostraban más actitudes positivas frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas, y también más actitudes y/o experiencias positivas en el medio social frente a sus compañeros o amigos. Las asociaciones medias fueron con las dimensiones escolar y del hogar, lo que refiere a que, entre más autoestima global de los participantes, tenían más vivencias y expectativas positivas en la escuela y en su familia, con relación a su rendimiento académico y convivencia con sus padres.
- La dimensión personal se vinculó de forma positiva, significativa media con las dimensiones social y del hogar, es decir que, entre más actitudes positivas de los participantes frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas, tenían más actitudes y/o experiencias positivas en el medio social y familiar frente a sus compañeros o amigos y con sus padres.
- La dimensión social tuvo una asociación positiva, significativa media con la escolar esto es, que entre más actitudes y/o experiencias positivas de los alumnos en el medio

social frente a sus compañeros o amigos, existían más vivencias y expectativas positivas en la escuela con relación a la satisfacción en su rendimiento académico.

Tabla 8

Correlaciones entre la autoestima global con sus dimensiones en la muestra total, y por grupo

Autoestima global y Dimensiones	Dimensiones de autoestima			
	Personal	Social	Escolar	Del hogar
Muestra total				
Personal	-			
Social	.640**	-		
Escolar	.269	.625**	-	
Del hogar	.537*	.437	.391	-
Global	.894**	.865**	.617**	.675**
G1				
Personal	-			
Social	.329	-		
Escolar	-.166	.746*	-	
Del hogar	.205	.317	.053	-
Global	.648	.897*	.561	.484
G2				
Personal	-			
Social	.755*	-		
Escolar	.478	.557	-	
Del hogar	.682	.523	.668	-
Global	.948**	.873**	.686	.777*

Nota. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$. Elaboración propia.

En la misma Tabla 8 se identificaron las siguientes correlaciones significativas:

- En el G1, únicamente la autoestima global mostró una correlación positiva alta con la dimensión social; y esta, se asoció de forma positiva media con la escolar.

- A diferencia del G1, en el G2 la autoestima global tuvo correlaciones positivas altas y medias con tres dimensiones: personal, social y del hogar. Se identificó también una relación positiva media entre la autoestima social con la personal.

Apoyo social percibido en la muestra total y por grupo

Apoyo Estructural

En la muestra total y por grupo, las características cuantitativas de su red de apoyo social se muestran en la Tabla 9; en lo que respecta a los grupos, se encontró que, la media y el rango total de apoyo estructural fue mayor en el grupo de agresores - víctimas (G2), en comparación con el G1.

Tabla 9

Apoyo social estructural total y por grupo

Apoyo social estructural	Medidas de tendencia central y dispersión			
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mo</i>	Rango de respuestas
Muestra total				
Mejores amigos	2.94	2.07	1	0 - 7
Familiares cercanos	3.12	2.66	2	0 - 10
Total de apoyo social estructural	6.05	3.71	5	0 - 14
G1				
Mejores amigos	3.25	1.75	5	0 - 6
Familiares cercanos	2.77	1.68	2	0 - 6
Total de apoyo social estructural	5.66	3.62	5	0 - 10
G2				
Mejores amigos	3	1.87	1	1 - 7
Familiares cercanos	3.5	3.27	0	0 - 10
Total de apoyo social estructural	6.5	3.53	5	2 - 14

Nota. Elaboración propia.

Apoyo Funcional

En la Tabla 10 se observan las medidas de tendencia central y de dispersión con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación de la dimensión funcional del apoyo social percibido. En cuanto a la muestra total, se muestra una media de 25.17 relativa a las respuestas obtenidas en los 19 reactivos tipo Likert, esto indica que el nivel de apoyo funcional se ubicó en un nivel medio. Profundizando en los niveles de apoyo social funcional, el mayor porcentaje de los participantes se ubicó en el nivel alto (52.9%), seguido del 42.2% en el nivel medio y 5.9% en un nivel bajo.

Tabla 10*Apoyo funcional de la muestra total y por grupo*

Medidas de tendencia central y dispersión				% de alumnos en los niveles de apoyo social funcional		
<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Rango</i>	<i>Mo</i>	Bajo	Medio	Alto
Muestra total						
25.17	6.93	10 - 35	24	5.9 (1)	41.2 (7)	52.9 (9)
G1						
24.89	15.6	14 - 33	No	0 (0)	55.6 (5)	44.4 (4)
G2						
25.5	8.73	10 - 35	35	12.5 (1)	25(2)	62.5 (5)

Nota. Los números entre paréntesis corresponden a la cantidad de alumnos en relación con el porcentaje señalado. Elaboración propia.

En lo que respecta al G1 el promedio de respuestas fue 24.89, lo cual los ubica en el nivel medio de apoyo funcional. La mayor parte de los participantes se ubicó en el nivel medio con 55.6%, y los restantes en el nivel alto (44.4%). Al igual que en la muestra total y en el G1, en el G2 se obtuvo un promedio de 25.5 lo que los ubicó en el nivel medio de apoyo social funcional. Por su parte, el mayor porcentaje de los alumnos en este grupo mostró un alto nivel de apoyo social funcional, seguido de aquellos con un nivel medio y solo un alumno se ubicó en el nivel bajo.

Al considerar la muestra total, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre G1 y G2 en cuanto al apoyo social estructural ($t = -1.486$, $gl = 15$, $p > .05$) y funcional ($t = -1.468$, $gl = 7$, $p > .05$).

Asociación entre bullying, autoestima y apoyo social por grupo

En la Tabla 11 se observan las correlaciones identificadas entre autoestima y sus dimensiones con el rol de participación de los estudiantes en el bullying.

Tabla 11

Correlaciones entre autoestima y sus dimensiones con el rol de participación en el bullying

Autoestima	Rol de participación	
	G1 Víctima	G2 Agresor - víctima
Global	-.676*	.446
Personal	-.047	.434
Social	-.856**	.421
Escolar	-.738*	.495
Del hogar	-.263	-.023

Nota. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$. Elaboración propia.

En el G1, el rol de víctima tuvo una asociación negativa y estadísticamente significativa alta con la autoestima social, esto implica que entre más se percibían víctimas de acoso escolar tenían menos actitudes y/o experiencias positivas en el medio social frente a sus compañeros o amigos. El mismo rol de víctima, se vinculó de forma negativa significativa media con la autoestima global y con la dimensión escolar, esto es, que entre más percepción de ser víctimas tenían, mostraban menos actitudes de aprobación hacia sí mismos en cuanto a considerarse capaces, exitosos y valiosos y tenían menos vivencias y expectativas positivas en la escuela con relación a su rendimiento académico.

Por otro lado, cabe señalar en cuanto a los alumnos del G2, que no se encontraron relaciones estadísticamente significativas del bullying con la autoestima global ni con alguna de sus dimensiones. Finalmente, en los grupos no se identificaron correlaciones significativas entre el rol de participación en el bullying y el apoyo social percibido.

Discusión

En primer lugar, se estableció en este trabajo que la autoestima global tuvo una asociación significativa negativa media con el rol de víctima en el bullying, lo que coincide con los resultados del trabajo de Guijarro y Larzabal (2021) en donde se encontró que a mayor victimización en el acoso escolar es menor la autoestima que desarrolla el niño o adolescente. Para Arenas y Vázquez (2023) la victimización tiene consecuencias negativas sobre la autoestima. Por su parte Álvarez-Quiroz et al. (2023) tras identificar la misma relación negativa entre la victimización en el bullying y la autoestima, sugirieron que, en las intervenciones dirigidas al acoso escolar, se debe tener en cuenta a las víctimas y a los agresores; para Guijarro, además, resulta importante desarrollar la autovaloración por medio de la cual el estudiante adquiera habilidades que fomenten su autoestima.

Por otra parte, las manifestaciones más recurrentes con las que fueron sometidas las víctimas de bullying del presente estudio, fueron la verbal directa en primer término, seguida por la física directa, verbal indirecta y relacional indirecta. Esto coincide con lo identificado por Uribe et al. (2012) con alumnos entre 10 y 18 años, quienes observaron que las manifestaciones más frecuentes en los estudiantes agredidos fueron la verbal directa (burlas, insultos) seguido de la física directa (empujones).

Hay que agregar que en el presente estudio y en el caso del rol de víctima, se encontraron correlaciones negativas significativas con dos dimensiones de la autoestima: por un lado, alta con la social y por otro, media con la escolar. Estos resultados concuerdan con los descritos por Bustamante y Landa (2022) quien obtuvo relaciones significativas negativas altas entre los roles de agresión y victimización de bullying con la autoestima global y sus dimensiones; además, se coincide en parte con los hallazgos de Valero (2023) quien señaló que la relación entre la victimización por bullying tiene una relación significativa inversa baja con la autoestima social y la escolar. Se está de acuerdo con los mismos Bustamante y Valero, cuando concluyen que es necesario realizar talleres para fortalecer la autoestima y pláticas que concienticen acerca de la relación entre bullying y autoestima en los centros educativos estudiados con el fin de reducir los efectos negativos del acoso escolar. Se agrega que dicha capacitación, debe ofrecerse a toda la comunidad escolar: padres, madres, o tutores; personal docente y directivo, y a los alumnos, participen o no en el acoso escolar.

Cabe señalar con respecto al rol de agresor - víctima, que no se encontraron estudios en donde se le relacionara con las dimensiones de autoestima contenidas en la adaptación del inventario de autoestima de Coopersmith (Miranda et al., 2011). Se precisa realizar más investigación acerca de los alumnos con el rol de agresor - víctima y su vinculación con la autoestima y sus dimensiones.

En cuanto a la evaluación de la autoestima, se encontró en la presente investigación que, la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, tanto en autoestima global como en sus dimensiones; sin embargo al considerar, los porcentajes de alumnos en las opciones de respuesta del inventario, el menor en general y en ambos grupos, fue en la autoestima escolar, lo que se asemeja a lo referido por Alejandría (2022) quien identificó en adolescentes peruanos, un nivel medio en la mayoría de las dimensiones de autoestima excepto en la escolar, donde gran parte de los alumnos se ubicó en el nivel bajo. Por su parte, Romero et al. (2016, como se cita en Guijarro & Larzabal, 2021) afirmó que la autoestima de los niños y adolescentes se sitúa entre los niveles medios y altos, aunque en su estudio se exploró únicamente a la autoestima de forma global.

En los resultados del presente trabajo, no se reportó una asociación estadísticamente significativa del bullying con el apoyo social percibido, lo cual contrasta con lo reportado por Quiroga-Garza (2019), Jiménez y Martínez (2021) quienes al medir la relación entre bullying y apoyo social percibido en sus respectivas investigaciones, encontraron una correlación negativa significativa alta entre ambas variables.

En la evaluación del apoyo social estructural del presente estudio, se identificó en lo que respecta a la muestra total, que contaban con un promedio de 2.94 mejores amigos y 3.12 familiares a quienes percibían cercanos; en el G1 fueron en promedio 3.25 y 2.77 respectivamente y en el G2, 3 y 3.5 respectivamente. Estos hallazgos, están por debajo de lo encontrado por Rodríguez (2011) quien al medir el apoyo social estructural en una muestra de 593 alumnos de 9 a 13 años (no vinculados al bullying), obtuvo un promedio de 4.51 mejores amigos y 4.48 familiares considerados como más cercanos, concluyendo que, la percepción positiva de los estudiantes en cuanto a la ayuda con la que cuentan tiene efectos favorables a nivel conductual y emocional. A partir de lo señalado por Rodríguez, podría suponerse que los alumnos implicados en el bullying cuentan con una red de apoyo social estructural más reducida de la de aquellos que no participan en el acoso escolar.

Por otro lado, y con respecto a los resultados de la dimensión funcional del apoyo social, tanto en la muestra total como en el G2 (agresores - víctimas) se obtuvo que la mayoría de los alumnos percibía un nivel alto de apoyo funcional, seguido de un nivel medio. Ello contrasta con los datos del G1 (alumnos víctimas de bullying), donde se encontró que más del 50% de alumnos se ubicó en un nivel medio de apoyo funcional percibido, seguido de aquellos en el nivel alto; estos resultados coinciden con los de Burbano y Guerrero (2021) quienes en alumnos de 13 a 18 años no implicados en el bullying, reportaron un porcentaje más alto en el nivel medio de apoyo social percibido (86.28%), aunque en este estudio no hubo diferenciación entre el apoyo funcional y el estructural.

Además de lo señalado, en este estudio no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las víctimas y los agresores - víctimas en el apoyo social percibido, lo que contrasta con los resultados obtenidos por Uribe et al. (2012) quienes subrayaron que las víctimas de acoso escolar señalan tener menor apoyo social que quienes no participan en el bullying.

Se precisa realizar más estudios donde se trabaje y caracterice al estudiante con el rol de agresor - víctima con respecto a su percepción de apoyo social y su autoestima. Así mismo y como Uribe et al. (2012) mencionaron, hace falta fortalecer las redes, en las escuelas que permitan ofrecer mayor apoyo a los niños implicados en el bullying, en especial a los que son víctimas, donde se involucre la participación de los actores del entorno escolar (personal

docente y directivo, familias y los alumnos). Además, Uribe et al., agregaron que el apoyo social funge como un factor de protección para el adolescente, brindando un mayor bienestar emocional para afrontar esta etapa de su vida. Es urgente, por tanto, diseñar e implementar programas que promuevan y fortalezcan las redes de apoyo de los alumnos desde los niveles educativos iniciales.

También se hace necesaria la realización de estudios donde se analice y profundice en la relación entre los roles del bullying con el apoyo social, y en específico con el apoyo social familiar. De acuerdo con Bartolomé y Díaz (2020) el nivel de victimización del alumno se relaciona especialmente con un nivel bajo en cuanto al apoyo que recibe por parte de su familia, compañeros de la escuela y grupos a los que pertenece. De cualquier forma, para Jungup et al. (2022) los mecanismos a través de los cuales el apoyo social se asocia con la victimización por bullying siguen estando poco explorados.

Una de las limitaciones que hay que anotar acerca de este trabajo, es que la evaluación realizada de la autoestima y el apoyo social se basó en auto reportes; se recomienda para reducir el impacto de la deseabilidad social utilizar, además otros instrumentos, como registros de observación en situaciones diversas y reportes de informantes clave (docentes, padres y pares). El instrumento empleado para medir el apoyo social fue unidimensional, por lo que se evaluó el apoyo funcional de forma general sin analizar sus dimensiones (como emocional, afectivo e instrumental) lo que limitó obtener información más específica para un análisis más profundo. Otro aspecto de esta investigación es que únicamente participaron en ella, 17 alumnos de 6o grado de una primaria pública en el Edomex, quienes fueron previamente evaluados e identificados con algún rol en el bullying, lo que podría verse como una limitante, pero también como una fortaleza del estudio, ya que permitió profundizar en estos roles de los alumnos de un único ciclo escolar, en una comunidad marginada y en un momento determinado.

Conclusiones

Es importante una evaluación oportuna del bullying realizada por lo menos desde la etapa de la educación primaria, debido a que cada vez este fenómeno se presenta desde estas edades en las personas y eso tiene un impacto que se mantiene a lo largo del tiempo y que puede desencadenar consecuencias graves desde mermar su autoestima y/o problemas psicopatológicos hasta el suicidio. Es importante diseñar e instrumentar programas de intervención en el que participen los distintos actores del sistema educativo ya que como se ha mencionado el bullying es un problema serio en este país y que se requiere de una participación integral para que se disminuya la prevalencia en el caso de intervenciones preventivas y en el caso de intervenciones posteriores al fenómeno aminorar sus consecuencias.

Las intervenciones dirigidas a atender el bullying (incluyendo al ciberbullying como un tipo de este), deben centrarse en el fortalecimiento y entrenamiento de las habilidades sociales, la autoestima, la autonomía, la comunicación verbal y no verbal y el apoyo social ya que este tipo de intervenciones han dado buenos resultados alrededor del mundo (Mendoza & Maldonado, 2017, como se cita en López et al., 2021; Moreno et al., 2019, como se cita en López et al., 2021; Rubio, 2019; Vargas & Paternina, 2017, como se cita en López et al., 2021).

Para la SEP (2019b) la convivencia escolar es la vía para promover la cultura de la paz, brindar apoyo y lograr entornos escolares seguros y libres de violencia, así como favorables para el aprendizaje, por lo que esta convivencia debe desarrollarse a lo largo de toda la educación básica con la participación de los alumnos, padres, madres, tutores, directivos, docentes y demás agentes educativos. Para la misma SEP se precisa el desarrollo de competencias como la emocional, autoestima, empatía, diálogo, valoración de la diversidad, respeto a los derechos humanos y asertividad. El trabajo de evaluación y de intervención proactiva en todos los niveles educativos y en escuelas públicas y privadas, puede funcionar perfectamente como acción preventiva, es decir, puede evitar la aparición del acoso escolar en aquellos estudiantes que aún no participan. De igual forma, las acciones reactivas pueden contribuir a minimizar el bullying y sus manifestaciones.

Es importante realizar y difundir más investigaciones en México relativas al nivel de educación básica con respecto al bullying, en los cuales se profundice en el tema con respecto a la prevalencia en estas etapas escolares. También es pertinente que se investigue acerca de sus roles, tipos y manifestaciones para identificar de manera más precisa cómo se lleva a cabo el acoso escolar, y también identificar la relación que tiene cada uno de estos aspectos del bullying con otras variables como las abordadas en el presente trabajo (autoestima y apoyo

social), que pueden ser factores determinantes para que este fenómeno se mantenga como un problema grave en el país.

Es claro que el bullying es un asunto que nos compete a todos como sociedad y al cual el psicólogo puede aportar con acciones relativas a la evaluación, el diseño de programas, la intervención y la prevención, apoyando y haciendo partícipes a padres, alumnos, docentes y directivos en el afán de construir ambientes armoniosos, seguros y adecuados para llevar a cabo las actividades y la convivencia escolar.

Se añade que, la creación y existencia de policías públicas en México para combatir el acoso escolar representa un paso importante para tratar de erradicar este problema de raíz, sin embargo aún falta precisarlas más, para que las acciones que se realizan fundamentadas en ellas, tengan mejores resultados, para ello es necesaria la participación activa de los actores del entorno escolar, como autoridades, docentes, alumnos y padres de familia cuyo testimonio en la descripción del fenómeno es fundamental así como su colaboración en las actividades propuestas cada uno desde su rol. Además, se precisa que los gobernantes quienes son los que hacen estas políticas, tengan también un mayor compromiso por hacer que se lleven a cabo de manera activa y no solo en el papel. Estas políticas deben siempre tener en cuenta la investigación existente, reportes y demás herramientas teóricas que describen este fenómeno y su manifestación en los entornos escolares, para así facilitar llevar a cabo acciones encaminadas a la intervención oportuna por parte de los diversos profesionales que se encargan de atender este fenómeno desde su área correspondiente.

Referencias

- Albaladejo, B. N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en la educación infantil y primaria* [Disertación doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf
- Alcalá, G. R., & Tobeña, A. M. D. R. (2014). *La acción tutorial y la potenciación de la autoestima en la escuela* (Publicación No. TAZ-TFG-2014-2940) [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN. Repositorio Institucional de Documentos. <https://zaguan.unizar.es/record/30879?ln=es>
- Alcántar, N. C., Valdés, C. Á. A., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 173-193. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-173.pdf>
- Alejandría, P. (2022). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de 5to de secundaria de la Institución Educativa Horacio Zevallos Gámez, Chiclayo* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de los Andes]. Repositorio Digital de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78875/Alejandria_VPA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., & Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 32-38. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000298?via%3Dihub>
- Álvarez-Quiroz, G. B., Martelo, M. F. G., Alcalá, S. P. A., González, R. D. Z., & Márquez, N. I. S. (2023). Relación entre bullying, cyberbullying y autoestima: prevalencia y factores asociados en adolescentes de Colombia. *Zona Próxima*, (38), 88-109.
- American Psychological Association. (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Author.
- Arenas, B, F. P., & Vasquez, E. K. N. (2023). *Efecto del Bullying en la conducta suicida: el rol mediador de la autoestima en estudiantes de secundaria de Chimbote, 2023* [Tesis Licenciado en Psicología, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/124416/Arenas_BFP-SD.pdf?sequence=1
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529012.pdf>
- Atencio, J, D. I., & Santacruz, L. C. D. (2022). *Bullying y autoestima en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa "Leoncio Prado-Rodeo" 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio Institucional UNHEVAL.

<https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/7148/TEDF00136A86.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.001>
- Barceló, E., Benítez, J. C., Ospina, M. G., Florez, K., Navarro, E., & de Oro, C. (2023). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes en contexto de bullying. *Revista de Psicología*, 41(1), 523-548.
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://n9.cl/sdaoy>
- Bartolomé, G. R., & Díaz, H. E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92–101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V., (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>
- Beltrán, J., & Bueno, J. A. (1995) *Psicología de la educación*. Boixareu Universitaria. <https://n9.cl/5bai4>
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey, A. R., & Ortega, R. R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Briseño, A. T. (2021). *Bullying y la percepción de estudiantes acerca de las actuaciones del profesor en la resolución de conflictos en un bachillerato en Morelos. México* (Publicación No. 2021-05-24T14:25:16Z) [Disertación doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA). <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1545>
- Burbano, J. H. N., & Guerrero, L. M. O. (2021). Relación entre factores predisponentes a la privación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 39-62.
- Bustamante, M., & Landa, B. (2022). *Bullying y autoestima en alumnos de secundaria de una institución educativa privada* [Tesis de licenciatura, Escuela Profesional de Psicología]. Repositorio Digital de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/119424/Bustamante_MM-Landa_SDDLCLB-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bustíos, M. D. C., Huayna, L. M. D., & Luna, G. L. C. (2020). Resiliencia y apoyo social percibido en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del distrito de Ayaviri. *Revista de Psicología*, 10(1), 23-37.

- Cacsire, K. (2020). *Apoyo social percibido y su relación con la satisfacción familiar en niños y adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/12865e9f-7f67-4794-b034-2193dc8c81fd/content>
- Cano, E. M. M., & Vargas, G. J. E. (2017). Lineamientos de políticas públicas que atienden el acoso escolar. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8(2), 60-71. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517754056007.pdf>
- Cardozo, G. (2021). Factores vinculados al bullying en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 27(1), e459. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.08>
- Carmona, L. (2020). *Bullying a niños con trastornos de aprendizaje en primaria*. Instituto de Ciencias Sociales y Administración.
- Clínica Universidad de los Andes. (2022). *El bullying también afecta a los agresores*. <https://www.clinicauandes.cl/noticia/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013, 20 de marzo). *Ley 1620. Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Sistema Único de Información Normativa. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley1620_col.pdf
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (s.f.). *Día escolar de la no violencia y la paz*. Autor. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-escolar-de-la-no-violencia-y-la-paz-0#:~:text=De%20acuerdo%20con%20datos%20arrojados,educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20a%20nivel%20internacional>
- Coopersmith, S. (2006). *Escala de autoestima de Coopersmith. Escolar SEI. Manual*. Edición Josue Test. https://www.academia.edu/37805417/ESCALA_DE_AUTOESTIMA_DE_COOPERSMITH
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Burkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarani, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215002630>
- Eduportal. (2023). *Escuelas en Ampliación, Nezahualcóyotl, Estado de México, México*. Autor. <https://eduportal.com.mx/escuelas/en/estado-de-mexico/nezahualcoyotl/>
- El Imparcial. (2023, 23 de febrero). *Edomex recibe 732 reportes de bullying en el ciclo escolar 2022-2023*. México. <https://www.elimparcial.com/mexico/Edomex-recibe-732-reportes-de-bullying-en-ciclo-escolar-2022-2023-20230317-0135.html>

- El Universal. (2023, 17 de marzo). *Codhem registra 483 casos de acoso escolar desde 2022*. México. <https://es-us.noticias.yahoo.com/codhem-registra-483-casos-acoso-060000215.html>
- Estados Unidos Mexicanos - Presidencia de la República. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf
- Estrada, G. M. Á., & Jaik, D. A. (2011). Cuestionario para la exploración del bullying. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 45-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4034505.pdf>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92.
- Fariña, F., Arce, R., Velasco, J., & Novo, M. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245129173005.pdf>
- Fernandes, G., & Dell'Aglio, D. D. (2023). Mitos sobre bullying: o que diz a ciência?. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(69), 187-201. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432023000100187&script=sci_arttext
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., & Arango, C. (2021). Assessment of school anti bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 175(1), 44-55. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2772453>
- Gamboa, M. C., & Valdés, R. S. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas presentadas en el tema*. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf>
- Garaigordobil, L. M. (2011). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación*. No. 2, 22 pp. FOCAD. Formación Continuada a Distancia. <https://www2.uned.es/pfac-s-maltrato-infantil/aLF/adjuntos/BullyingCiberbullying.pdf>
- Garaigordobil, L. M. (2013). *Screening de acoso entre iguales. Manual*. TEA. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/Cyberbullying_manual_extracto.pdf
https://web.teaediciones.com/Ejemplos/Cyberbullying_manual_extracto.pdf
- Garaigordobil, L. M. (2018). *Bullying y cyberbullying: estrategias de evaluación, prevención e intervención*. UOC.
- García, A. A. (2019). Correlación entre satisfacción corporal y bullying en estudiantes de primaria. *D' Perspectivas Siglo XXI. La investigación en el ámbito de la comunidad estudiantil*, 6(11), 6-19. <http://doi.org/10.53436/4Xu7i1Ly>

- García, R. (2019). El comportamiento terminológico de los términos y variantes denominativas hispanas relativos a actores y tipos de bullying. *Consensus*, 24(1), 61-78. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/consensus/article/view/2243/2320>
- García, M., & Iglesias, M. (2011). *El acoso escolar: diagnóstico y prevención*. Biblioteca Nueva.
- Gobierno del Estado de México. (2023, 26 de mayo). *Ley para prevenir y atender el acoso escolar en el Estado de México*. Periódico Oficial de la Gaceta del Gobierno. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig249.pdf>
- González, M., & Arrimada, M. (2021). Análisis comparativo de instrumentos destinados a la evaluación del acoso escolar. *Papeles del Psicólogo*, 42(3), 222-229. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0214-78232021000300008&script=sci_abstract&lng=en
- Gress, C. (2012). *Acoso escolar (bullying) y autoestima en un colegio privado de Veracruz. México* [Tesis de licenciatura, Universidad de Morelos]. Repositorio Institucional de la Universidad de Morelos. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/1402>
- Guijarro, O., & Larzabal, F. A. (2021). Autoestima y factores de bullying en estudiantes de bachillerato de la provincia de Chimborazo. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 49-58. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.06>
- Gutiérrez, Ch., B. M. P., & Matta, T. D. S. (2021). *Ciberacoso escolar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal en el contexto de pandemia por COVID-19* [Tesis de licenciatura, Escuela Profesional de Psicología]. Repositorio Digital de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61696/Gutierrez_CHBMP-Matta_TDS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, R. B., & Herráiz, E. D. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101.
- Hernández, S. R., Fernández, C., C., & Baptista, L., P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-125.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Violencia contra las mujeres en México*. Autor. <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 30 de agosto). *Comunicado de prensa Núm. 485/22. Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH) 2021*. 36 pp. Autor. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf
- Jiménez, A. P., & Martínez, J. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología*, (5), 85-128.
- Jiménez, A. P., & Martínez, J. (2021). Bullying y apoyo social percibido en una muestra de escolares chilenos de la región del Maule. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 15(2), 77-88.
- Jungup, L., Beop-Rae, R., & Kyung-Eun, Y. (2022). Exploring the association between social support and patterns of bullying victimization among school-aged adolescents. *Children and Youth Services Review*, 136, 106418. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106418>
- La Riva, M. E. M., Causo, E. J. V., Gutiérrez, E. R. T., Cabrera, H. G. O., & Meneses, G. D. O. (2020). Bullying y autoestima de adolescentes en el nivel secundaria de un colegio público, Lima. *Alpha Centauri*, 1(2), 60-73.
- Labrador, R. T., Toscano, C. M., Conde, V. S., & Boza, C. Á. (2023). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 141–158. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37422>
- Lombardo, E., & Soliveréz, C. (2019). Valoración del apoyo social durante el curso vital. *Revista Psicodébate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 19(1), 51-61. <http://www.scielo.org.ar/pdf/sideba/v19n1/v19n1a04.pdf>
- López, M. H., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D., & Figueroa, M. F. (2021). “Parceros”: un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 360-378.
- Magaña, E. K. V. G. (2014). *Personalidad, autoestima y depresión asociados a bullying en adolescentes de la escuela preparatoria oficial No. 19, San Martín de las Pirámides, Estado de México, 2012-2013* (Publicación No. 881) [Tesis de especialidad, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional UAEMEX. <http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/14538/1/411872.pdf>
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., & Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95. https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/16990/pdf_55

- Marín, A., Mendoza, M., Waysel, L., Zamora, P., Pérez, J., & Ochoa, A. L. A. (2022). Perfiles de espectadores dentro de la dinámica del hostigamiento escolar (bullying). *El Psicólogo Anáhuac*, 22, 65-79. https://revistas.anahuac.mx/psic_anah/article/view/1363/1277
- MarketDataMéxico. (2022). *México / Estado de México / Nezahualcóyotl*. Autor. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/>
- Martínez, J. M. A. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Masabanda, P. M. J., & Gaibor, G. I. A. (2022). Acoso escolar y su relación con las habilidades sociales en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10775-10792. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4164&
- McMahon, L., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I., & Arensman, E. (2010). Bullying victimisation, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science & Medicine*, 71, 1300-1307. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.06.034>
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*. Pax México.
- Mendoza-González, B., Cervantes-Herrera, A. D. R., Pedroza-Cabrera, F. J., & Aguilera-Rubalcava, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del Cuestionario para medir bullying y violencia escolar. *Ciencia UAT*, 10(1), 6-16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78582015000200006&script=sci_arttext
- Menor, S. J., & López de Ayala, M. C. (2018). Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 15-34. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/04/revista_web_injuve_120_0.pdf#page=16
- Mercado, P. R. (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. *Sincronía*, (73), 430-446. <https://www.redalyc.org/journal/5138/513853876022/html/>
- Miranda, E. J. B., Miranda, E. J. F., & Valdenebro, A. L. E. (2011). Adaptación del Inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis investigativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 3(4), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535715>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X14002547>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Tomo (LZ). Gredos.
- Montañez, M. V. G., & Martínez, C. A. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.

- Mori, J. L. C. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 80.
- Moysén, Ch. A., Garay, L. J., Gurrola, P. G., Esteban, V. J., Balcázar, N. P., Virseda, H. J., Morales, S. B., & Sánchez, V. V. (2013, 1 - 28 de febrero). *Autoestima y acoso escolar en niños de primaria y secundaria* [Conferencia]. XIV Congreso Virtual de Psiquiatría.com Interpsiquis 2013, Estado de México, México. https://psiquiatria.com/trabajos/usr_1059687964.pdf
- Murillo, A. B., & Lira, R. E. (2021). *Inteligencia emocional y violencia escolar en educación primaria: el origen del bullying* (Publicación No. TAZ-TFG-2021-2512) [Tesis de licenciatura, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN. Repositorio Institucional de Documentos. <https://zaguan.unizar.es/record/107633/files/TAZ-TFG-2021-2512.pdf>
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de Investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2, 1-23.
- Olweus, D. (1995). Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, (1), 139-145.
- Ordóñez, M., & Prado-Cabrera, K. (2019). Bullying y ciberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso. *Maskana*, 10(2), 32-41.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023a, 15 de mayo). *Salud y educación. Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. Autor. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023b, 20 de abril). *Noticia. La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO*. Autor. <https://www.unesco.org/es/articles/la-violencia-y-el-acoso-escolares-son-un-problema-mundial-segun-un-nuevo-informe-de-la-unesco>
- Organización Panamericana de la Salud. (2016). *INSPIRE: siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*. OMS. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/33741/9789275319413-spa.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Informe de situación regional 2020: prevenir y responder a la violencia contra las niñas y niños en las Américas*. OMS. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/56312/9789275322949_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Panamericana de la Salud. (2023). *Prevención de la violencia*. OMS. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>

- Ortega, F. R. F., Ardila, A. C., Londo, Z., & Ballestas, L. F. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1435/1420>
- Ortega, R. J. I., & González, B. D. L. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 16(71), 17-38.
- Ortega-Ruíz, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/87897/convivenciaqosarioortega.pdf?sequence=1>
- Ortega-Ruíz, R. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela*, 100, 11–22. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.0>
- Ortega-Ruíz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16000087>
- Ortíz, D. E. (2022). *Autoestima, depresión y acoso escolar: un estudio realizado en la Escuela Nacional Preparatoria No. 9, (UNAM)* (Publicación No. TES01000822266) [Disertación doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/DGB_UNAM/TES01000822266/3/0822266.pdf
- Papalia, D., Wendkox, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Pérez, M. G. L. (2016). Validación de un instrumento para medir el acoso escolar en estudiantes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 291-299.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11580/2014000000900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puértolas, A., & Montiel, I. (2017). Bullying en educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadoras y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología*, 5, 85-128. <http://www.huygens.es/journals/index.php/revista-de-victimologia/article/view/91/37>
- Qualter, P., Brown, S., Munn, P., & Rotenberg, K. (2009). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child Adolescent Psychiatry*, 19, 493-501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Quiroga-Garza, A. (2019). Apoyo social: su papel mediador entre el acoso escolar y la agresividad sobre la depresión. En A. L. Forzán-De LAchica & M. M. Morales-Briseño

- (Comps.), *Memorias en Extenso del XLVI Congreso Nacional de Psicología (CNEIP)* (pp. 422-438). Universidad Anáhuac Querétaro. https://pure.udem.edu.mx/ws/portalfiles/portal/15261927/CL_216_apoyo_social_su_papel_mediator_entre_el_acoso_escolar_y_la_agresividad_sobre_la_depresion.pdf
- Rea, E. C. A. (2019). *El bullying y la autoestima de los estudiantes de la Unidad Educativa Gustavo Enrique Pico Pincay, del cantón El Empalme, provincia del Guayas, año 2018* [Tesis de bachillerato]. Universidad Técnica Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/6067>
- Real Academia Española. (2010). *Diccionario práctico del estudiante*. Santillana.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española*. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez, E. S. (2011). Adaptación a niños del cuestionario MOS de apoyo social percibido. *Liberabit*, 17(2), 117-128. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000200002
- Rodríguez-Hidalgo, A., Calmaestra, J., Casas, J., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(46), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046>
- Romera, E. M., Luque-González, R., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*, 25(1), 309-333.
- Rovira, A. M., Rodríguez, L. J. C., & Solé, S. (2022). Programa de intervención #aquiproubullying en educación secundaria obligatoria. Resultados de un estudio preliminar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(1), 2.
- Rubio, F. R. (2019). *Fortalecimiento de la autoestima para disminuir el bullying en estudiantes de primaria, una propuesta de taller* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas, eTESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2019/enero/0784491/Index.html>
- Saiz, M. J. S., Chacón, R. M. F., Abejar, M. G., Parra, M. D. S., Rubio, M. E. L., & Jiménez, S. Y. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización por bullying. *Enfermería Global*, 18(2), 1-24.
- Salcedo, J. B. T., Pincay, Y. D. P. L., Medina, D. C. B., & Jurado, M. A. A. (2023). Consecuencias del bullying en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. *RECIAMUC, Revista Científica de Investigación Actualización del Mundo de las Ciencias*, 7(1), 22-31. <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/979>
- Santoyo, D., & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>

- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual para el docente. Educación primaria.* Autor. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019a). *Guía para el docente de educación primaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar.* Autor. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/533119/PRIMARIA_Gu_a_DOCENTE_PNCE_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Reglas de operación del Programa Nacional de convivencia escolar para el ejercicio fiscal 2020.* Autor.
- Secretaría de Gobernación - Consejo Nacional de Población. (2020). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2020. (Parte 2).* Autor. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/835462/Indices_Coleccion_280623_entymun-p_ginas-154-411.pdf
- Serrano, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas* (Publicación No. 201400000900) [Disertación doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia. Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11580/201400000900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serrano, B. C., Morales, R. T., & Mendoza, G. B. (2021). Ciberacoso en jóvenes de bachillerato: ¿quiénes participan más, los hombres o las mujeres? *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1373. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1373
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, C. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying.* Anti-Bullying Alliance. University of London. <https://docplayer.net/16925011-An-investigation-into-cyberbullying-its-forms-awareness-and-impact-and-the-relationship-between-age-and-gender-in-cyberbullying.html>
- Tobalino-López, D., Dolorier-Zapata, R. G., Villa-López, R. M., & Menacho, I. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84), 359-377. <https://redalyc.org/jatsRepo/310/31054991013/movil/index.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *International Conference on school bullying: Recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying.* Author. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794>
- Uribe, A. F., Orcasita, L. T., & Aguillón, G. E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 6(2), 83-99.

- Valero, L. (2023). *Bullying y autoestima en los estudiantes del 4° grado del colegio "Santa Isabel" de Huancayo-Perú, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de los Andes]. Repositorio Digital de la Universidad Peruana de los Andes. https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/7203/T037_47878652_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vega-Cauich, J. I., & Cisneros-Cohernour, E. (2022). Validación del California Bullying Victimization Scale en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Criminalidad*, 64(3), 9-22.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Á., Bilbao, Á., Morales, M., & Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psyke*, 25(2), 1-16. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282016000200001&script=sci_arttext&tlng=en
- World Health Organization. (2019). *INSPIRE handbook: Action for implementing the seven strategies for ending violence against children*. Author. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272996/9789241514095-eng.pdf?sequence=1>