

Relación entre acoso escolar, desempeño académico y la autoestima en niños de 3er y 4to grado de escolaridad básica con nivel socioeconómico medio.

Proyecto de investigación presentado por:

Yizhar ABSALÓN RUIZ

Y

Viveana SUÁREZ VELIZ

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Tutor:

Flor Violeta BERNARDO

Caracas, Junio 2018

En memoria a mi abuelo, que desde el cielo me guía y me acompaña
cada día de mi vida. Este logro es para ti. Te amo

Yizhar Absalón

A mi mamá, figura de apoyo que siempre me incentivó a cumplir mis
sueños y metas profesionales. Te amo, gracias por tanto.

Viveana Suárez

Agradecimientos

Estoy muy agradecida con mis padres, por todo el apoyo que me brindaron durante el proceso de mi carrera, por ser mi fortaleza, y en especial a mi padre, por siempre mostrarme el valor de mis fortalezas y brindarme herramientas para salir adelante y superar los obstáculos que se pudieran poner en mi camino.

También agradezco a mis amigas (María, Alejandra, Erika, Gabi y Vivi), que a pesar que las conocí casi al final de la carrera son un apoyo muy importante en mi vida, no solo en lo académico sino en lo personal. En especial a mi linda compañera de tesis, Viveana, que no solo es mi compañera sino mi amiga. Las quiero.

Agradezco a mi esposo, Gabriel, que fue un apoyo fundamental durante la carrera y a lo largo de mi vida, gracias por siempre estar para mí sin condición. Te amo.

Yizhar Absalón

Agradezco principalmente a mis padres, quienes han sido el pilar fundamental para el inicio de mi carrera, siendo ellos el mayor apoyo durante todo el transcurso de mi carrera, gracias a sus consejos y ánimos logré continuar, siempre creyeron en mí.

También quiero agradecer a mi novio por ser fiel compañero durante todos los años de la carrera, gracias por tu paciencia y apoyo, sin ti nada sería igual, te amo mucho.

Por último pero no menos importante quiero agradecer a mis amigas, Erika Cachucho, María de Abreu, Alejandra Serrano, Gabriela Splendiani, Karina Aguirre, Yizhar Absalón y Laura Botero, sin ellas la carrera no hubiese sido igual, me dieron día a día en la universidad un espacio para estudiar, disfrutar y llorar. Las quiero mucho.

Viveana Suárez Veliz

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	8
Introducción	9
Marco teórico	11
Método	35
Problema de investigación	35
Hipótesis	35
Hipótesis general.....	35
Hipótesis específicas	35
Variables	35
Desempeño académico	35
Autoestima	36
Acoso escolar	36
Variables a controlar	37
Sexo.....	37
Edad	37
Grado.....	37
Nivel socioeconómico medio.....	37
Tipo de investigación	37
Diseño de investigación	38
Diseño muestral	38
Instrumentos	39
Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A (Cuevas, 2009), versión reducida de Moratto, Cárdenas y Berbesí, (2012).....	39
Escala de autoestima para niños de Alice Pope	41
Desempeño Académico.....	43
Procedimiento	44
Técnica de análisis de los datos	45
Resultados	47
Resultados de la prueba piloto	47
Resultados de la muestra final	53

Discusión	62
Conclusión y recomendaciones	66
Referencias bibliográficas	68
Anexos	74
Escala abreviada del Cuestionario de intimidación Escolar CIE-A.....	75
Escala de autoestima para niños de Alice Pope	77
Carta de invitación a la institución postulada para prueba piloto	82
Consentimiento informado a padres sobre prueba piloto.....	84
Carta de invitación a las instituciones.....	86
Consentimiento informado a padres	89
Carta explicativa sobre el objetivo y procedimiento de evaluación para padres	91

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Muestra de estudiantes según el grado, colegio y género</i>	39
Tabla 2. <i>Comparación de consistencia interna de la escala original y la escala abreviada</i>	40
Tabla 3. <i>Distribución de los ítems de acuerdo a la dimensión en la escala de autoestima para niños</i> ...41	
Tabla 4. <i>Índice de confiabilidad de la escala de autoestima para niños</i>	42
Tabla 5. <i>Índice de confiabilidad por dimensión de la escala de autoestima para niños</i>	43
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos del cuestionario de acoso escolar CIE-A</i>	49
Tabla 7. <i>Consistencia interna del cuestionario de acoso escolar CIE-A</i>	49
Tabla 8. <i>Índice de validez del cuestionario de acoso escolar CIE-A</i>	50
Tabla 9. <i>Varianza total explicada del cuestionario de acoso escolar CIE-A</i>	51
Tabla 10. <i>Matriz de componentes principales rotados del cuestionario de acoso escolar CIE-A</i>	52
Tabla 11. <i>Estadísticos descriptivos de la muestra final</i>	56
Tabla 12. <i>Índice de correlación de Pearson obtenidos en la muestra final</i>	57

Índice de gráficos/ figuras

Figura 1. Distribución de la muestra de la prueba piloto del cuestionario de acoso escolar de acuerdo al género.....	47
Figura 2. Distribución de la muestra de la prueba piloto del cuestionario de acoso escolar de acuerdo a la edad.....	48
Figura 3. Distribución de la muestra de la prueba piloto del cuestionario de acoso escolar de acuerdo al grado.....	48
Figura 4. Gráfico de sedimentación del cuestionario de acoso escolar CIE-A.....	50
Figura 5. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución educativa.....	54
Figura 6. Distribución de la muestra final de acuerdo al grado.....	54
Figura 7. Distribución de la muestra final de acuerdo a la edad.....	55
Figura 8. Distribución de la muestra final de acuerdo al género.....	55
Figura 9. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución educativa con respecto al acoso escolar.....	57
Figura 10. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución educativa con respecto a la autoestima.....	58
Figura 11. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución educativa y el grado con respecto a la autoestima.....	59
Figura 12. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución educativa y el grado con respecto al acoso escolar.....	60
Figura 13. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución educativa y el grado con respecto al desempeño académico.....	61

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la relación entre el acoso escolar, la autoestima y el desempeño académico en niños de escolaridad básica, para ello se utilizó una muestra total conformada por 274 alumnos de las instituciones U.E Colegio Agustiniانو Cristo Rey y U.E Colegio Las Cumbres con estudiantes de 3er y 4to grado, la misma estuvo compuesta por 126 niñas y 148 varones con edades comprendidas entre los 8 y 11 años. Se realizó una investigación no experimental de tipo correlacional donde el acoso escolar fue medido mediante el Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A, la autoestima se midió mediante la Escala de Autoestima de Alice Pope y el desempeño académico se obtuvo mediante la categoría de calificación obtenida en la boleta en el lapso anterior a la investigación. Posteriormente, los datos obtenidos fueron analizados mediante una correlación de Pearson a través del programa estadístico SPSS, los mismos evidencian que existe una relación negativa y significativa entre autoestima y acoso escolar, indicando que a mayor nivel de acoso escolar menores niveles de autoestima ($r = -0.454$ $p= 0.000$), de igual forma se encontró una relación positiva y significativa entre desempeño académico y autoestima, es decir, que mayor nivel de autoestima mayor desempeño académico ($r = 0.352$ $p= 0.000$). Por último no se encontró una relación significativa entre acoso escolar y desempeño académico ($r = -0.076$ $p= 0.208$), es decir, el acoso escolar no es una variable que se relacione con el desempeño académico de los estudiantes. Estos resultados permiten concluir que el acoso escolar es una variable que se relaciona de manera negativa con la autoestima de los estudiantes, así como también evidencia la relevancia de la autoestima en el desempeño académico de los mismos. Por lo cual se considera relevante realizar intervenciones adecuadas en las instituciones con respecto al acoso escolar que permitan disminuir las incidencias negativas que la misma pueda tener en la autoestima de los niños, dado que, la autoestima también se relaciona y es un factor relevante en el desempeño académico. Por último, se sugiere continuar investigando la implicación del acoso escolar en las variables mencionadas, y que se incluyan instituciones públicas, donde los resultados obtenidos permitan realizar planes de intervención en un nivel preventivo en las instituciones con el fin de disminuir las incidencias negativas del acoso escolar en la vida de los alumnos y permitan realizar comparaciones entre los colegios públicos y privados.

Introducción

La magnitud y gravedad de la violencia en Venezuela se ha incrementado a lo largo de los últimos años, manifestándose a través de diferentes modalidades (física, verbal, psicológica, cyberbullying) proyectándose así en las instituciones educativas privadas y públicas (Perdomo, 2011). Machado y Guerra (citado en Perdomo, 2011) a través de un estudio realizado en el Centro Gumilla en el año 2008, recabaron información sobre el acoso escolar en colegios públicos y privados de Catia y Petare; en el cual se encontró que el 73% de los sujetos habían presenciado escenas violentas dentro de la institución, de igual forma, se reporta que el 70% de los estudiantes manifiestan la existencia de armas en estos eventos violentos como cuchillos o pistolas. En relación con esto, se considera que los hallazgos encontrados en dicha investigación son relevantes y manifiestan una realidad que forma parte de la vida cotidiana actual de las instituciones educativas venezolanas, que se están viendo afectadas por el incremento de los hechos violentos dentro del entorno educativo (Villamedina, 2015).

La presente investigación enfoca el problema de acoso escolar desde el área de la psicología escolar, dado que, se considera que la violencia afecta el ambiente escolar, reduciendo el rendimiento de los estudiantes (Espinoza, Márquez, Rodríguez y Silva, 2016) y el desempeño del personal docente, deteriorando así las relaciones que se pueden establecer entre los compañeros de clases o entre los maestros y alumnos. De igual forma; influyen en el ausentismo escolar y en la expulsión definitiva del alumno de la institución académica, generando así consecuencias importantes en la vida del niño o adolescente que pueden expresarse a través de problemas emocionales, cognitivos y de socialización (Pereira y Misle, 2009). Se ha encontrado que los alumnos establecen una incongruencia entre el ambiente violento y la actividad educativa, ya que, disminuye la capacidad del niño para establecer una relación entre su comportamiento y las consecuencias del mismo; dificultando la adaptación del alumno a la institución educativa (Morillo, 2008).

Igualmente, esta investigación busca estudiar la relación entre acoso escolar, autoestima y desempeño escolar debido a que investigaciones previas se han centrado en estudiar las variables autoestima y desempeño escolar en relación con el acoso escolar, pero de manera independiente (Espinoza, Márquez, Rodríguez y Silva, 2016; Moreno, Plata y Riveros, 2010). No obstante, se considera que la dinámica de acoso escolar no influye de forma independiente al desempeño escolar o la autoestima, sino por el contrario, tiene una implicación simultánea tanto en el desempeño escolar como en su funcionamiento emocional considerando el rol del alumno dentro de la dinámica de acoso escolar (víctima u hostigador) (Barrios y Duarte, 1996).

Pereira y Misle (2009) encontraron que la mayoría de los estudios realizados han centrado su interés en la población adolescente, ya que, es en esta población donde se incrementa la ocurrencia de eventos relacionados con el acoso escolar y donde se espera que se manifiesten mayores dificultades para

establecer seguridad sobre sí mismo como consecuencia de la etapa de identificación que atraviesan. Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación busca realizar el estudio con una muestra de escolaridad básica, debido a que no se ha reportado mayor información sobre cómo la dinámica del acoso escolar podría influir sobre la autoestima y el desempeño académico de esta población.

El acoso escolar es definido como una dinámica en la cual un sujeto está siendo víctima de éste, al estar expuesto a un comportamiento agresivo o con intencionalidad de daño llevado a cabo de forma repetida, se da a través de una relación interpersonal que se caracteriza por tener un desequilibrio de poder (Olweus, 1992). En cuanto a la autoestima se comprende como un conjunto de percepciones y actitudes que tiene una persona hacia sí misma y los sentimientos generados a partir de la evaluación de esta (Pope, McHale y Craighead, 1988).

La presente investigación es no experimental de tipo relacional, la cual tiene como fin conocer la relación existente entre acoso escolar, autoestima y desempeño académico, planteando como hipótesis general la existencia de relaciones entre el acoso escolar, autoestima y desempeño académico; donde se espera que a menor nivel de acoso escolar mayor será el nivel de la autoestima y el desempeño académico (Caso y Hernández, 2010).

Con respecto a las consideraciones éticas, la investigación mantendrá el anonimato de los participantes, donde se conservará la intimidad de los alumnos que participen en el estudio; en segundo lugar, se incluirá un formato de consentimiento informado en el cual se expondrá el propósito de la investigación, la duración, los procedimientos a realizar, y el mantenimiento de la confiabilidad por parte de las investigadoras; este formato se entregará a los representantes de cada sujeto, ya que, la muestra está conformada por alumnos menores de edad. De igual forma, se respetará la confidencialidad de la información, estableciéndoles que no se harán públicas las respuestas reportadas en sus respectivos instrumentos de investigación (Asociación Americana de Psicología, 2010). Por último, la información que respalda la investigación estará citada con la fuente de proveniencia de la misma, de manera de evitar el plagio y mantener la integridad de la información.

Marco teórico

Esta investigación se enfoca principalmente en el área de la psicología escolar, situada en la división n° 16 school psychology (American Psychological Association, SF), tiene como fin conocer más a fondo como las dinámicas de acoso escolar que se presentan en el ámbito educativo pueden relacionarse con el rendimiento académico de los niños con nivel socioeconómico medio de 3er y 4to grado de educación básica en escuelas ubicadas en Caracas, específicamente en el municipio Libertador (Sta. Mónica) y municipio Baruta (Cumbres de Curúmo), siendo importante estudiar estas variables en educación básica ya que existen escasas investigaciones con esta población, los investigadores se han encargado de abordar las variables en la etapa adolescente y no han estudiado a profundidad la relación que existe entre estas variables en la niñez.

El acoso escolar es un fenómeno que ha sido definido por diversos autores (Olweus, 1992; Alegre, 2004; Alcántara, 2008), y aunque cada autor emplea criterios diferentes para describirlo, tienen un común denominador conocido como la agresión.

Los primeros estudios sobre este constructo fueron realizados al final de la década de 1970 con las investigaciones realizadas por Dan Olweus (1992). Este autor define el acoso escolar como una dinámica en la cual un individuo está siendo víctima de éste cuando está expuesto de forma repetida a insultos, puñetazos, patadas, empujones, al aislamiento rechazo u otra clase de molestias por parte de otro u otros sujetos con mayor poder que él, es decir, es un comportamiento agresivo o con intencionalidad de daño, llevado a cabo de forma repetida e incluso fuera del horario escolar, que se da a través de una relación interpersonal que se caracteriza por tener un desequilibrio de poder. Para este autor, es fundamental que la conducta cumpla con unos criterios determinados que le permitan definirla como acoso o bullying, estos son: conductas agresivas que se presenten de manera repetida sobre un alumno o grupo, en segundo lugar debe manifestarse intención de daño y debe establecer una relación de sumisión – control (Olweus, 1992).

Alegre (2004) define este fenómeno como todas aquellas situaciones de agresión física, verbal y emocional que parten de los alumnos, docentes y la propia institución escolar, que a su vez está inmersa en una sociedad que se expresa violentamente a través de diferentes modalidades y canales según el nivel de relación (política, institucional, comunicacional y personal).

Estévez, Inglés, Emler, Martínez y Torregrosa (2012) definen el acoso escolar como aquel comportamiento transgresor e intencionado, que se produce en el centro educativo o en sus actividades y que generalmente causa daño a otra persona (víctima).

Por su parte, Avilés (2006) plantea que el acoso escolar o también llamado bullying es un concepto que engloba todas aquellas situaciones de violencia entre pares en las cuales existe rechazo social,

intimidación psicológica y/o violencia física sobre uno o más niños (víctimas) por parte de otro u otros niños (victimarios). Este fenómeno ha sido definido en función de la intimidación, atropello, acoso, abuso o sometimiento que produce sobre la víctima. En relación con esto, Voors (2006), establece que el acoso escolar es un fenómeno de agresión injustificada que se enmarca en una dinámica de interacción de dominio de forma prolongada sobre la víctima y causa un deterioro en la salud mental de la misma.

Pedreira, Bernardino, Cuesta y Bonet (2011) consideran que el acoso escolar es un tipo de violencia interpersonal provocada por una perversión de las relaciones entre iguales que dejan de ser paritarias y simétricas y se convierten en desequilibradas y reguladas por un esquema dominio-sumisión. Existen distintos términos para referirnos a este fenómeno: acoso escolar, bullying o violencia entre iguales. La forma en que se comete puede ser verbal, física o de aislamiento social hacia la víctima. En la actualidad las conductas de rechazo social se han ido transformando desde formas abiertamente hostiles a otras más sutiles y encubiertas que aíslan a un compañero de la interacción social (Mateu, Piqueras, Rivera y Orgilés, 2014).

El acoso escolar es un tipo de violencia que se manifiesta por el uso repetido y deliberado de agresiones verbales, psicológicas o físicas con la finalidad de lastimar y dominar a otro, haciendo uso de un poder real o ficticio sin una provocación previa y en conocimiento de que la víctima carece de posibilidades de defenderse (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011).

Entonces, se puede definir el acoso escolar como una manifestación de intimidación y maltrato entre escolares, que se da de forma repetida, siendo ejecutada por uno o varios agresores a través de agresiones físicas, verbales o sociales, que tiene como intención humillar y someter a una persona que se muestra indefensa (Alcántara, 2008).

De forma consistente se encuentra que los autores consideran el acoso escolar como una situación de violencia o agresión, que se puede manifestar de diversas formas (verbal, física, psicológica) de manera repetida y que puede ser ejecutada por uno o varios agresores hacia una misma víctima.

Por otro lado, Hawker y Boulton (2000) establecen que la dinámica de acoso escolar se enmarca en cinco tipos de agresiones que son:

- Verbal: emisión de insultos, sobrenombres, frases inapropiadas.
- Física: golpes, empujones, patadas.
- Indirecta: acoso se realiza a través de un/unos terceros, de forma que no es identificable el agresor: por ejemplo envío de notas con insultos, propagar rumores y mentiras sobre la víctima.
- Directa: acosos con agresores identificables por el agredido.
- Relacional: agresión que causa problemas en la relación con compañeros, y en sus posibilidades de aceptación y amistad por parte de los compañeros: aislarle, no permitirle participar en actividades, evitar que otros compañeros hablen con él, etc.

En relación con el acoso escolar del tipo relacional los autores Mateu et al. (2014) plantean que el rechazo social es un proceso muy relacionado con los grupos y en la actualidad puede encontrarse este fenómeno en la mayor parte de los salones, aunque apenas se cuente con información disponible para comprender sus orígenes y contrarrestar los efectos de manera eficaz. La problemática de la convivencia está estructurada por elementos que no siempre son percibidos ni verbalizados de manera sencilla ni por los adultos, ni por los propios niños. Los infantes no suelen identificar con claridad la causa de las acciones violentas; el motivo más señalado por los alumnos que han sido agresores, independientemente del tipo de agresión, es que desconocen la razón por la que han adoptado ese comportamiento. De igual modo, en ocasiones los propios protagonistas del acoso escolar no son conscientes de que están siendo víctimas de violencia y normalizan esas situaciones.

Por otro lado, Calderero, Salazar y Caballo (2011); plantean que existen dos tipos de modalidades de acoso escolar:

- Acoso físico: engloba las conductas agresivas directas contra las víctimas o contra sus pertenencias. Dicha acción no es de carácter accidental sino que se presenta con la intención de provocar daño en la víctima.
- Acoso psicológico: referido a los actos que fomentan en la víctima el aislamiento y produce deterioro en las relaciones interpersonales del mismo. Buscando disminuir la autoestima del sujeto a través de la inseguridad y el temor que se puede causar en él.

En la misma línea, Ortega y Núñez (2012) identifican cuatro formas de acoso escolar:

- Físico: conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo (pegar, empujar, etc.) o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad (robar, romper, ensuciar, esconder objetos, etc.)
- Verbal: conductas verbales negativas (insultos, motes, hablar mal de esa persona, calumnias, etc.)
- Social: conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo (no se le deja participar en alguna actividad, se le margina, aísla, ignora, etc.)
- Psicológico: son las formas de acoso que corroen la autoestima, crean inseguridad y miedo (se ríen de la víctima, le desvalorizan, le humillan, le acechan creándole sentimientos de indefensión y temor, etc.). No obstante, hay que tener en cuenta que todas las formas de bullying tienen un componente psicológico.

Álvarez, Castro, Dobarro, Guerra, Núñez y Vargas (2011), establecen que a partir de la forma en la que la violencia se manifiesta, se ha distinguido entre violencia física y verbal. En la primera, el daño se ocasiona mediante un contacto material, que puede ser directo (ej. golpes o peleas) o indirecto (ej. esconder o estropear las pertenencias). En la segunda, el daño se provoca a través de la palabra (ej. insultos o motes). Por otra parte, atendiendo al medio utilizado se habla del cyberbullying, en contraste

con los tipos tradicionales de violencia, cuando el daño se produce utilizando las tecnologías de la información y comunicación, como Internet. Por último, se ha clasificado la violencia escolar en función de la asimetría de poder entre las partes implicadas y la duración del maltrato.

El *cyberbullying* se trata de una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith, Mahdavi, Carvalho, Rossell, Fisher y Tippett, 2008). El ciberacoso se define como la intimidación o acosos que en forma continua ejerce una persona (ciberagresor) contra otra (cibervíctima), a través de medios electrónicos (García, Martínez, Saldívar, Sánchez, Martínez y Barrientos, 2012). Los criterios que caracterizan este tipo de conducta violenta son, al igual que en las formas tradicionales de acoso escolar, la intencionalidad, la repetición de la conducta dañina y el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 1997).

El uso de la tecnología para ejercer agresiones permite establecer unas características propias a este tipo de acoso, en primer término, el agresor suele ejecutar su acción de manera anónima, empleando nombres falsos para agredir a la víctima, lo cual facilita la impunidad del agresor y aumenta la indefensión de la víctima; en segundo lugar, a través de estos medios la información se puede propagar de manera más general haciéndose pública y exponiendo a la víctima ante un número mayoritario de personas, lo cual aumenta la inseguridad y la vulnerabilidad de la víctima (Bickham y Rich, 2009).

De acuerdo a la modalidad del cyberbullying se plantean seis categorías de agresión (Willard, 2006), que también son compartidas por otras formas de acoso:

- Hostigamiento: envío de mensajes ofensivos o vulgares.
- Persecución: envío de mensajes amenazantes.
- Denigración: difundir rumores sobre las víctimas.
- Violación de la intimidad: difundir imágenes y secretos sobre la víctima.
- Exclusión social: exclusión deliberada de la víctima en relación a un grupo particular de una red social.
- Suplantación de la identidad: envío de mensajes donde el acosador se hace pasar por la víctima.

En relación con los actores implicados en la dinámica de acoso escolar, Hernández (2012) plantea tres roles principales:

- Agresor: tiende a hacer uso de la fuerza para la resolución de sus conflictos, se vincula o se muestra muy cercano a aquellos modelos o creencias que justifican la violencia. En general, muestra una impulsividad muy alta, muestran escasas o nulas habilidades sociales, y una tolerancia a la frustración muy baja o nula. Suelen ser personas con una capacidad de empatía muy baja, por lo que son incapaces de ponerse en la situación de sus víctimas, siendo personas con muchos problemas para cumplir normas y respetar límites, además presentan una gran dificultad o incapacidad para la autocrítica. Son alumnos con un rendimiento académico muy bajo, al mismo tiempo, su relación con los profesores suele ser muy negativa, son percibidos por sus compañeros

como personas arrogantes e intolerantes y suelen formar grupos que les apoyan en sus agresiones, estos grupos muestran una fuerte tendencia a la violencia (Smith, et al. citado en Hernández, 2012).

- Víctima: el autor diferencia entre dos tipos de víctimas:
 - Víctima pasiva: no suele contar con apoyos entre los miembros de su grupo, sufre de cierto aislamiento social y muestra carencias importantes en sus habilidades sociales y de comunicación básicas. Es muy poco asertiva, por lo que tiende a comportarse de manera pasiva e incluso sumisa. Sienten miedo ante las situaciones de violencia y se muestran como personas muy vulnerables, ansiosas, inseguras, y con una autoestima muy baja, a menudo estas víctimas pasivas se sienten culpables de la situación de violencia de las que son víctimas, y tienden a ocultar esta situación (Díaz- Aguado citado en Hernández, 2012).
 - Víctima activa: suelen encontrarse sin apoyos en su grupo, por lo que sufren de cierto aislamiento social, además, estas víctimas activas gozan de una gran impopularidad entre sus compañeros, de tal forma que suelen aparecer como alumnos discriminados o excluidos por el resto de los estudiantes. Se comportan de manera agresiva e impulsiva, reaccionando de esta forma ante las agresiones, pero también ante otros estímulos. Por lo que son incapaces de encontrar la conducta adecuada para resolver el conflicto. En ocasiones son etiquetadas también como “víctimas provocadoras” (Díaz-Aguado citado en Hernández, 2012).
- Espectador: son alumnos que no participan directamente de la dinámica de acoso, sin embargo, están bien informados y conscientes de su existencia. No participan, no se implican y sin embargo conocen bien en qué consiste la situación, dónde y hasta donde pueden llegar los agresores. Dentro de este perfil o rol de espectador existen diferentes subtipos involucrados en las situaciones de acoso escolar: los defensores los cuales ayudan o intentan ayudar a la víctima y los espectadores que no se involucran en la situación (Salimivalli citado en Hernández, 2012).

De acuerdo con otros autores, el rol de espectador se basa en aquellos sujetos que presencian el acto de bullying y que pueden agruparse en tres grupos: los que intervienen defendiendo a la víctima, los que consienten al agresor por miedo, y los que consienten apoyando moralmente al agresor (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio y Salmivalli, 2014).

Por su parte, Boulton y Underwood (1992) proponen tres categorías de actores: en primer lugar se encuentran los acosadores, que se caracterizan por hostigar a otros de manera sistemática; en segundo lugar se encuentra el acosado, que es el sujeto que de manera sistemática es hostigado y por último se encuentra la víctima/ acosador, que es el sujeto que ejerce ambos roles, es víctima de acoso y ejerce acoso sobre otros.

En relación, Cerezo y Méndez (2012) establecen que los actores involucrados son: el agresor, que es la persona que pretende hacer daño físico o psicológico, procurando demostrar superioridad frente a sus iguales; quedando caracterizados por una escasa empatía hacia los mismos, así como malos

resultados académicos. Y la víctima es quien sufre el acoso o maltrato del agresor, quedando caracterizada por el retraimiento, una autoestima baja, la disminución del rendimiento escolar y diversos problemas de salud; tales como vómitos o dolores de cabeza.

De acuerdo con Olweus (1998) existen unos perfiles que describen a los actores implicados en la dinámica de acoso escolar, específicamente al agresor y la víctima:

- Agresor: suelen ser niños o niñas que poseen mayor fuerza física. Enmarcado por un temperamento impulsivo y agresivo; lo cual dificulta su capacidad para comunicarse y expresar sus deseos, dado que, posee escasas habilidades sociales. No poseen sentimientos de culpa. Estos alumnos son caracterizados como personas violentas, con una buena valoración de sí mismos, autosuficientes y con necesidad de dominar sobre el entorno. Este autor, establece que la agresión directa suele ser común en los niños, mientras que la agresión psicológica suele ser más común en las niñas.
- Víctimas: se consideran personas retraídas y tímidas, son alumnos introvertidos con escaso control sobre sus relaciones sociales, ellos perciben el ambiente familiar como sobreprotector y mantienen una actitud pasiva hacia el colegio.

En relación con lo anterior, se considera que la dinámica de acoso escolar puede tener consecuencias negativas sobre sus actores, este fenómeno tiene una naturaleza colectiva donde se considera un problema de interacción y convivencia grupal en el que intervienen todos los alumnos ya sea como testigos, víctimas y/o agresores (Sanmartín, 2006). Se pueden presentar consecuencias negativas para aquellos sujetos que son víctimas de acoso escolar que se manifiestan a través de un descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración en el medio escolar, produciendo ausentismo escolar, dificultando el desarrollo normal de los aprendizajes; así como también pueden presentarse conductas suicidas que repercuten en el bienestar psicológico de la víctima (Sanmartín, 2006).

En el caso del agresor, a este se le dificulta poder mantener una relación con su entorno, debido a que su forma de interactuar suele ser autoritaria y violenta, mostrándose impulsivo, irritable y poco tolerante, buscando imponerse constantemente sobre los demás a través de amenazas. Con respecto a los testigos, se establece que ellos pueden llegar a sentirse intimidados por los actos violentos que presencian, lo que puede provocar la sensación de que ningún esfuerzo es valedero para la formación de relaciones interpersonales positivas (Sanmartín, 2006).

Olweus (1998) plantea las diversas consecuencias que conlleva el acoso escolar de acuerdo al rol que el sujeto cumple dentro de la dinámica:

- Víctimas:
 - Bajo rendimiento académico y fracaso escolar.
 - Rechazo a la escuela (puede ser causa de ausentismo escolar).
 - Sentimientos de soledad, inseguridad e infelicidad.
 - Introversión, timidez y aislamiento social.

- Baja autoestima.
 - Sentimientos de culpabilidad.
 - Somatizaciones y dolores físicos.
 - Alteraciones en la conducta y labilidad emocional.
 - Suelen mostrarse como ansiosos e inseguros.
 - Mantienen una actitud sumisa y pasiva frente a los demás.
 - Tienen una actitud negativa sobre la violencia y el uso de la misma.
 - Tienen un grupo limitado de amigos.
 - Tratan de mantenerse cerca de los adultos durante el recreo.
 - Presentan algunas características que pueden causar ira en el otro (ej: ser muy rico o muy pobre, problemas físicos, uso de lentes o frenillos, etc.).
- Agresores:
- Bajo rendimiento académico y fracaso escolar.
 - Dificultades en el cumplimiento de las normas.
 - Relaciones sociales negativas.
 - Disminución de la empatía hacia los demás.
 - Presentan una actitud positiva hacia la violencia, y la emplea como una forma de solucionar conflictos.
 - Se muestran impulsivos y con necesidad de dominar a otros.
 - Tiene un concepto positivo sobre sí mismos, con una autoestima alta.
 - Suelen ser físicamente más fuertes que su víctima (ej: estatura o contextura).
 - Presentan baja tolerancia a la frustración.
 - En comparación con sus pares, los agresores suelen involucrarse desde edades tempranas en conductas antisociales (ej: robar)
 - Proviene de familias poco afectivas, en las que se emplea la violencia y la intimidación.
 - Historial de problemas disciplinarios.
 - En el acoso de los adolescentes, abuso de alcohol y drogas.

Por su parte, Castro y Reta (2013) plantea un perfil para los actores involucrados en el acoso escolar, estos son:

- Agresor:
- Son mayormente varones, aunque también puede presentarse en las hembras.
 - Mayor fortaleza física.
 - Irrespetuoso y/o desafiante.
 - Necesita dominar o ejercer poder.
 - Es impulsivo.
 - Dificultad para establecer relaciones interpersonales.
 - Insensibilidad frente al sufrimiento de otro.

- Insulta y humilla a otros en público.
- Rompe o esconde materiales de otros.
- Víctima:
 - Se manifiesta en la misma proporción en relación al género.
 - Estado de ánimo triste.
 - Presenta alta ansiedad o inseguridad.
 - Temeroso.
 - Baja autoestima.
 - Se muestran más tímidos.
 - Se siente incapaces de defenderse.
 - Sienten temor a contar lo que pasa.
 - Se mantiene aislado de los otros.
 - Pocas habilidades sociales para interactuar.
 - Estilo de relación sumiso.
 - Manifiesta cambios de humor repentinos.

En relación, se plantea que las víctimas que han sufrido acoso escolar frecuente y no se han visto protegidas ni tratadas de forma adecuada por el sistema sufren un riesgo elevado de estrés postraumático. Las conductas de violencia psicológica basadas en la burla y la exclusión social son las que más incrementan la ideación suicida recurrente en los niños que tienen esta vivencia. El tipo de agresión más frecuente suele ser la verbal, pero el aislamiento social tiene una frecuencia similar, especialmente en edades más tempranas (Pedreira et al., 2011).

De la misma forma, se plantean variables relacionales y personales que se encuentran inmersas en la dinámica de acoso escolar:

- Clima tóxico: se caracterizan por una convivencia en la que predominan interacciones que derivan en conflictos desfavorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje y para las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Los ambientes negativos obstaculizan el desarrollo de los estudiantes generando estrés y falta de motivación por el desarrollo de habilidades sociales y académicas, pudiendo llegar alguno de sus miembros a la sensación de desesperanza y necesidad de evitación (Herrera y Rico, 2014). Según Casas, Ortega y Del Rey (2015) una de las claves fundamentales para tener éxito en la prevención del acoso escolar es el fomento por parte de los docentes de buenas relaciones y de interacciones positivas entre los alumnos; ayudando a cada uno de ellos, de una manera consciente, a gestionar su propia inteligencia emocional.
- Déficit de inteligencia emocional: la inteligencia emocional es entendida como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de auto-gestionarse y manejar bien las emociones tanto en relación con uno mismo como con las personas con las que nos relacionamos. La inteligencia emocional es un factor protector de conductas como la violencia, la impulsividad y el

desajuste emocional; es considerada una variable que ayuda a minimizar el impacto emocional de la violencia y a reparar la estabilidad personal (Elipe, Mora, Ortega y Casas, 2015). Por tanto, la inestabilidad emocional se presenta como un fuerte predictor en la conducta agresiva debido a que los sujetos más inestables emocionalmente carecen de recursos para frenar su impulsividad y son los más propensos a no usar conductas adecuadas de interacción con el entorno. Tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen un bajo nivel de inteligencia emocional (TurPorcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

En la misma línea, Vera (2010) plantea dos tipos de variables que influyen en la dinámica de acoso escolar: la variable personal, como el sexo, la edad, las habilidades sociales; familiar (valores transmitidos o las situaciones vividas en el hogar); y la variable ambiental (nivel económico o la zona de residencia de los escolares).

Se han propuesto dos teorías para comprender las causas que pueden estar implícitas en el acoso escolar (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004):

- Teoría basada en el poder: establece que el acoso está relacionado con situaciones en la cual el poder entre los individuos no es equitativo, definiendo así una posición violenta (agresor) y otra sumisa (víctima). En este proceso, se emplea un mecanismo de intimidación control – poder, en donde el intimidador tiene un deseo exagerado de mantener control sobre otros, con el fin de establecer jerarquías y obtener beneficios. Por lo tanto, el poder se manifiesta en una forma directa e indirecta; la primera se refiere a la imposición que actúa contra la voluntad del otro, y la segunda a las influencias en el campo de la convicción.

En el acoso escolar un grupo o individuo impone su voluntad sobre otro grupo o individuo, lo cual, en muchos casos, implica un cambio en la conducta de los otros por medio de la coerción.

- Teoría del aprendizaje social: la intimidación es un comportamiento aprendido socialmente, donde es relevante el entorno familiar y los patrones de comportamientos que se presentan en el mismo. Esta teoría plantea que la agresión está relacionada en mayor término con los comportamientos aprendidos y no con el deseo de poder y control por parte del agresor (Bandura, 1993). Esta teoría explica la conducta humana y el funcionamiento psicológico como el producto de la interacción recíproca y continua entre el individuo y el medio ambiente, admitiendo la participación no solo de factores sociales o aprendidos, sino también de factores de tipo biológico o genéticos. En concreto, Bandura, afirma que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, sino que pueden adquirirlos, bien sea por observación de modelos o por experiencia directa, aunque afirma que:

Estos nuevos modos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sea esta directa u observada. Obviamente, la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje (Bandura, 1993).

De igual forma, se plantean otras teorías que permiten comprender el origen del acoso escolar:

- Teoría de la frustración: la intimidación surge cuando el agresor se siente imposibilitado de obtener lo que necesita o desea, desarrollando un sentimiento de impotencia que lo frustra y lo conduce hacia la violencia. La frustración se manifiesta como una fuente de activación que puede generar agresividad cuando existen condiciones previas en el sujeto, de modo que, gracias a la experiencia ciertos estímulos se asocian a la agresión por un proceso de condicionamiento clásico y pueden incrementar la tendencia de la persona a comportarse de forma agresiva, funcionando estos estímulos como señales agresivas (Berkowitz, 1974).
- Teoría etológica: la agresividad es instintiva, se genera internamente y se libera ante un estímulo apropiado. Si éste no aparece provocará una acumulación de los impulsos agresivos que terminarán liberándose ante un estímulo inapropiado. La agresividad funciona como una acumulación de experiencias, que deben liberarse de forma continua para evitar un exceso de presión que terminaría por externalizarse mediante conductas agresivas hacia otros. Cuando la válvula de seguridad se bloquea y la presión excede los niveles de tolerancia, la expresión de agresión resulta inevitable (Lorenz, 1978).
- Teoría del condicionamiento instrumental: la conducta se adquiere o extingue gracias a las consecuencias que siguen a la misma; es decir, gracias a los refuerzos (que incrementan la conducta) y a los castigos (que la debilitan). La conducta de intimidación se aprende, mantiene y extingue a través de estos mismos mecanismos. Y se aprende de forma muy temprana y con mucha facilidad cuando conduce al éxito, bien porque el niño consigue, gracias a ella, aprobación social o bien porque elimina estímulos desagradables. Y así, es muy probable que el individuo vuelva a emplear procedimientos agresivos en otras ocasiones para conseguir los mismos resultados (Skinner, 1953).

En relación al ambiente donde se desarrolla esta dinámica, se ha encontrado que generalmente las situaciones de acoso se dan en las zonas comunes del centro escolar, como el patio del recreo, el baño o el comedor, donde la supervisión del adulto es menor (Tresgallo, 2011). Es importante considerar que el acoso entre pares no siempre se da dentro de la institución educativa, puede producirse en el entorno de la víctima (el barrio, en la calle, en los parques) y actualmente, cada vez con más frecuencia, en la red (correo electrónico, dispositivo móvil o redes sociales). Así como también se presentan situaciones de maltrato entre alumnos de distintos centros escolares, lo que hace la detección de las situaciones violentas sea un reto complejo para padres y profesores (Buendía, Exposito, Aguadez, Sánchez, 2015).

De igual forma, se establece que esta dinámica se genera en un micro-sistema dentro del contexto inmediato en el que se desenvuelven los niños o adolescentes en el grupo clase, que al mismo tiempo está relacionado directamente por el sistema familiar de cada estudiante y por un meso-sistema formado por factores que inciden en la dinámica de convivencia de la comunidad educativa de cada colegio. Este sistema se ve influenciado a su vez por las corrientes sociales y actitudes de un macro-sistema social que se ve condicionado por ideologías, movimientos sociales y fuentes de información. Aunque para entender la violencia escolar desde un sistema ecológico deberíamos tener en cuenta el contexto de las

relaciones interpersonales, influenciadas a su vez, por las características personales de los miembros implicados (Postigo, González, Mateu, y Montoya, 2012).

En base a lo expuesto, Estévez et al. (2012) señalan que esta dinámica se desarrolla en las zonas donde hay escasa presencia de adultos, tales como el patio o pasillos del colegio. Del mismo modo, se frecuenta también en las aulas, bien cuando estos comportamientos pasan desapercibidos por el docente o cuando este no está presente.

El presente estudio estará basado en la descripción de Alcántara (2008), la cual se fundamenta en la teoría del poder, en la que se define el acoso escolar como una manifestación de intimidación y maltrato entre escolares, que se da de forma repetida, siendo ejecutada por uno o varios agresores a través de agresiones físicas, verbales o sociales, que tiene como intención humillar y someter a una persona que se muestra indefensa; donde el agresor busca mantener el control sobre su víctima.

Pereira y Misle, 2009, consideran que la violencia afecta de forma predominante el ambiente escolar, reduciendo el rendimiento de los estudiantes y el desempeño del personal docente, deteriorando así las relaciones que se pueden establecer entre los compañeros de clases o entre los maestros y alumnos. De igual forma, esta dinámica influye en el ausentismo escolar y en la expulsión definitiva del alumno de la institución académica, generando así consecuencias importantes en la vida del niño o adolescente que pueden expresarse a través de problemas emocionales, cognitivos y en el establecimiento de relaciones interpersonales; por lo cual se comienza a establecer una incongruencia entre el ambiente violento y la actividad educativa, ya que, disminuye la capacidad del niño para establecer una relación entre su comportamiento y las consecuencias del mismo; dificultando la adaptación del alumno a la institución educativa (Morillo, 2008) y fomentando una imagen devaluada de sí mismo y de sus propias capacidades influyendo de forma negativa sobre el estado emocional del alumno (Barrios y Duarte, 1996). Por lo que se puede establecer que, el acoso escolar es una variable que podría influir negativamente en la autoestima de los niños (López, Ferrer y Ochoa, 2005; Moreno, Plata y Rivero, 2010).

Con respecto al estudio de la autoestima, la misma tuvo sus inicios con los estudios de William James en 1890, quien plantea que la autoestima surge del Yo- conocedor y del Yo- conocido, donde establece que el self dependerá de lo que el sujeto pretende ser y de lo que es capaz de hacer considerando sus habilidades y destrezas, que van a determinar los éxitos que pueda tener en el entorno (James, 1890).

La definición de la autoestima ha cambiado desde los primeros estudios en el siglo XIX; no obstante, a la connotación global inicial se sumaron aspectos relacionados con el autorrespeto y la autoaceptación (Tafarodi y Milne, 2002). Tradicionalmente, se concibe la autoestima como una experiencia individual, íntima o personal de la propia estimación de valía. Entonces, con independencia de una validación externa o social, se entiende que la persona se considera con una alta autoestima si hace una alta valoración de sí misma (Donnellan, Trzesniewski y Robins, 2011).

Polleti y Dobbs (2005) establecen que la autoestima es la percepción de la capacidad personal y de tener valor como persona. El valor del yo ante la percepción propia y de otras personas la cual se construye a lo largo de la vida (Naranjo, 2007). También se refieren a ella en términos de resultados, conceptualizada como el producto de un proceso dinamizador, alimentado por pensamientos y sentimientos de valoración personal (Romero, 2005). Otros autores como Omar, Soares, Uribe y Duque (2003), manifiestan que la autoestima podría ser vital para comprender las relaciones entre los valores personales y el desempeño académico.

Mruk (1998) propone una descripción de la autoestima que se enmarca en una dimensión evolutiva, la misma se basa en la eficacia que tienen los sujetos para obtener un beneficio del medio, regulando este sentimiento de eficacia a través del éxito o fracaso, desde su postura, la autoestima está determinada por las experiencias y las conductas.

Desde la perspectiva de Rosenberg (1979), la autoestima se comprende desde un enfoque sociocultural, en la cual se concibe a la misma como una evaluación que realiza y mantiene un sujeto sobre sí mismo, de la cual resulta una actitud de aprobación o desaprobación. En este sentido la autoestima es considerada como una actitud que engloba la dimensión emocional y cognitiva. Seguidamente introduce el rol de los valores de la autoestima, los cuales se dividen en: corporales (estimar nuestro propio cuerpo, aceptarlo con defectos y virtudes), capacidad sexual (sentirse identificado con su género, viviendo con responsabilidad la actividad sexual, siendo importante el conocimiento de nuestra realidad psíquica, biológica y social), intelectuales (son los más duraderos, ya que se identifica los talentos, capacidades y habilidades propias de cada sujeto, que van a enmarcar su desarrollo educativo), estéticos (identificación de las propias habilidades lo que promueve la valoración de sus cualidades), morales (las normas establecidas por una sociedad o cultura particular) y por último el afectivo (los sentimientos propios de cada ser humano que los diferencia de los demás). Estos valores implican la formación de patrones de comportamiento que van a determinar quién eres como persona.

En relación con esto, Coopersmith (1976) considera que la autoestima es una actitud que evidencia el grado en el cual un sujeto se cree capaz, significativo, merecedor y exitoso. No obstante, se considera que el término “merecedor” tiene dos implicaciones, en primer lugar, la autoestima implica una evaluación del merecimiento propio o del valor que tiene el sujeto como ser humano, la cual es de carácter subjetivo; y en segundo lugar, permite dar una aproximación de la autoestima en relación con la conducta, dado que, la misma se expresa a través de manifestaciones conductuales.

Por su parte, Sebastián (2012) define la autoestima como la apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales, considerando que es algo que se puede aprender, ya que depende de la situación anímica general del individuo y ésta se puede modificar.

Los autores Haeussler y Milicic (1995) establecen que la adquisición de consciencia sobre sí mismo permite que las personas elaboren su propia identidad personal, la cual le permite diferenciarse de otros y establecer relaciones interpersonales.

Branden (2001) describe que la autoestima es el resultado de la evaluación que las personas elaboran sobre sí mismas y las impacta en el aspecto psicológico y motivacional. El individuo percibe tal valoración como una emoción, como un sentimiento asociado a otros sentimientos, por lo que resulta complejo reconocerlo, separarlo; no le es posible apreciarlo conscientemente. La emoción es considerada por este autor como resultado de una estimación de la interacción entre el yo y un elemento de la realidad.

De acuerdo con Pope, Mchale y Craighead (1988) se establece una distinción entre los constructos de autoconcepto y autoestima. Estos autores plantean que el autoconcepto es un conjunto de características que una persona emplea para describirse a sí misma; por su parte, la autoestima implica una valoración emocional sobre lo que el sujeto percibe de sí mismo. En relación, Branden (1997) establece que el autoconcepto son aquellas creencias, ideas e imágenes que tiene un sujeto sobre sus rasgos, capacidades y limitaciones. De igual forma, López y Domínguez (1993) establecen que la autoestima es una evaluación cognitiva sobre la percepción de sus propias características y habilidades de lo que desea ser y de sus expectativas.

Existe un consenso en conceptualizar la autoestima como un constructo multidimensional y jerárquico, con la autoestima global ubicada en el vértice superior de la jerarquía, la autopercepción de las competencias sociales y académicas en un segundo nivel y, finalmente, en un tercer nivel, los dominios más específicos del autoconcepto (Hattie, Marsh, Neill y Richards, 2004).

La autoestima está influenciada por diferentes variables, Casullo (1990) las engloba de la siguiente forma: nivel de aspiración (relacionado con las metas, expectativas y logros del sujeto), nivel socioeconómico, aspiración del subsistema familiar (expectativas que tienen los padres y familiares sobre el sujeto). En relación con el nivel socioeconómico, se ha encontrado que los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y también psicosocial de quienes se desarrollan en un ambiente caracterizado por la deprivación. Gran parte de los niños de nivel socioeconómico bajo provienen de familias disfuncionales o poco reforzadoras y están inmersos en ambientes frustrantes en lo concerniente a una formación óptima de la autoestima (Gonzales y Collado, 2013).

En relación con la evolución de la autoestima, se establece que la misma se desarrolla de forma gradual durante toda la vida, teniendo sus comienzos en la niñez y posteriormente avanza a etapas más complejas. De acuerdo a lo anterior, Casullo (1990) plantea cuatro componentes que conforman la estructuración de la autoestima, en principio se establece la conciencia de identidad (en la cual se realizan distinciones entre las sensaciones causadas por el propio cuerpo y las causadas por agentes externos), posteriormente se manifiesta la conciencia de Yo (sujeto activo), en tercer lugar se propone la captación de las características psicológicas (el sujeto está ubicado dentro de un pensamiento operacional) y por último, se produce la autovaloración que se enmarca en el desarrollo del pensamiento formal.

La autoestima implica los aspectos cognitivos o de pensamiento, relacionados con la autoimagen, por su parte, la autoestima es el aspecto afectivo o emocional del self, referido a cómo nos sentimos

acerca de la forma de valorarnos a nosotros mismos. Refiriéndose así a la idea general que tenemos de nosotros, mientras que la autoimagen hace una valoración de esos componentes (Gonzales y Collado, 2013).

De acuerdo con Reynold, Aminah y Harris (1994), se establece que a medida que el niño evoluciona en su desarrollo se expone a circunstancias distintas y percibe como el entorno reacciona hacia él. En la etapa de infancia temprana se desarrolla el sentido del Yo, el cual se basa en las reacciones que otros tiene sobre él, esto último funciona como base para su desarrollo posterior. Una vez superada la primera etapa de la infancia el infante amplía su experiencia sobre el mundo ajeno a su familia, las respuestas a estas experiencias novedosas permiten perfeccionar sus capacidades mentales, lo cual permite valorar las reacciones que otros tengan sobre él.

En relación con esto, Pope et al. (1988) establecen que en esta etapa el niño desarrolla conceptos absolutistas sobre sí mismo que están vinculados al feedback que otros realizan sobre el niño, de igual forma, la autoestima se ve influenciada por el modelaje de los padres o familiares cercanos al infante, dado que, la valoración que ellos tengan sobre sí mismos serán la base para la formación y el desarrollo de la autoestima del niño. Posteriormente, los niños son capaces de autoevaluarse a través de la comparación con sus pares. Seguidamente, en la etapa de la adolescencia, las habilidades cognitivas de los jóvenes están lo suficientemente desarrolladas lo cual le permite realizar una introspección, haciendo que el sujeto se muestre más vulnerable frente a la percepción que otros tienen sobre él y el futuro en su vida adulta.

De acuerdo con los autores anteriores se establece que los niños tienen similitudes en las áreas que autovaloran, esto se relaciona con la estructura que forma parte de su rutina de vida y las tareas evolutivas que son pertinentes para la etapa del desarrollo particular en la cual se encuentren, por lo cual se considera relevante aproximar el estudio de la autoestima en niños a través de cinco áreas de la autoestima: social (sentimientos de sí mismo como amigo de otros), académica (evaluación del niño sobre sí mismo en su rol como estudiante), corporal (sentimientos de satisfacción en relación con sus habilidades y aspecto físico), familiar (sentimientos que el niño tiene sobre sí mismo como miembro de la familia) y por último la autoestima global (evaluación general que realiza el niño sobre sí mismo) (Pope et al., 1988).

De acuerdo con lo expuesto, se puede establecer que la autoestima varía en relación con la edad, para ratificar la aseveración Cole (2001) realizó una investigación para determinar el desarrollo del autoconcepto de niños y adolescentes, el mismo fue examinado como una función del dominio del autoconcepto, las transiciones sociales / del desarrollo / educativas y el género. En dos cohortes de edad superpuestas de estudiantes de escuelas públicas (N = 936 y 984), se evaluaron cinco dimensiones del autoconcepto cada 6 meses de una manera que abarcó los grados 3 a 11 (que representan los años de escuela primaria, intermedia y secundaria). Los dominios del autoconcepto incluyen: la competencia académica, la apariencia física, la conducta, la aceptación social y la competencia deportiva. El modelado de ecuaciones estructurales abordó preguntas sobre la estabilidad de las diferencias

individuales a lo largo del tiempo. El modelado multinivel aborda preguntas sobre los cambios de nivel medio en el autoconcepto a lo largo del tiempo en el cual encontró que la autoestima suele aumentar en niños que se encuentran en educación básica, específicamente en los alumnos de 3er a 6to grado, mientras que en los alumnos de bachillerato se ve disminuida, especialmente en los alumnos de séptimo año, el mismo puede ser explicado por los cambios experimentados en la pubertad.

Otros autores conciben el constructo de la autoestima como multidimensional, dado que, esta variable se ha visto relacionada con el éxito académico, encontraron que las percepciones sobre sí mismos y sus habilidades estaban vinculadas con el rendimiento académico, las cuales recibieron el nombre de autoconcepto académico (Marsh y Yeung, 1997). En relación con esto, McKay y Fanning (1992) establecen que existen dos tipos de dificultades en la autoestima, en primer término, la baja autoestima situacional que se relaciona con la percepción negativa o positiva que el sujeto pueda hacer de sí mismo enmarcada en una situación particular; en segundo lugar, se encuentra la baja autoestima de carácter, la cual engloba un sentimiento de inadecuación general que dificulta el funcionamiento del sujeto en diversas áreas de funcionamiento de la vida del sujeto; esta perspectiva concibe la autoestima como un constructo multidimensional.

Murgui, García y García (2016) establecen que la autoestima es el componente afectivo del autoconcepto que representa la autoevaluación perceptiva que hacemos de nosotros mismos, y se construye con los pensamientos, sentimientos, experiencias, vivencias y sensaciones que acumulamos durante nuestra existencia, principalmente a lo largo de la infancia y la adolescencia. La misma se configura en base a cuatro áreas diferentes: el área corporal en relación a las aptitudes físicas y la apariencia física; el área académica; el área social y el área familiar.

De acuerdo con González (2011), la autoestima es un elemento básico para la formación personal de los niños, dado que, de ésta depende su desarrollo en el aprendizaje, su buena relación con el entorno y la construcción de su felicidad. De esta forma, cuando un niño adquiere buena autoestima se sentirá competente, seguro de sí mismo y valioso. Además, se comunicará de manera fluida y logrará construir relaciones sociales adecuadas (Mercado, 2015). Al contrario, un niño con baja autoestima no confiará en sus propias habilidades ni en las de los demás por lo que tendrá tendencia a sentirse inferior a otros comportándose de manera tímida y crítica, mostrará poca creatividad siendo más propenso a desarrollar conductas agresivas y aislamiento social (Mercado, 2015).

Pruneda (2003) reconoce a la autoestima como un fenómeno complejo, dado que es construida por cada ser humano a partir de las aportaciones que realizan figuras significativas con que se relaciona desde la infancia, de las que aprende a sentirse bien o mal consigo mismo; de esta manera se valora a sí mismo. La autoestima es un proceso individual, que en la actualidad se dificulta por transformaciones sociales, económicas y políticas que provocan un incremento en el estrés que el sujeto experimenta ante las demandas para ser mejor, más productivo, más eficiente.

En base a los lineamientos teóricos expuestos, el presente estudio comprenderá la autoestima como el conjunto de percepciones y actitudes que tiene una persona hacia sí misma y los sentimientos

generados a partir de la evaluación de esta (Pope et al., 1988), dado que, considera a la autoestima no solo como un constructo global sino enfoca las diferentes dimensiones que influyen en la formación de percepciones y actitudes, haciendo una elaboración más integrada de la autoestima en niños.

Este constructo es de gran importancia, de tal manera que la percepción y la valoración que tengan los estudiantes sobre sí mismos condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento académico o profesional (Sebastián, 2012).

La autoestima es un constructo importante dentro del ámbito educativo, dado que, se relaciona con el rendimiento académico, con la motivación para aprender, el desarrollo de la personalidad, las relaciones sociales y el contacto afectivo de los niños y niñas consigo mismo (Hausller y Milicic, 1996; Avilés, 2006; Pereira y Misle, 2009). Se plantea que por lo general los niños y niñas con buen rendimiento escolar, tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Reportan que la autoeficacia académica, es decir cómo ellos o ellas se perciben a sí mismo en su actuación escolar, tiene un peso importante dentro de la autoestima global (Hausller y Milicic, 1996). Esta variable se ha visto involucrada en estudios relacionados con dificultades de aprendizaje, comprensión de la lectura y afrontamiento en edad escolar, lo cual permite considerarla como una variable relevante dentro del contexto educativo para comprender los procesos que tienen lugar dentro de la escuela y el aula escolar, la institución escolar es un ámbito que permite desarrollar la autoestima a partir de la vinculación afectiva entre los compañeros (De Tejada, 2010).

El desempeño o rendimiento académico es producto de un proceso continuo de interacción entre alumno y educador durante el periodo de aprendizaje y enseñanza (Mendoza, 2011) que es obtenido a través de exámenes o pruebas en la institución educativa. No es producto de una aptitud, sino por el contrario es consecuencia de una serie de elementos que influyen en la persona.

De acuerdo con Flores, Morales y Landázuri (2010), el desempeño académico es el producto de tres factores: biológico (antecedentes, nutrición, metabolismo); psicológico (historia familiar, motivación, autoestima, procesos del pensamiento y la personalidad) y sociales (relación profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-familia) los cuales se relacionan entre sí para determinar las estrategias que permiten confrontar la vida diaria.

En relación con esto, se establece que existen diversas variables que influyen en el desempeño académico, entre las cuales se encuentra el autoconcepto académico, la motivación y el sentido de pertenencia. De acuerdo con Marsh (1997) el mejor predictor del rendimiento académico como factor intrínseco, es el autoconcepto académico, siendo la imagen que el alumno tiene de sí mismo y de sus capacidades o cualidades. También es aquel constructo en que el sujeto interioriza su imagen social, a través de la interacción con el contexto, siendo de gran importancia la aceptación y el rechazo para el desarrollo del mismo. Por su parte, Lozano (2003) establece que la variable que mayor influencia tiene sobre el desempeño académico es la motivación, dado que, si el alumno se muestra motivado activará y guiará su comportamiento hacia los logros que estén implícitos en los deberes educativos. Por último, se considera que el sentido de pertenencia puede influir de forma directa sobre el desempeño académico

promoviendo el desarrollo de actitudes favorables hacia la escuela y la relación que pueda establecer con los docentes, por el contrario, un alumno que no desarrolla el sentido de pertenencia mantendrá un escaso interés por los estudios y todas las variables que estén relacionadas con el mismo (Osterman citado en Niebla y Guzmán, 2007).

Hausller y Milicic (1996) plantean que por lo general los niños y niñas con buen rendimiento escolar, tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Reportan que la autoeficacia académica, es decir cómo ellos o ellas se perciben a sí mismos en su actuación escolar, tiene un peso importante dentro de la autoestima global. Durante la etapa escolar los niños que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, puesto que dados sus logros escolares y la importancia de éstos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos. Por el contrario, los alumnos con bajo rendimiento académico, tienden a presentar baja motivación para aprender, a esforzarse poco para alcanzar sus metas, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y evitar los desafíos escolares ya que parten de la creencia errada de que no les irá bien (Hausller y Milicic, 1996).

Se han establecido diversos factores que permiten diferenciar entre un alto o bajo desempeño escolar; de acuerdo con Fullana (citado en Martínez y Álvarez, 2005) se pueden establecer dos variables que fomentan el buen desempeño académico: las afectivas y cognitivas-actitudinales. Las primeras corresponden a la motivación, la capacidad empática y el mantener cierta estabilidad emocional. Las segundas incluyen las habilidades para resolver problemas y toma de decisiones; así como tener expectativas de logro en el desempeño académico, autocontrol y mantener una autoestima adecuada. Otro aspecto que fomenta un buen rendimiento escolar es generar relaciones sociales y familiares adecuadas o positivas, manteniendo habilidades sociales como la asertividad, que le permitan la adecuada comunicación tanto con los adultos del entorno educativo y familiar, como con sus vínculos de pares.

Por otro lado, se puede establecer que un alumno tiene un rendimiento escolar deficiente cuando no logra cumplir con las competencias o habilidades necesarias para el grado debido a dificultades en sus capacidades o rinde por debajo de lo esperado como consecuencia de alguna circunstancia particular que esté viviendo. Por tanto, se considera al fracaso escolar como uno de los predictores del bajo rendimiento académico, caracterizado por el poco interés del alumno ante nuevos aprendizajes, o por la sensación de incapacidad para adquirir nuevos conocimientos; lo anterior es causado por el logro insuficiente de los objetivos o competencias exigidas que trae como consecuencia la deserción escolar y la reprobación de materias o cursos (Barg, 2007).

El presente estudio estará centrado en el desempeño académico como producto de un continuo proceso de aprendizaje y enseñanza en una interacción alumno docente, cuantificado por una nota o calificativo de este proceso que un alumno obtiene a través de exámenes y pruebas en el medio educativo (Helmke, citado por Bach y Huaman, 2005), lo cual nos permitirá comprender cuál es el funcionamiento global del alumno en el ámbito académico de acuerdo a los conocimientos que adquiere

en la institución educativa. En el caso de la educación en Venezuela, los alumnos de básica son calificados con notas en letras que van de la “A” a la “E”, las cuales corresponden al nivel de logro en las competencias esperadas para el grado que cursan: A (alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó la expectativa del grado), B (alcanzó todas las competencias previstas del grado), C (alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado), D (alcanzó alguna de las competencias, pero requiere de nivelación para alcanzar las competencias restantes) y E (el alumno no logró adquirir las competencias mínimas para ser promovido al próximo grado) (Asamblea Nacional, 2003).

El desempeño académico de un sujeto depende tanto de factores internos como externos, entre los factores externos que pueden influir en el desempeño académico está la relación con los pares, en ocasiones dicha relación se ve afectada por la presencia de acoso escolar entre los estudiantes, por lo que resulta de interés investigar acerca de la relación que puede existir entre ambas variables como el acoso escolar y el desempeño académico.

En una investigación realizada por Espinoza, Márquez, Rodríguez y Silva (2016) que tenía como objetivo conocer la relación entre los diferentes tipos de acoso escolar y el rendimiento académico a través del *Cuestionario de detección de abusos entre compañeros*, en niños de escolaridad básica (3er a 6to grado) de México, se encontró que las manifestaciones de acoso escolar de tipo físico (golpes o agresión con objetos) y emocional (amenazas o agresión verbal) influyen de manera que tienen una relación negativa en el rendimiento escolar, predominando las agresiones que se dan de manera verbal como insultos y burlas que conllevan a una disminución del mismo en aquellos alumnos que son víctimas de violencia escolar.

Los autores Román y Murillo (2011) realizaron un estudio en el cual se pretendía conocer la relación existente entre acoso escolar y desempeño académico a través de un cuestionario de violencia en niños latinoamericanos de escolaridad básica (3er a 6to grado), con una muestra de 86.372 estudiantes obtenidos de 2.809 escuelas de 15 países, donde mediante un análisis de datos *t* student se concluyó que los niños que son víctimas de maltrato físico o verbal tienen un rendimiento significativamente inferior al de otros niños que no han sido maltratados, específicamente en áreas de lectura ($t = -9.68$ $p = 0.05$) y matemáticas ($t = -9.55$ $p = 0.05$). Lo mismo sucede con alumnos que están situados en aulas donde hay mayor incidencia de violencia verbal o física, estos alumnos presentan un rendimiento deficiente en áreas de lectura ($t = -5.92$ $p = 0.05$) y matemáticas ($t = -7.32$ $p = 0.05$) en comparación con los alumnos que se ubican en salones donde no hay incidencia de acoso escolar. Se concluye que la violencia entre pares es un problema de gravedad en las regiones de estudio; los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en la lectura y matemáticas significativamente inferior al de aquellos que no experimentaron dicha situación, en las aulas donde se manifiestan mayores episodios de violencia física o verbal los alumnos muestran una disminución en el desempeño en comparación con los alumnos que no se encuentran expuesto a este fenómeno.

Por su parte, Peñaloza (2014) realizó una investigación que tuvo como objetivo establecer el efecto que puede tener el acoso escolar en el rendimiento escolar de 3.688 estudiantes de 4to grado de instituciones educativas ubicadas en Colombia. Mediante un análisis descriptivo y un modelo de regresión lineal obtuvieron sus resultados evidenciando una relación negativa entre el desempeño académico y la percepción de acoso escolar. Se observa que cuando un estudiante es víctima continua (semanalmente) de algún maltrato físico o verbal en el colegio, su rendimiento en la prueba de lectura PIRLS se ve reducida en cerca de 15 puntos o un 3,7%, lo que permite establecer un efecto significativo del acoso escolar en relación con el rendimiento en la lectura. De igual forma, se encontró que el acoso escolar afecta al 66% de los estudiantes de 4to grado, mayormente en los estudiantes varones provenientes de escuelas urbanas con nivel socioeconómico bajo.

Ortega y González (2016) realizaron un estudio con el fin de conocer la relación entre el ciberacoso y el rendimiento académico de alumnos con edades comprendidas entre los 13 y 19 años en una escuela ubicada en Distrito Federal, México. La muestra estuvo conformada por 397 sujetos (42% varones y 58% hembras) a los cuales se le administró el *Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ) el mismo consta de dos secciones: la A, denominada Datos generales, de 11 preguntas; y la B, que es el cuestionario ECIPQ, que consta de 24 preguntas, las cuales se miden por medio de una escala Likert de cinco valores en función de la frecuencia: desde No = 1 hasta Varias veces a la semana = 5. Para el cuestionario aplicado en la presente investigación se observó un nivel de confiabilidad A total = .86; por último para medir el rendimiento académico se utilizó como indicador el promedio escolar del semestre inmediato anterior. Los datos recabados se analizaron mediante un análisis de correlación bivariada, mediante el cual se encontró que la correlación entre las variables ciberacoso y rendimiento académico se valora como significativa en el nivel de $p < .05$ en seis factores, donde la correlación se presenta como negativa entre las variables. Esto sugiere que ante la presencia del ciberacoso el rendimiento académico tiende a disminuir. Los seis factores en los que se presenta dicha correlación son: a) Cuando han sido amenazados por medio de mensajes en la Internet o con mensajes de texto ($r_s = -.101^*$; $p < 0.05$), b) Cuando se han subido videos o fotos comprometedoras de ellos a la Internet ($r_s = -.111^*$; $p < 0.05$), c) Fotografías retocadas por otras personas, cuando ya se habían subido a la Internet ($r_s = -.100^*$; $p < 0.05$), d) Se han dicho groserías a alguien o la han insultado con mensajes de texto o de la Internet ($r_s = -.118^*$; $p < 0.05$), e) Se han retocado fotos o videos de alguien que ya estaban en la Internet ($r_s = -.160^*$; $p < 0.05$), f) Han difundido rumores sobre alguien en la Internet ($r_s = -.112^*$; $p < 0.05$). La evidencia anterior sugiere que mientras menor sea el promedio que haya obtenido un alumno, más existe la posibilidad de que se encuentre involucrado en actividades de ciberacoso. Esto aporta indicios para posteriores investigaciones que analicen la relación entre el ciberacoso y el rendimiento académico, pero separando los grupos de víctimas y de victimarios.

En conclusión, la relación existente entre acoso escolar y rendimiento académico muestra ser indirecta, afectando de manera negativa el desempeño académico, ya que en diversos estudios han encontrado que, cuando hay presencia de acoso escolar en la mayoría de los casos se observa una

influencia negativa en el desempeño académico de las víctimas de acoso escolar, ya que, el desempeño académico es consecuencia de una serie de elementos que influyen en la persona, el mismo depende de tres factores (biológico, psicológico y social), por lo que el factor social es uno de los más afectados en presencia de acoso escolar en el aula ya que se trata de la relación profesor-alumno y alumno-alumno, se sabe que cualquiera de esta puede estar afectada cuando existe acoso escolar. Los niños que son víctimas de maltrato físico o verbal han presentado un rendimiento significativamente inferior al de otros niños que no han sido víctimas, lo que permite establecer un efecto significativo del acoso escolar en relación con el rendimiento. Algunos aspectos que no quedan del todo claros es si los niños realmente se ven afectados en el desempeño académico solo por el acoso escolar. Otras variables pueden estar relacionadas con el mismo, una de éstas podría ser la autoestima de los niños que son víctimas del acoso escolar.

Los autores Moreno, Plata y Riveros (2010) realizaron una investigación que centraba su interés en conocer cuál era la asociación existente entre el acoso escolar y la autoestima a través de la escala de autoestima Rosenberg y el Cuestionario secundaria de UNICEF en adolescentes entre 12 y 16 años con una muestra de 57 alumnos. Los resultados recabados mediante un análisis de asociación mostraron una relación inversamente proporcional entre la variables establecieron que la autoestima de las víctimas de acoso escolar es alta, lo cual no era esperado según la literatura en la que basaron su estudio, la cual establecía una influencia negativa en la autoestima y la empatía de las víctimas como consecuencia de la violencia escolar ($r = -0.40$ $p = 0.078$). Sin embargo, no reportaron relaciones significativas entre las variables en ninguno de los actores de la dinámica del bullying (acosador/víctima). Ellos explican estos hallazgos alegando que este grupo poblacional cuenta con factores de protección que le permiten preservar su autoestima en niveles medio y alto a pesar de ser víctimas de acoso, evidenciando una relación negativa y significativa entre estas variables.

En relación con lo anterior, López, Ferrer y Ochoa (2005), realizaron un estudio con el fin de conocer cómo se relacionaban las diferentes dimensiones de la autoestima con el acoso escolar considerando sus diferentes actores en una población española de 965 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y 16 años, que se agruparon en 4 categorías: agresor ($N=98$), víctima ($N=280$), agresor/víctima ($N=266$) y no implicado ($N=321$). Se empleó la escala de violencia escolar compuesta por 19 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta y validez de 0.89; y la escala multidimensional de autoestima de 36 ítems tipo Likert de 5 opciones de respuesta, la cual evalúa 4 áreas de autoestima: familiar, contexto social, emocional y escolar; con confiabilidad de 0.79, 0.76, 0.72 y 0.86 respectivamente. Los datos recabados mediante un estudio MANOVA permitieron establecer que existe una relación entre la autoestima y el rol que ejecutan en la dinámica del bullying. De acuerdo con las dimensiones de la autoestima, en la dimensión autoestima familiar se encontraron diferencias significativas ($F_{familiar, 5, 956} = 18.23$, $p < .001$) en la siguiente dirección: tanto el grupo de agresores como el de agresores/víctimas presentó una autoestima familiar más baja que el grupo de víctimas y el de adolescentes no implicados. Para el caso de la autoestima escolar las diferencias

encontradas fueron en la misma línea ($F_{\text{escolar}}, 5, 956 = 27.12, p < .001$): los dos grupos de adolescentes agresivos –tanto victimizados como no victimizados- informaron de una autoestima escolar más baja, en comparación con las víctimas y el grupo de no implicados. Por tanto, las puntuaciones más elevadas en las dimensiones autoestima familiar y autoestima escolar correspondieron a las víctimas y a aquellos adolescentes que no presentaron problemas de agresión ni de victimización en la escuela. Respecto de la autoestima social ($F_{\text{social}}, 5, 956 = 7.30, p < .001$), el grupo de agresores mostró las puntuaciones más elevadas en esta dimensión, seguido del grupo de agresores/víctimas y de adolescentes no implicados –estos dos grupos no presentaron diferencias significativas entre sí en su percepción de autoestima social- y, finalmente, el de las víctimas. Por último, los resultados señalaron diferencias significativas en la dimensión autoestima emocional ($F_{\text{emocional}}, 5, 956 = 10.60, p < .001$) entre el grupo de adolescentes agresivos y los otros tres grupos. En este caso, los agresores obtuvieron las puntuaciones más elevadas en autoestima emocional en comparación con las víctimas, los agresores/víctimas y los adolescentes no implicados.

Gerenni y Fridman (2015) realizaron un estudio con el objetivo de explorar cómo el bullying se vincula con la personalidad y autoestima de los adolescentes que son víctimas del acoso escolar, para ello usaron una muestra de 354 estudiantes de 11 a 18 años de un colegio privado de Rafael Castillo ubicado en Argentina, Buenos Aires. Como instrumentos usaron el Inventario de los Cinco Grandes / Big Five Inventory, la escala de autoestima de Rosenberg, la tercera versión del cuestionario multimodal de interacción escolar, un cuestionario de rendimiento académico y la escala de clima social familiar. Al analizar los datos mostraron la correlación existente entre los distintos factores de la escala de acoso escolar y la autoestima, encontrando que solo la autoestima se vincula con los factores que tienen en consideración la persona acosada, siendo una relación inversa en la que a mayor acoso menor autoestima ($R = -0.281, p = 0.01$). Para la autoestima y el clima social familiar encontraron una relación positiva donde a mayor cohesión familiar ($R = 0.308, p = 0.01$) y mayor expresividad ($R = 0.340, p = 0.01$) se observa un aumento de la autoestima, cuando se vincula con el factor conflicto familiar, se presentó una relación inversa, significativa ($R = -0.355, p = 0.01$). En cuanto a la relación existente entre la personalidad y el acoso escolar se encontró una vinculación con tres factores que se miden en la escala de acoso escolar: victimización recibida ($R = 0.331, p = 0.01$), observador activo en defensa del acosado ($R = 0.142, p = 0.01$) y el acoso extremo ($R = 0.305, p = 0.01$), mostrando que los mayores niveles de neuroticismo se ven expresados en los adolescentes que padecen de acoso escolar. Por lo que se concluye que a mayor nivel de victimización recibida por parte de los adolescentes, menor es el nivel de autoestima de los mismos. En cuanto a que la existencia de conflictos intrafamiliares tenía relación con los comportamientos intimidatorios de los adolescentes acosadores; si bien se expresa en una baja correlación entre estas dos variables no deja de ser significativa a la hora de pensar estas dos problemáticas ligadas. Para la relación entre el bullying y la personalidad de los adolescentes que padecían el acoso se encontró que a mayores niveles de acoso mayor neuroticismo.

En conclusión, los agresores muestran tener una autoestima alta en comparación con las víctimas, sin embargo, si estas últimas cuentan con factores protectores que le permitan preservar su autoestima, la misma no se verá influenciada de manera negativa.

Por su parte, Caso y Hernández (2010) realizaron una investigación con la finalidad de conocer la relación entre autoestima y bajo rendimiento académico, para ello utilizó una muestra de 1581 estudiantes de educación media de una escuela Mexicana (880 niñas y 731 varones) los cuales se seleccionaron mediante un muestreo aleatorio. Para medir la autoestima se utilizó la prueba de autoestima para adolescentes (Caso, 2000; citado en Caso y Hernández 2010) de confiabilidad 0.88, la misma compuesta por 20 reactivos en una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, donde 5 era una alta autoestima y 1 baja autoestima; y para medir el rendimiento académico utilizaron el historial académico de cada alumno, el cual se consultó en el Cordex para ver el promedio de las calificaciones escolares. Mediante un análisis correlacional se encontró que la autoestima tiene un efecto directo y negativo sobre el rendimiento académico, es decir, una baja autoestima se relaciona con un bajo rendimiento académico ($r = -0.178$ $p = 0.000$).

En la misma línea; Muñoz, Serrano y Tabernero (2016) realizaron una investigación con el objetivo de conocer la relación entre autoestima y rendimiento académico con una muestra de 1757 sujetos de 3 a 7 años (889 varones y 868 niñas) de colegios públicos de Málaga, Córdoba y Sevilla con un nivel socioeconómico medio-bajo. La autoestima se midió mediante el Cuestionario EDINA en la cual se consideró tanto la autoestima global como sus cinco dimensiones (corporal, social, personal, académica y familiar) con un alfa de cronbach de 0.803; por su parte, el rendimiento académico fue medido a través de los parámetros del programa Séneca de la junta de Andalucía donde las categorías son: sobresaliente, notable, bien, suficiente e insuficiente), posteriormente, se realizó una correlación bivariada para evaluar la relación entre las variables. Los resultados reflejaron un efecto positivo y significativo entre las variables, es decir, a mayor autoestima mejor será el rendimiento de los alumnos ($r = 0.113$ $p = 0.0001$).

Zanatta, González, Oudhof van Barneveld, Valdez y Escobar (2014) realizaron una investigación con el fin de conocer la relación entre la autoestima, la resiliencia y la eficacia con respecto al rendimiento académico. Para ello emplearon una muestra de 414 alumnos (207 escuelas públicas y 207 de escuelas privadas) de 4to, 5to y 6to grado de básica de escuelas Mexicanas con edades entre 8 y 13 años. Se midió la autoestima mediante un cuestionario para niños de González-Arriata de 32 reactivos agrupados en tres dimensiones: 1) factores protectores internos: mide las habilidades que el sujeto tiene para la solución de problemas; 2) factores protectores externos: evalúa los recursos del entorno con los que cuenta el individuo, y 3) empatía: explora el comportamiento altruista; y se evaluó el rendimiento escolar mediante el promedio de calificaciones asignado en el periodo académico. Los datos se analizaron mediante una correlación bivariada de Pearson y se evaluaron las diferencias entre las media de los colegios públicos y privados con respecto a la autoestima mediante una prueba de *t* de Student. Los resultados arrojaron la existencia de una relación positiva y significativa entre la

autoestima y el rendimiento escolar ($r=0.178$ $p=0.001$), igualmente, se encontraron diferencias significativas entre las escuelas públicas y privadas con respecto a la autoestima, siendo esta mayor en escuelas públicas ($M=3.50$) que en las privadas ($M=2.85$).

Ros Morente, Filella, Ribes y Pérez (2017) realizaron una investigación con el fin de conocer la relación entre las variables de autoestima, clima de aula, nivel de bienestar (evaluado con la escala de ansiedad-estado), el rendimiento académico y las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) en una muestra de escolares de educación primaria en Barcelona (España) conformada por 301 varones y 273 niñas de 5to ($n=278$) y 6to grado ($n=296$). Para este fin, se evalúa a los alumnos mediante un protocolo de cuatro instrumentos autoinformados: *Cuestionario de Desarrollo Emocional* (QDE), *Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria* (A-EP), *Cuestionario Clima Social Aula* (CES) y *Stait-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC); el rendimiento académico fue obtenido mediante las notas finales de las asignaturas instrumentales (matemáticas, lengua castellana y lengua inglesa) de cada alumno en el momento de la evaluación. El análisis de los datos se llevó a término mediante una regresión lineal, indicando en el caso de la variable autoestima que las distintas asignaturas instrumentales evaluadas son explicadas satisfactoriamente por los niveles de autoestima obtenidos en el cuestionario AEP (matemáticas $t=7.503$; $p<0.001$, castellano $t=8.226$; $p<0.001$ e inglés $t=7.171$; $p<0.001$), es decir, considerando que existe una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico, reportando que aquellos estudiantes con una mejor puntuación en este factor, muestran un mejor manejo de sus emociones, facilitando así el manejo del estrés y la ansiedad que se desprenden del proceso de aprendizaje, lo cual podría explicar su mejor rendimiento.

Los estudios expuestos están basados en muestras extranjeras, dado que, se dispone de escasa información sobre estudios que planteen investigar la relación entre las variables acoso escolar, desempeño académico y autoestima en la población venezolana. En su mayoría los estudios recabados pretenden conocer las diferencias que se presentan entre las variables dependientes (autoestima y desempeño escolar) de acuerdo con el rol que ejerce el sujeto dentro de la dinámica de acoso escolar. Las investigaciones no permiten establecer una relación explícita que englobe las variables de acoso escolar, desempeño académico y autoestima, y por tanto no abarcan información relacionada con la dirección que podría tener la misma. De acuerdo a lo anterior, el presente estudio pretende conocer la magnitud y direccionalidad de la relación que se presenta entre el acoso escolar, la autoestima y el desempeño académico en alumnos de 3er y 4to grado de la población venezolana, donde se espera que el acoso escolar se relacione de forma directa y negativa con el desempeño académico y la autoestima, donde la presencia del acoso escolar se relacione con un bajo desempeño escolar (Peñaloza, 2014) y una baja autoestima (Morenos, Plata y Riveros, 2010).

Objetivo de la investigación

Como se ha expuesto hasta ahora, el acoso escolar es un fenómeno relevante a nivel mundial que requiere de intervención y de mayor investigación a nivel nacional. Este fenómeno se ha relacionado con la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos involucrados, donde pareciera que la dinámica de acoso se relaciona de manera negativa en la percepción que tiene el niño sobre sí mismo y en su desempeño escolar.

No se han desarrollado investigaciones que abarquen las variables de acoso escolar, autoestima y desempeño académico de manera conjunta en una población infantil de escolaridad básica en Venezuela, a pesar de ser este un fenómeno que se ha incrementado en los últimos años. Por lo tanto, el objetivo de este proyecto de investigación será estudiar la relación entre las variables mencionadas en una población de nivel socioeconómico medio de 3er y 4to grado de educación básica, para así comprobar los hallazgos mencionados en las investigaciones expuestas anteriormente.

Método

Problema de investigación

¿Qué relación existe entre el acoso escolar, el desempeño académico y la autoestima en alumnos de 3er y 4to grado de escolaridad básica con nivel socioeconómico medio del periodo académico 2017-2018 en escuelas privadas de los municipios Libertador y Baruta?

Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación entre el acoso escolar, el desempeño académico y la autoestima de alumnos de 3er y 4to grado de escolaridad básica con nivel socioeconómico medio del periodo académico 2017-2018 en escuelas privadas de los municipios Libertador y Baruta.

Hipótesis específicas

- A mayores puntajes en el cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A, menor será la categoría de calificación del desempeño académico de los alumnos de 3er y 4to grado del periodo académico 2017-2018.
- A mayores puntajes en el cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A, menor será el puntaje de autoestima positiva en la escala de autoestima para niños de los alumnos de 3er y 4to grado del periodo académico 2017-2018.
- A mayor puntaje de autoestima positiva en la escala de autoestima para niños mayor será la categoría de calificación del desempeño académico de los alumnos de 3er y 4to grado del periodo académico 2017-2018.

Variables

Desempeño académico

- Definición constitutiva: Es el producto de un continuo proceso de aprendizaje y enseñanza en una interacción alumno docente, cuantificado por una nota o calificativo de este proceso que un alumno obtiene a través de exámenes y pruebas en el medio educativo (Helmke, citado por Bach y Huaman, 2005).

- Definición operacional: la categoría de calificación obtenido en la boleta de notas por cada alumno en el lapso anterior al momento de la evaluación. Donde a mayor categoría de calificación mejor será el desempeño académico y a menor categoría de calificación indicará un ínfimo desempeño. Las notas serán codificadas de la siguiente forma para la investigación, en un rango del 1 al 5:

1 corresponde a la letra “E”: no logró adquirir las competencias mínimas para ser promovido al próximo grado.

2 a la letra “D”: alcanzó alguna de las competencias pero requiere de nivelación para alcanzar las restantes.

3 a la letra “C”: alcanzó la mayoría de las competencias esperadas para el grado.

4 a la letra “B”: alcanzó las competencias previstas para el grado.

5 a la letra “A”: alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas del grado.

Autoestima

- Definición constitutiva: conjunto de percepciones y actitudes que tiene una persona hacia sí misma y los sentimientos generados a partir de la evaluación de esta (Pope et.al, 1988).
- Definición operacional: puntaje total obtenido en la escala de autoestima para niños de Alice Pope (Pope et al., 1988) donde el puntaje máximo es 120 y el mínimo es de 0, puntajes disminuidos en los ítems de autoestima negativa indican baja autoestima y puntajes elevados en los ítems de autoestima positiva indican una alta autoestima.

Acoso escolar

- Definición constitutiva: es la manifestación de intimidación y maltrato entre escolares, que se da de forma repetida, siendo ejecutada por uno o varios agresores a través de agresiones físicas, verbales o sociales, que tiene como intención humillar y someter a una persona que se muestra indefensa (Alcántara, 2008).
- Definición operacional: puntaje total obtenido en el cuestionario de intimidación escolar CIE-A de Cuevas (2009), usando la versión abreviada desarrollada por Moratto, Cárdenas y Berbesí (2012) el cual tiene un formato de autorregistro que está compuesto por 24 ítems, donde el puntaje mínimo es 24 indicando menor acoso y el puntaje máximo es 72 lo que se relaciona con la presencia de mayor acoso escolar.

Variables a controlar

Sexo

Definición conceptual: estatus biológico de un ser humano como hombre o mujer, la variable será controlada mediante el balanceo, donde se busca mantener equidad en la cantidad de niñas y niños que participen en la investigación.

Edad

Definición conceptual: número de años cumplidos que tiene una persona desde su nacimiento, considerando los periodos en que se considera dividida la vida de una persona, o cualquiera de dichos periodos por sí solo. Una división común de la vida de una persona por edades es la de bebé, niño, púber, adolescente, joven, adulto, mediana edad y tercera edad. La variable será controlada mediante homogeneización, ya que, la investigación solo comprende un rango de edades de 8 a 11 años para que sean participantes válidos para la investigación.

Grado

Definición conceptual: conjunto de etapas en las que se divide el nivel educativo al cual se le asigna un conjunto de conocimientos particulares. Dicha variable será controlada mediante homogeneización, en la investigación solo participarán alumnos de 3er y 4to grado.

Nivel socioeconómico

Definición conceptual: sujetos que cubren sus necesidades básicas de alimentación, vivienda propia, servicios sanitarios, de agua y luz, contando con artículos electrónicos en el hogar. Los jefes de familia suelen tener preparación educativa y con su salario mensual logran cubrir los gastos de la familia. La variable será controlada mediante la eliminación, dado que, solo participaran escuelas con un nivel socioeconómico medio.

Tipo de investigación

La investigación que se realizará según el grado de control es No Experimental, se considera la búsqueda sistemática y empírica en la que no se tiene control directo y no existe la posibilidad de manipular el desempeño académico y la autoestima de los alumnos de escolaridad básica. Siendo así, se trabajará con el acoso escolar, que es un fenómeno que ya había ocurrido; dado que, los alumnos con antelación ya habían sido participes de un evento violento dentro de la institución educativa llevando a cabo un rol particular en la dinámica (víctima, agresor o testigo) (Kerlinger y Lee, 2002). En la investigación no se realizará la asignación aleatoria de los alumnos a la muestra, no hay control de las variables extrañas y la búsqueda de las causas del fenómeno se realizará de forma retrospectiva. Es

relevante destacar que la investigación es considerada como ex-post-facto dado que se realizará la investigación luego que los sujetos han sido víctimas, agresores o testigos en la dinámica de acoso escolar, es decir, que el fenómeno ya ha tenido lugar (Kerlinger y Lee, 2002).

Por lo expuesto anteriormente, el estudio que se realizará será de campo con prueba de hipótesis, en la cual se recabará la información de forma directa en la institución educativa, para posteriormente evaluar las posibles relaciones que se podrían establecer entre el desempeño académico y la autoestima con el acoso escolar, la aproximación a la institución se dará con un conjunto de hipótesis de investigación sobre las posibles relaciones entre las variables mencionadas, para a través de la recolección de los datos deducir las posibles conclusiones sobre la veracidad o falsedad de las hipótesis planteadas.

Según el objetivo, la investigación será de tipo relacional, siendo este tipo de investigación, en donde se pretende determinar la dirección y magnitud de la relación que existe entre dos o más variables en un contexto específico (Hernández et al. citado en Santalla, 2011). Asimismo, el tipo de diseño que se aplicará es de tipo transversal, puesto que se centrará en analizar en un único punto del tiempo, cuál es la relación entre las variables de investigación.

Diseño de investigación

La investigación se enfoca en un diseño transversal de tipo correlacional, ya que, la misma pretende conocer la relación entre las variables acoso escolar, rendimiento académico y autoestima durante un punto específico de tiempo. La investigación se basará en el periodo académico 2017- 2018 de los alumnos que conforman la muestra, específicamente con el lapso cursado previo a la investigación, por tanto, no tiene como finalidad realizar comparaciones posteriores. Así como también pretende conocer la dirección y magnitud de las relaciones que se presentan entre las variables, acoso escolar, rendimiento académico y autoestima en un contexto particular (Kerlinger y Lee, 2002).

Diseño muestral

La investigación se llevará a cabo con una población conformada por alumnos de educación básica, específicamente de 3er y 4to grado, obtenida de la U.E Colegio Agustiniano Cristo Rey ubicado en Santa Mónica y la U.E Colegio Las Cumbres ubicado en el sector de Cumbres de Curúmo, Caracas. Los sujetos cuentan con un nivel socioeconómico medio. Se seleccionó esta muestra dado al conocimiento previo de los directivos por parte de las investigadoras, facilitando el ingreso a la institución. El tamaño de la muestra se debe al estadístico que se va a usar para el análisis de los datos, en este caso una prueba paramétrica de correlación de Pearson, para la cual se requiere al menos 20

sujetos por cada variable independiente y una regla para mayor seguridad es que, se recomiendan al menos 200 sujetos para la investigación. La muestra estará distribuida de la siguiente manera:

Tabla 1. *Muestra de estudiantes según el grado, el colegio y género.*

Grado	U.E Colegio Agustiniiano Cristo Rey	U.E Colegio Las Cumbres	Total
3ro	74 (40 niñas/34 niños)	67 (26 niñas/41 niños)	141
4to	67 (30 niñas/37 niños)	66 (30 niñas/36 niños)	133
Total	141	133	274

El tipo de muestreo que se empleará será no probabilístico de tipo por cuotas, ya que, la muestra se seleccionará de acuerdo a los estratos de la población que sean representativos y apropiados para el propósito de la investigación, es decir, se seleccionaran únicamente alumnos de 3er y 4to grado con un nivel socioeconómico medio (Kerlinger y Lee, 2002).

Instrumentos

- Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A (Cuevas, 2009), versión reducida de Moratto, Cárdenas y Berbesí, (2012).

Este cuestionario tiene como finalidad evaluar las características de intimidación escolar el cual está diseñado para participantes entre 8 y 18 años y la versión original está compuesta por 172 ítems divididos en tres partes: la primera está compuesta por 64 preguntas acerca de la situación de victimización por intimidación (física, verbal/gestual, social y de coacción), las opciones de respuesta son múltiples y determinan la frecuencia de ocurrencia: nunca, pocas veces y muchas veces. La segunda parte está compuesta por 44 preguntas acerca de los posibles efectos de la Intimidación escolar reflejados en síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y baja autoestima, se responde a estas preguntas con las opciones sí o no. Por último, la tercera parte está conformada por 64 preguntas sobre intimidación (física, verbal/gestual, social y de coacción) realizada por parte de los respondientes, las opciones de respuesta son de frecuencia: nunca, pocas veces y muchas veces. Las preguntas del CIE-A arrojan resultados sobre roles en la intimidación, víctimas o intimidadores, prevalencia, formas de intimidación y efectos sobre víctimas e intimidadores (Cuevas, Hoyos y Ortiz 2009).

La versión breve desarrollada por Moratto, Cárdenas y Berbesí (2012) será la usada para la investigación, ya que la versión original es muy larga y puede ocasionar fatiga en los sujetos

pertenecientes a la muestra, además estos sujetos tienden a tener periodos de atención cortos. Esta versión adaptada tuvo una validación en Medellín (Colombia), el cuestionario con 36 ítems se aplicó a 512 estudiantes masculinos y femeninos de un colegio de Medellín, las edades oscilaban entre 11 y 18 años, la versión abreviada tuvo buena consistencia interna para las tres dimensiones que posee, es un instrumento corto y de diligenciamiento rápido, que permite identificar la intimidación escolar. En cuanto a la fiabilidad, se obtuvieron valores de Alfa de Cronbach de 0.87 para la escala de victimización compuesta de 12 ítems, 0.89 para la escala de sintomatología con una cantidad de 12 ítems y 0.83 para la escala de intimidación con 12 ítems (Tabla 2).

Tabla 2. *Comparación de consistencia interna de la escala original y la escala abreviada*

Categorías	Escala original		Escala abreviada	
	Nro. de ítem	Alfa de Cronbach	Nro. de ítem	Alfa de Cronbach
Situación de victimización por intimidación (física, verbal, social y de coacción)	64	0.95	12	0.97
Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos sobre autoestima	44	0.87	12	0.89
Intimidación por parte de los respondientes	64	0.96	12	0.83

El cuestionario fue analizado mediante el método de componentes principales con rotación Varimax. Para el análisis de componentes principales, se cumplieron los criterios de adecuación apropiada de la muestra: índice de adecuación de KMO=0,894; prueba de esfericidad de Bartlett significativa $X=5092,917$, $p < 0,000$ por lo que se procedió a realizar este análisis. Los tres componentes mencionados explicaron el 55,8 % de la varianza.

En cuanto a la validez de contenido de este instrumento, se realizaron reuniones con expertos, realizando dos revisiones, en la primera se seleccionaron un número de ítems en cada categoría, y en la segunda sesión se presentó en cuestionario reducido.

El cuestionario será aplicado de forma colectiva con una duración promedio de 20 – 30 min, los materiales que se necesitaran son únicamente los cuestionarios impresos y lápices. Las instrucciones serán expuestas por las investigadoras de forma clara y precisa, de la siguiente manera: “Se está llevando a cabo una investigación que permite conocer su opinión sobre el acoso escolar, para ello se les entregará un cuestionario que es muy sencillo y breve”. “En primer lugar deben identificar el cuestionario colocando edad y grado que cursan, una vez que los alumnos colocan los datos requeridos se establecen las instrucciones que permitan completar la escala”. “A continuación se les presenta una serie de frases con tres opciones de respuesta para la escala de victimización e intimidación, deben

marcar la opción que consideren adecuada, siendo 1 “nunca”, 2 “pocas veces” y 3 “muchas veces” de acuerdo a la frecuencia con la que les ocurra” y para la escala de sintomatología solo marcar sí o no. Posteriormente, se analizarán los resultados (Cuevas, Hoyos y Ortiz, 2009). No obstante, en la presente investigación no se considerarán los ítems relacionados a la sintomatología, dado que, esta variable no está considerada dentro del foco de estudio; por lo cual la escala a administrar constará de 24 ítems (victimización e intimidación). Dicha escala fue evaluada por 5 jueces expertos con el fin de determinar la validez de contenido y adecuarla a la muestra propuesta en el presente estudio. Para ello se escogieron 5 profesores de la escuela de Psicología que tuvieran conocimiento sobre acoso escolar, se les entregó una plantilla de la escala y se explicó el contexto en el cual se administraría, posteriormente ellos colocaron sus observaciones en la escala y finalmente las investigadoras realizaron los cambios pertinentes considerando las opiniones de los jueces, obteniendo así la escala final (ver anexo 1).

Dado que este cuestionario no ha sido aplicado en la población objetivo de esta investigación, será necesario realizar un estudio piloto para determinar sus propiedades psicométricas en una muestra de 102 niños 3er a 5to grado que se encuentran en el colegio U.E.P Colegio María Auxiliadora ubicado en el municipio Sucre, Caracas.

- Escala de autoestima para niños de Alice Pope

La presente escala tiene como objetivo principal evaluar la percepción y valoración emocional que tienen los niños sobre sí mismos. Esta escala está constituida por 60 ítems que engloban cinco dimensiones: académica, corporal, familiar, social y global. Es una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta del 0 al 2 siendo 0 “casi nunca”, 1 “algunas veces” y 2 “casi siempre” en los ítems que reflejan autoestima positiva y 0 “casi siempre”, 1 “algunas veces” y 2 “casi nunca” para los ítems que reflejan una autoestima negativa, donde el puntaje mínimo es 0 y el máximo es 120, puntajes disminuidos en los ítems de autoestima negativa indican baja autoestima y puntajes elevados en los ítems de autoestima positiva indican una alta autoestima. (Pope et al., 1988).

Tabla 3. *Distribución de los ítems de acuerdo a la dimensión en la Escala de Autoestima para niños.*

Dimensiones	Ítems negativos	Ítems positivos
Académica	2, 14, 26, 38, 50	8, 20, 32, 44, 56
Corporal	3, 15, 27, 39, 51	9, 21, 33, 45, 57
Familiar	16, 22, 46, 52, 58	4, 10, 28, 34, 40
Social	5, 11, 29, 35, 41	17, 23, 47, 53, 59
Global	13, 19, 43, 49, 55	1, 7, 25, 31, 37
Validación	12, 18, 24, 48, 60	6, 30, 36, 42, 54

Los ítems que se encuentran ubicados en la columna de ítems negativos son aquellos que reflejan una autoestima baja y están puntuados de forma inversa, mientras que los ítems ubicados en la columna de ítems positivos son aquellos que reflejan una autoestima alta. En la escala se presenta una dimensión conocida como validación, que permite determinar la deseabilidad social de las respuestas, se sugiere que un puntaje de 2 en cuatro ítems o más es indicar de respuestas en base a lo esperado socialmente, y por tanto la validez de esta prueba quedará cuestionada.

De acuerdo a la confiabilidad y validez los autores no exponen datos psicométricos que la respalden (Pope et al., 1988). Sin embargo, en Venezuela las autoras Tovar y Zavarce (1992) realizaron una investigación con la finalidad de obtener el análisis psicométrico de dicha prueba en una muestra de 1142 niños cursantes de 4to y 6to grado de educación básica (tabla 4).

Tabla 4. *Índices de confiabilidad de la Escala de Autoestima para niños.*

Dimensiones	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Académica	0.725	10
Corporal	0.609	10
Familiar	0.691	10
Social	0.555	10
Global	0.633	10
Validación	0.416	10

En relación a la validez de constructo, mediante un análisis factorial se hallaron las dimensiones consideradas por Pope et al. (1998), con reagrupaciones en los ítems. Los factores con mayor diferenciación eran la dimensión familiar y la académica, mientras que el resto de los ítems se reagruparon de acuerdo a tres factores que se relacionan con las definiciones propuestas por Pope et al. (1998) para las escalas corporal, social y global. Por su parte, el poder discriminativo de los ítems se midió a través de un coeficiente de correlación, sus resultados evidencian que las dimensiones académica y familiar son las que presentan mayor poder discriminativo en los ítems, mientras que la escala de validación presenta un poder discriminativo disminuido, lo cual no permite diferenciar a los niños que emplean deseabilidad social de aquellos que no lo hacen. Por último, se encontraron diferencias de acuerdo al sexo, edad, grado y nivel socioeconómico en las dimensiones global, familiar

y social. En síntesis, la prueba posee un alto grado de consistencia interna y existe homogeneidad entre cada escala (tabla 5).

Tabla 5. *Índices de confiabilidad por dimensión de la Escala de Autoestima para niños.*

Dimensiones	División por mitades
Académica	0.587
Corporal	0.455
Familiar	0.493
Social	0.408
Global	0.440
Validación	0.293

La escala será administrada de forma colectiva con una duración promedio de 15 – 20 min, los materiales que se necesitaran son únicamente las escalas impresas y lápices. Las instrucciones serán expuestas por las investigadoras de forma clara y precisa, de la siguiente manera: “En primer lugar deben identificar el cuestionario colocando su edad y grado que cursan”, una vez que los alumnos colocan los datos requeridos se establecen las instrucciones que permitan completar la escala, “A continuación se te presentan una serie de frases, léelas con detenimiento y marca con una X en una de las tres opciones de respuesta que se te presentan. No hay preguntas correctas o incorrectas” (Pope et al., 1988).

- Desempeño Académico

El desempeño académico se medirá con la última calificación obtenida por los alumnos en el grado, es decir, los alumnos de 3er grado se les tomará en cuenta la última calificación actual obtenida del grado que cursa, igualmente con los alumnos de 4to grado, se tomará en cuenta la última calificación actual del grado que cursa. En cuanto a la última calificación actual, se usará la última calificación obtenida, ya sea en el 1er, 2do o 3er trimestre de año que se encuentran cursando. Todas estas calificaciones se medirán en un rango del 1 al 5:

1 corresponde a la letra “E”: no logró adquirir las competencias mínimas para ser promovido al próximo grado.

2 a la letra “D”: alcanzó alguna de las competencias pero requiere de nivelación para alcanzar las restantes.

3 a la letra “C”: alcanzó la mayoría de las competencias esperadas para el grado.

4 a la letra “B”: alcanzó las competencias previstas para el grado.

5 a la letra “A”: alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas del grado.

Procedimiento

Se seleccionó una institución privada del municipio Sucre (U.E.P Colegio María Auxiliadora) ubicados en el Distrito Capital, luego se solicitó el permiso a los directivos respectivos de la escuela para realizar la prueba piloto del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A (ver anexo 3), el equipo directivo fue informado sobre los objetivos y procedimientos que se llevarán a cabo en el estudio. Posteriormente, después que se obtuvo acceso a la escuela, se requirió el consentimiento informado de los padres o representantes de cada alumno, dado que se trabajó con menores de edad (ver anexo 4). Una vez que se haya cumplió con los parámetros formales para iniciar el procedimiento, se llevó a cabo la realización de la prueba piloto del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A con alumnos de 3er a 5to grado. Para ello se seleccionaron un total de 102 estudiantes considerando 33 estudiantes de cada grado, a los cuales se les administró la escala de manera grupal por grado durante el horario diurno en la respectiva escuela, la misma fue administrada por las investigadoras y los únicos materiales que se necesitaron fueron el instrumento a evaluar, lápices y borras. Se contemplaron dos sesiones de administración.

Seguidamente, se procedió a analizar los datos mediante el programa estadístico SPSS, con el fin de establecer los índices de confiabilidad y validez de constructo de la prueba en la población objetivo.

Posteriormente, se seleccionaron dos instituciones educativas privadas ubicadas en Santa Mónica (U.E Colegio Agustiniano Cristo Rey) y Cumbres de Curúmo (U.E Colegio Las Cumbres) las cuales conforman la muestra definitiva de la investigación; se le solicitó el permiso a los directores de las escuelas seleccionadas informándoles sobre el objetivo y el procedimiento que se realizaría en el estudio (ver anexo 5). Seguidamente, se entregó el consentimiento informado a los representantes de cada alumno (ver anexo 6 y 7). Por último, se determinó el nivel socioeconómico a través de la información suministrada por los representantes en la historia escolar de cada alumno. Una vez cumplidos los parámetros formales se realizó la administración de los instrumentos, la misma se hizo de forma grupal durante el horario de clases diurno, las escalas fueron administradas por las

investigadoras y para ello los únicos materiales necesarios fueron los instrumentos a administrar, lápices y borras.

Se realizaron dos sesiones para la administración, en la primera se administró el Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A y la Escala de Autoestima a los alumnos de la U.E Colegio Agustiniانو Cristo Rey, y en la segunda sesión se le aplicaron dichos cuestionarios a los alumnos de U.E Colegio Las Cumbres, en ambas instituciones el orden de administración de los instrumentos será primero 3er grado y por último de 4to grado. Al ingresar al aula se les explicó a los niños el objetivo de la investigación, que la misma sería de carácter anónimo y voluntario, posteriormente, se les entregó a cada uno el cuestionario y se explicaron las instrucciones. Las investigadoras estaban dispuestas a responder cualquier duda que se presentara frente a las preguntas de cada instrumento, se estableció un intervalo de tiempo de 5 minutos entre una escala y la otra con el fin de evitar la fatiga en los alumnos. Una vez culminado este proceso, se retiraron cada una de las escalas y se agradeció a los niños por haber participado en la investigación.

Una vez recolectados los datos, se procedió a llenar una base de datos con en el programa estadístico SPSS. Posteriormente, se pasó a aclarar los resultados obtenidos mediante un análisis de correlación de Pearson y su interpretación. Por último, los resultados obtenidos fueron presentados a los directivos de las escuelas participantes mediante una reunión con los mismos, con la finalidad de informarlos sobre la presencia de acoso escolar en sus aulas y la relación que el mismo tiene con el desempeño académico y la autoestima de sus alumnos, con la intención de crear métodos de intervención que les permita remediar y prevenir dicha situación con la aplicación de herramientas pertinentes.

Técnica de análisis de los datos

El análisis de datos se llevará a cabo mediante el programa estadístico informático IBM SPSS 18.0, donde inicialmente, para la prueba piloto, se realizará un análisis de confiabilidad mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach y un análisis de la estructura factorial por medio de análisis de componentes principales, fijando un auto valor de 1.5 y además se utilizará la rotación Varimax debido a que la misma se caracteriza por la disminución del número de variables con cargas altas en un factor, mejorando la interpretación de los mismos. Esto con la intención de determinar evidencia de validez del constructo del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A (Cuevas, 2009), versión reducida de Moratto, Cárdenas y Berbesí, (2012).

Una vez obtenidas las propiedades psicométricas de la escala, se analizarán los estadísticos descriptivos y gráficos (media, desviación, asimetría, kurtosis, puntaje mínimo y máximo de las

variables autoestima, acoso escolar y rendimiento académico, así como las proporciones de acuerdo al grado y el sexo), donde se detallaran la forma de la distribución, los datos atípicos y ausentes, errores de codificación.

Posteriormente, se realizará la prueba paramétrica de correlación de Pearson con el fin de realizar la interpretación de los datos que se recaben en la investigación, dado que, mediante el estudio se busca contrastar las hipótesis sobre la relación presente entre acoso escolar, autoestima y desempeño académico de niños de 3er y 4to grado de escolaridad básica, dicha técnica nos permitirá conocer la relación de dependencia o independencia entre las variables.

Esta prueba mostrará mediante una significancia unilateral al 0.05 la relación que existe entre una variable independiente y una dependiente, indicando la dirección de la relación, los valores oscilan entre +1 (relación perfecta y positiva) y -1 (relación perfecta y negativa), para la interpretación se dice que la correlación es perfecta y positiva, en la medida en que aumenta una de ellas aumenta la otra, mientras que cuando es perfecta y negativa se dice que a medida que aumenta una variable disminuye la otra.

Resultados

Resultados de la prueba piloto

La versión del cuestionario de acoso escolar (CIE-A) que fue empleada en la investigación contó con 24 ítems en los cuales se consideraron únicamente las dimensiones de victimización e intimidación de la escala original, dado que, la sintomatología no se enmarcaba dentro del foco de investigación del presente estudio. Con el fin de validar la escala en la población propia de la investigación se realizó una prueba piloto con una muestra de 102 alumnos con edades comprendidas entre los 8 y 11 años de una escuela privada ubicada en el municipio Sucre. La misma estuvo conformada por 60.8% de niñas y 39.2% de varones (ver figura 1), con un 40.2% de alumnos con edad de 10 años (ver figura 2), por último, con respecto al grado la muestra se dividió de la siguiente manera: 3er grado con un 29.4%, 4to grado con 31.4% y 5to grado con 39.2% (ver figura 3).

Los datos estadísticos indican que la variable “grado” estuvo distribuida de forma asimétrica negativa ($As = -0.186$) platicúrtica ($ku = -1.514$) conformada en su mayoría por un promedio de alumnos de 5to grado ($X = 2.10$). Con respecto a la variable “edad” su distribución fue asimétrica negativa ($As = -0.107$) platicúrtica ($ku = -0.923$) integrada por alumnos con edad promedio de 9 años ($X = 9.41$). La variable “género” tuvo una distribución asimétrica positiva ($As = 0.448$) platicúrtica ($ku = -1.835$) conformada en su mayoría por niñas ($X = 0.39$), por último, la variable acoso escolar mostró una distribución asimétrica positiva ($As = 0.766$) platicúrtica ($ku = -0.315$) e indicando que se manifiestan bajos índices de acoso escolar en la institución ($X = 28.58$) (tabla 7).

Figura 1

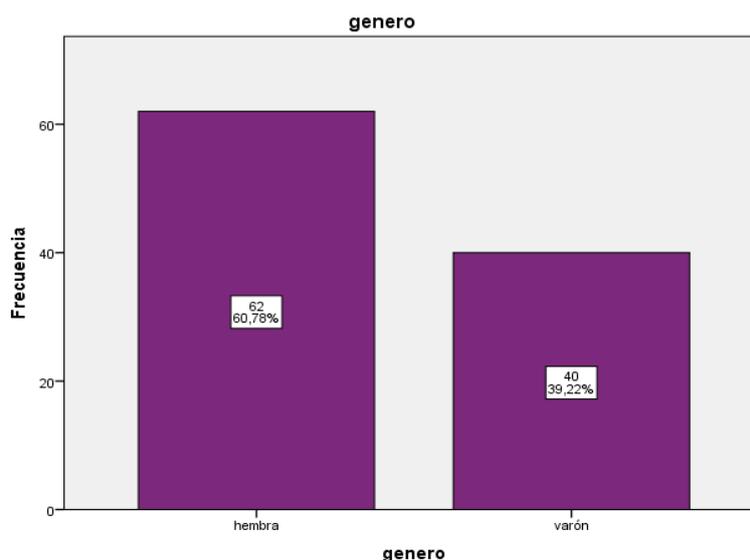


Figura 1. Distribución de la muestra de la prueba piloto del Cuestionario de Acoso Escolar de acuerdo al género.

Figura 2

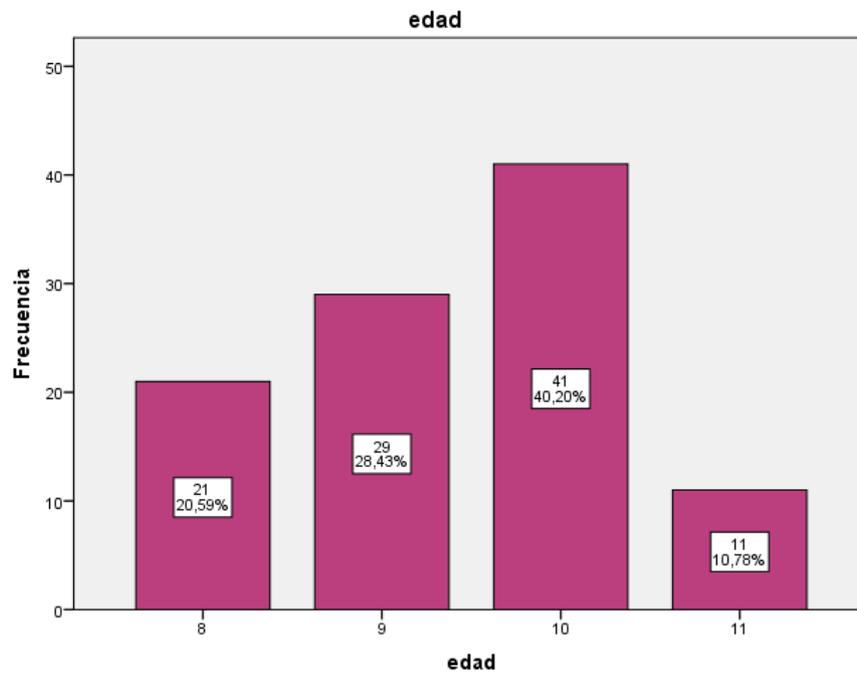


Figura 2. Distribución de la muestra de la prueba piloto del Cuestionario de Acoso Escolar de acuerdo a la edad.

Figura 3

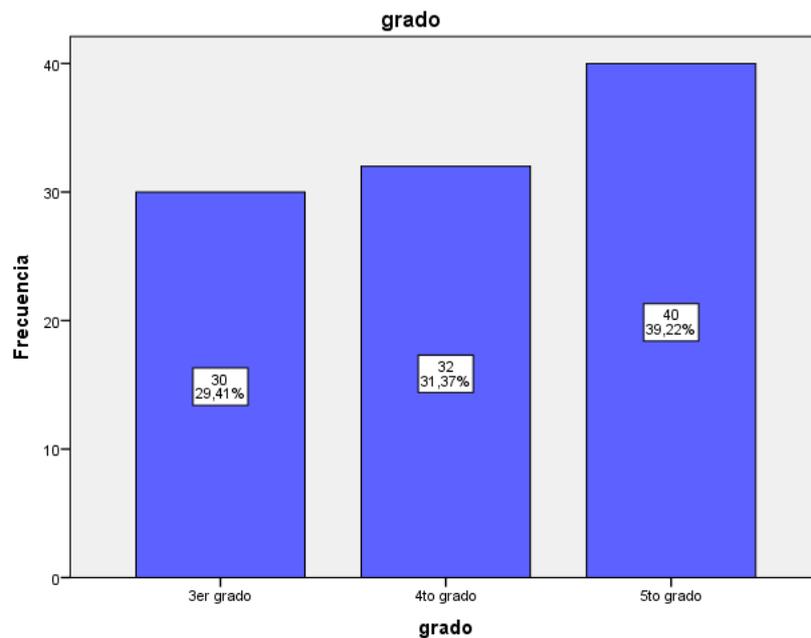


Figura 3. Distribución de la muestra de la prueba piloto del Cuestionario de Acoso Escolar de acuerdo al grado.

Tabla 6.

Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Acoso Escolar (CIE-A).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Edad	102	8	11	9,41	,937	,878	-,107	,239	-,923	,474
AcosoEscolar Total	102	24	38	28,58	3,860	14,900	,766	,239	-,315	,474
N válido (por lista)	102									

Con respecto a la fiabilidad del instrumento se obtuvieron valores de Alfa de Cronbach de 0.706 para la dimensión de victimización compuesta por 12 ítems y 0.553 en la dimensión de intimidación compuesta por 12 ítems. Si bien este último índice de confiabilidad es bajo, la fiabilidad general de la escala es de 0.700, considerando así que es un instrumento adecuado para la investigación (Tabla 8).

Tabla 7.

Consistencia Interna del Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A)

Dimensión	N° de ítems	Alfa de Cronbach
Situación de Victimización por intimidación	12	0.706
Intimidación por parte de los respondientes	12	0.553
Fiabilidad global del instrumento	24	0.700

El cuestionario fue analizado mediante el método de componentes principales con rotación Varimax. Para el análisis de componentes principales, se cumplieron los criterios de adecuación apropiada para la muestra, siendo estos: índice de adecuación KMO=0.518, prueba de esfericidad de Bartlett significativa $X=662.313$ ($p<0.000$) (Tabla 9) indicando que el cuestionario tiene una validez de constructo adecuada, lo cual le permite medir adecuadamente la variable de acoso escolar.

Tabla 8.

Índices del Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,518
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	662,313
	gl	276
	Sig.	,000

En relación, los resultados recabados muestran que los dos factores de la escala no explican la variación de respuesta de la misma, dado que, ambos factores únicamente explican el 24,241% de la varianza de la escala (ver tabla 10), indicando que, la explicación de la varianza es más adecuada cuando se contemplan 3 factores dentro de la escala (ver figura 4). De igual forma, se encontró que el primer factor está compuesto por 14 ítems (ítem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16 y 17) y el segundo factor está compuesto por 10 ítems (ítem 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24) (tabla 11).

Figura 4

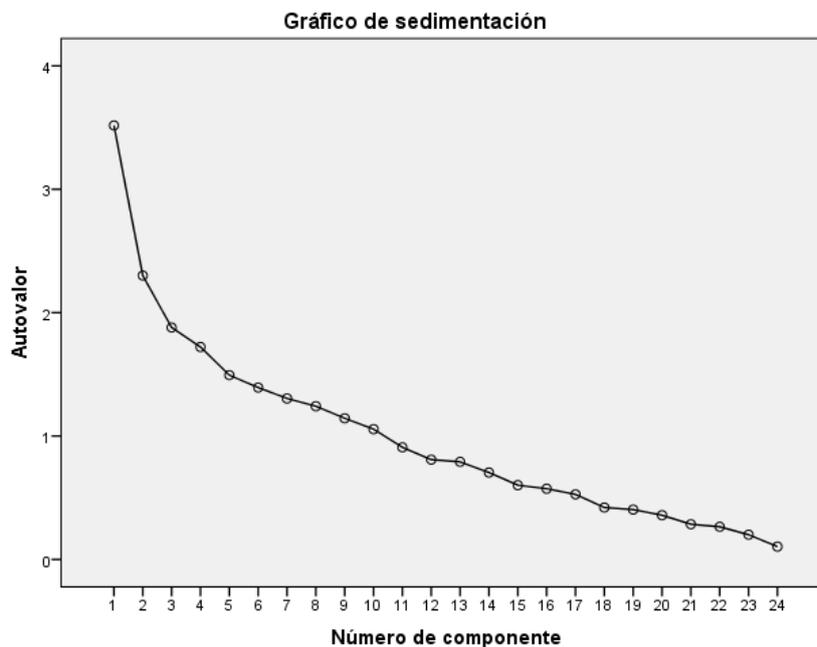


Figura 4. Gráfico de sedimentación del cuestionario de intimidación escolar (CIE-A)

Tabla 9.

Varianza Total Explicada del Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A).

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,517	14,655	14,655	2,945	12,270	12,270
2	2,301	9,586	24,241	2,873	11,970	24,241
3	1,879	7,829	32,069			
4	1,721	7,172	39,242			
5	1,494	6,223	45,465			
6	1,393	5,803	51,268			
7	1,304	5,435	56,703			
8	1,242	5,174	61,877			
9	1,144	4,765	66,642			
10	1,056	4,398	71,040			
11	,908	3,785	74,825			
12	,808	3,369	78,194			
13	,791	3,294	81,487			
14	,704	2,935	84,422			
15	,601	2,506	86,928			
16	,573	2,388	89,316			
17	,527	2,197	91,513			
18	,420	1,752	93,265			
19	,404	1,683	94,948			
20	,358	1,493	96,441			
21	,285	1,189	97,630			
22	,265	1,102	98,732			
23	,200	,835	99,567			
24	,104	,433	100,000			

Tabla 10.

Matriz de Componentes Principales Rotados del Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A).

	Componente	
	1	2
No me dejan participar, me excluyen	,461	,302
Me obligan a hacer cosas que son peligrosas para mí	,493	-,199
Rompen mis cosas a propósito	,588	,062
Me esconden las cosas	,537	-,243
Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	,574	-,004
Me insultan	,611	,155
Me pegan coscorrones, puñetazos, patadas	,486	,346
Me gritan	,508	-,039
Me desprecian	,531	,097
Me llaman por sobrenombres	,199	,172
Me amenazan para que haga cosas que no quiero	,340	,339
Me obligan a hacer cosas que están mal	,322	,265
No dejo participar, rechazo a otros	-,032	,296
Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella	,051	,412
Obligo a darme sus cosas	,124	,302
Rompo sus cosas a propósito	,091	-,033
Robo sus cosas	,070	-,012
Envío mensajes para amenazarle	-,061	,508
Sacudo o empujo para intimidar	,095	,861
Me burlo de él o ella	-,009	,160
Riego chismes falsos sobre él o ella	-,135	,231

Mando mensajes o dibujos que dañan a otros por internet y/o celular	-,064	,412
Trato de hacer que otros les desprecien	,153	,825
Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual	-,164	,180

En cuanto a la validez de contenido, la misma fue evaluada mediante la revisión de cinco jueces expertos con conocimiento en el área de acoso escolar, para ello le fueron entregadas unas plantillas del cuestionario a cada uno de los investigadores, ellos realizaron observaciones y posteriormente se llegó a un consenso para realizar el cuestionario final con el fin de adecuarla a la muestra de la investigación.

Resultados de la muestra final

La muestra final de la investigación estuvo conformada por 274 alumnos de 3er y 4to grado con edades comprendidas entre los 8 y 11 años de dos escuelas privadas ubicadas en el municipio Libertador y el municipio Baruta. La misma estuvo conformada por un 51.46% de alumnos provenientes de la U.E Colegio Agustiniano Cristo Rey y un 48.54 % de la U.E Las Cumbres (ver figura 5), con un 49.27 % de alumnos con edad de 9 años (ver figura 7). Con respecto al grado, la muestra se dividió de la siguiente manera: 3er grado con un 51.46 % y 4to grado con 48.54% (ver figura 6), por último, de acuerdo al género la muestra estuvo conformada por un 45.99 % de niñas y un 54.01 % de niños (ver figura 8).

Los datos estadísticos indican que la variable “grado” estuvo distribuida de forma asimétrica negativa ($As= 0.059$) platicúrtica ($ku= -2.011$) conformada en su mayoría por un promedio de alumnos de 3er grado ($X= 1.49$). Con respecto a la variable “edad”, su distribución fue asimétrica positiva ($As= 0.249$) leptocúrtica ($ku= -0.525$) integrada por un promedio de alumnos con edad de 9 años ($X= 9.01$). La variable “género” tuvo una distribución asimétrica negativa ($As= -0.162$) platicúrtica ($ku= -1.988$) conformada en su mayoría por niños ($X= 0.54$). La variable “acoso escolar” mostró una distribución asimétrica positiva ($As= 1,242$) leptocúrtica ($ku= 1,310$) e indicando que se manifiestan bajos índices de acoso escolar en las instituciones ($X= 28.99$) (tabla 7). La variable “autoestima” estuvo distribuida de forma asimétrica negativa ($As= - 0.809$) leptocúrtica ($ku=1.775$) mostrando una tendencia a índices de alta autoestima en la muestra ($X= 88.03$). Por último, la variable de desempeño académico se distribuyó de manera asimétrica positiva ($As= 0.147$) platicúrtica ($ku=-0.476$) indicando que se manifiesta un desempeño promedio de B ($X= 3,82$) (tabla 12).

Figura 5

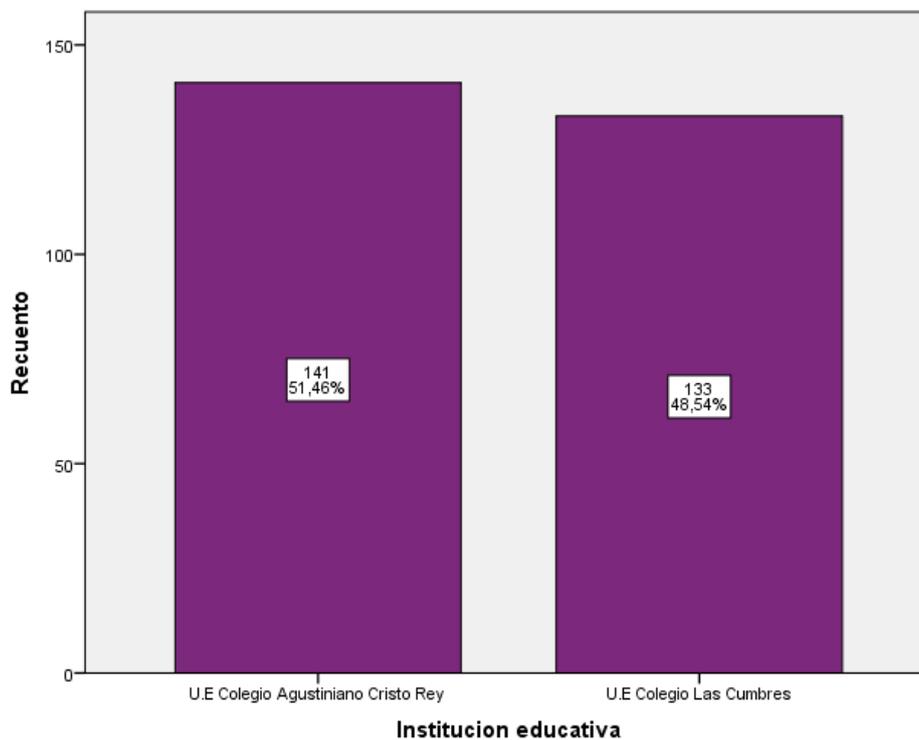


Figura 5. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución educativa.

Figura 6

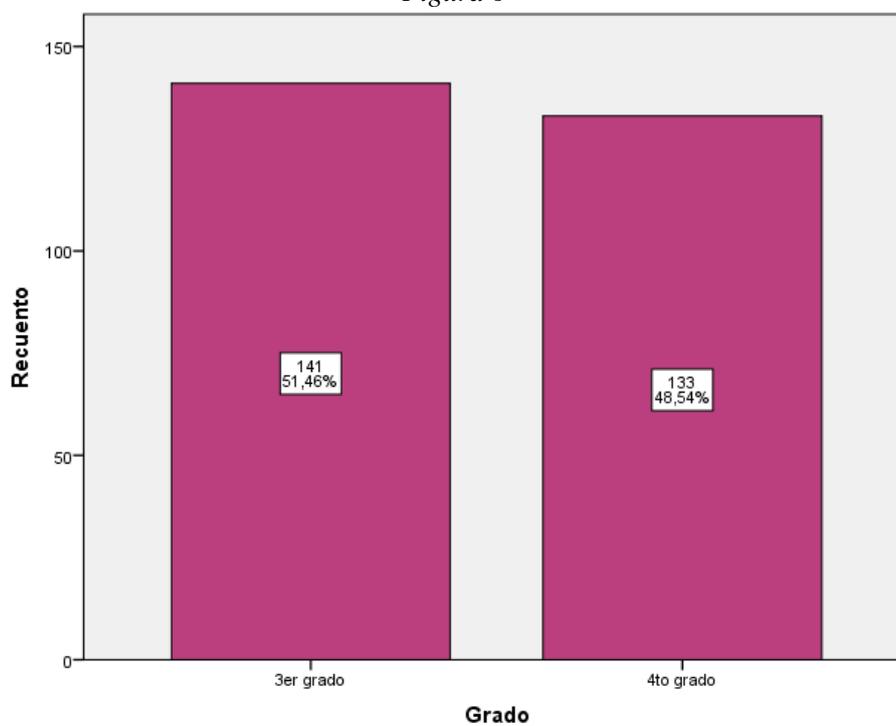


Figura 6. Distribución de la muestra de final de acuerdo al grado.

Figura 7

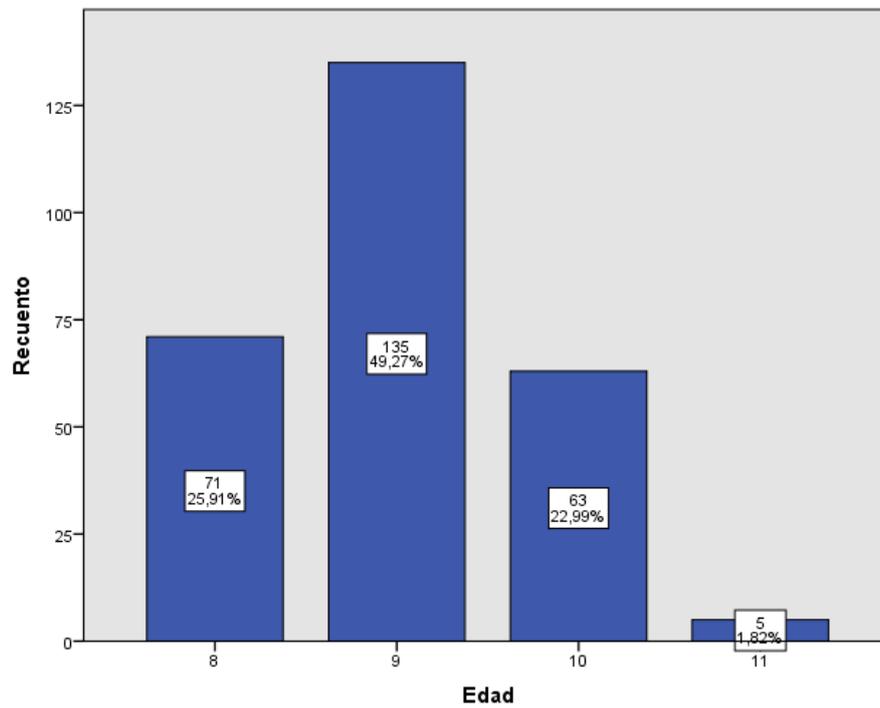


Figura 7. Distribución de la muestra final de acuerdo a la edad.

Figura 8

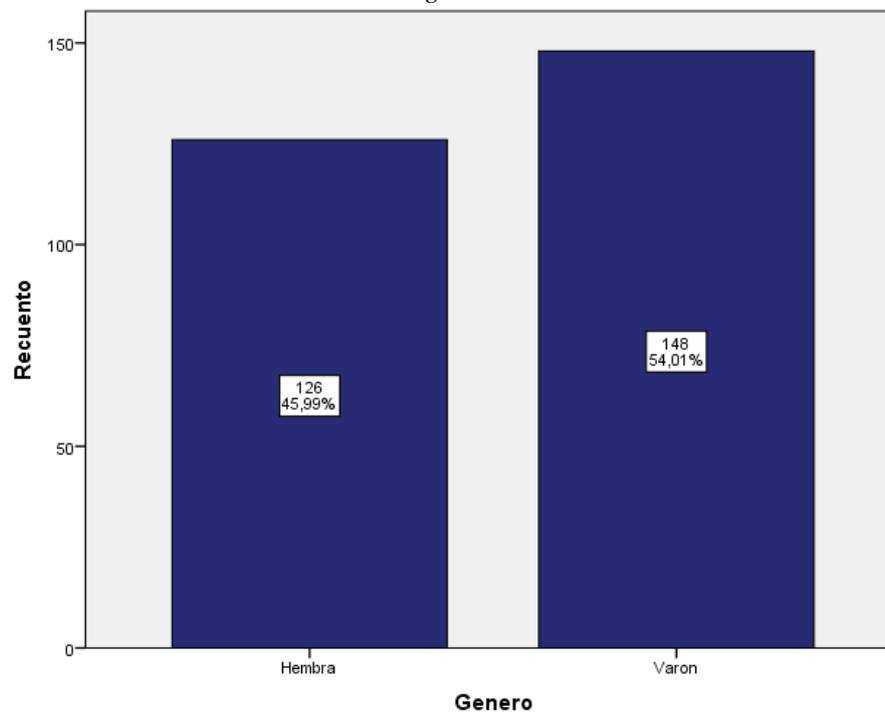


Figura 8. Distribución de la muestra final de acuerdo al género.

Tabla 11.

Estadísticos Descriptivos de la Muestra Final.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Institución educativa	274	1	2	1,49	,501	,059	,147	-2,011	,293
Grado	274	1	2	1,49	,501	,059	,147	-2,011	,293
Edad	274	8	11	9,01	,751	,249	,147	-,525	,293
Genero	274	0	1	,54	,499	-,162	,147	-1,988	,293
Acoso escolar	274	24	48	28,99	4,951	1,242	,147	1,310	,293
Autoestima	274	35	118	88,03	11,516	-,809	,147	1,775	,293
Notas del 1er lapso periodo 2017-2018	274	2	5	3,82	,829	-,285	,147	-,476	,293
N válido (por lista)	274								

De acuerdo a los resultados obtenidos se encontró que existe una relación negativa y significativa entre autoestima y acoso escolar, indicando que a mayor grado de acoso escolar menores niveles de autoestima ($r = -0.454$ $p = 0.000$), de igual forma se encontró una relación positiva y significativa entre desempeño académico y autoestima, es decir, que a mayor nivel de autoestima mayor será el grado de desempeño académico ($r = 0.352$ $p = 0.000$). Por último no se encontró una relación significativa entre acoso escolar y desempeño académico ($r = -0.076$ $p = 0.208$), es decir, el acoso escolar no es una variable que se relacione en el desempeño académico de los estudiantes (tabla 13).

Tabla 12.

Índices de Correlación de Pearson Obtenidos en la Muestra Final.

		Autoestima	Acoso escolar	Notas del 1er lapso periodo 2017-2018
Autoestima	Correlación de Pearson	1	-,454**	,352**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	274	274	274
Acoso escolar	Correlación de Pearson	-,454**	1	-,076
	Sig. (bilateral)	,000		,208
	N	274	274	274
Notas del 1er lapso periodo 2017-2018	Correlación de Pearson	,352**	-,076	1
	Sig. (bilateral)	,000	,208	
	N	274	274	274

En relación, los gráficos muestran que no existen diferencias significativas entre las instituciones con respecto al acoso escolar, mostrando bajos índices de dicha variable, es decir, que existe una baja percepción de acoso escolar en dichas instituciones por parte de los alumnos (ver figura 9). Para la variable autoestima, se observa que no se presentan diferencias significativas entre las instituciones con respecto a dicha variable, mostrando una tendencia a presentar alta autoestima (ver figura 10).

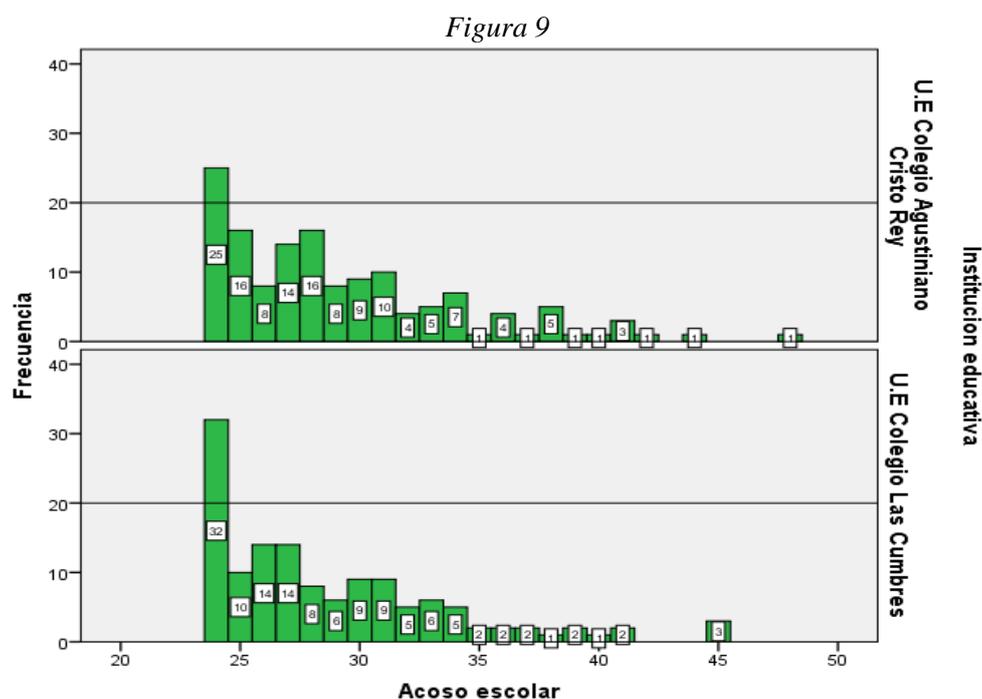


Figura 9. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución con respecto al acoso escolar.

Figura 10

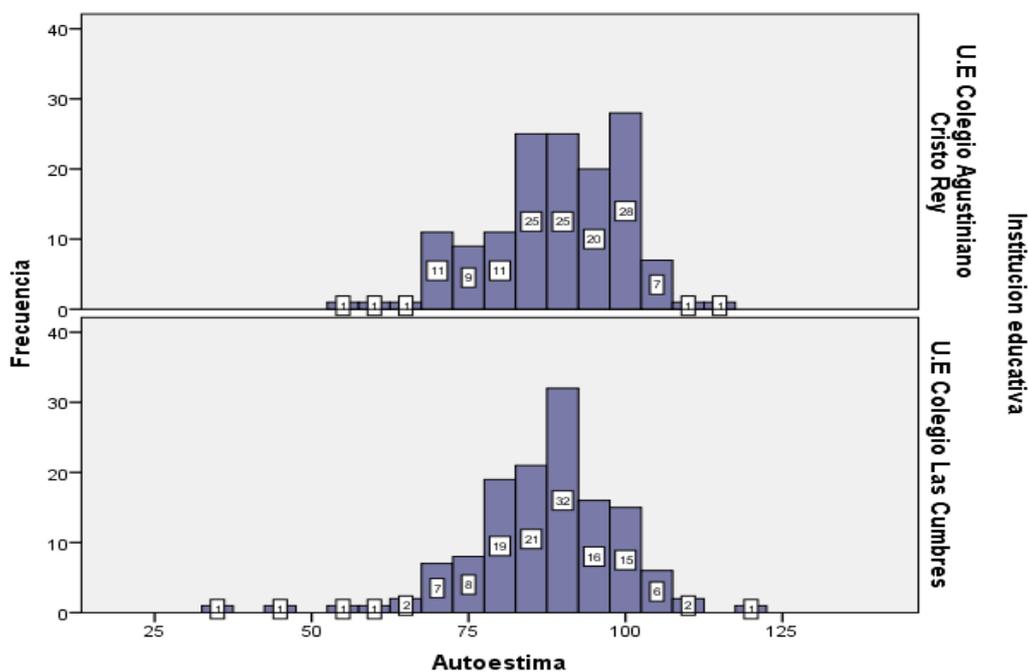


Figura 10. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución con respecto a la autoestima.

Por otra parte, se encontró con respecto a la variable autoestima que entre la comparación de instituciones y grados no existen diferencias significativas, observando que existe una tendencia a mantener una alta autoestima (ver figura 11). De igual forma, la variable acoso escolar no muestra diferencias significativas con respecto a la comparación entre instituciones y grados, estableciendo que hay una baja percepción de acoso escolar (ver figura 12). Por último, en la variable desempeño académico se evidenció que no existen diferencias significativas entre grados e instituciones, mostrando que en general los alumnos alcanzan las competencias previstas para el grado que cursan (figura 13).

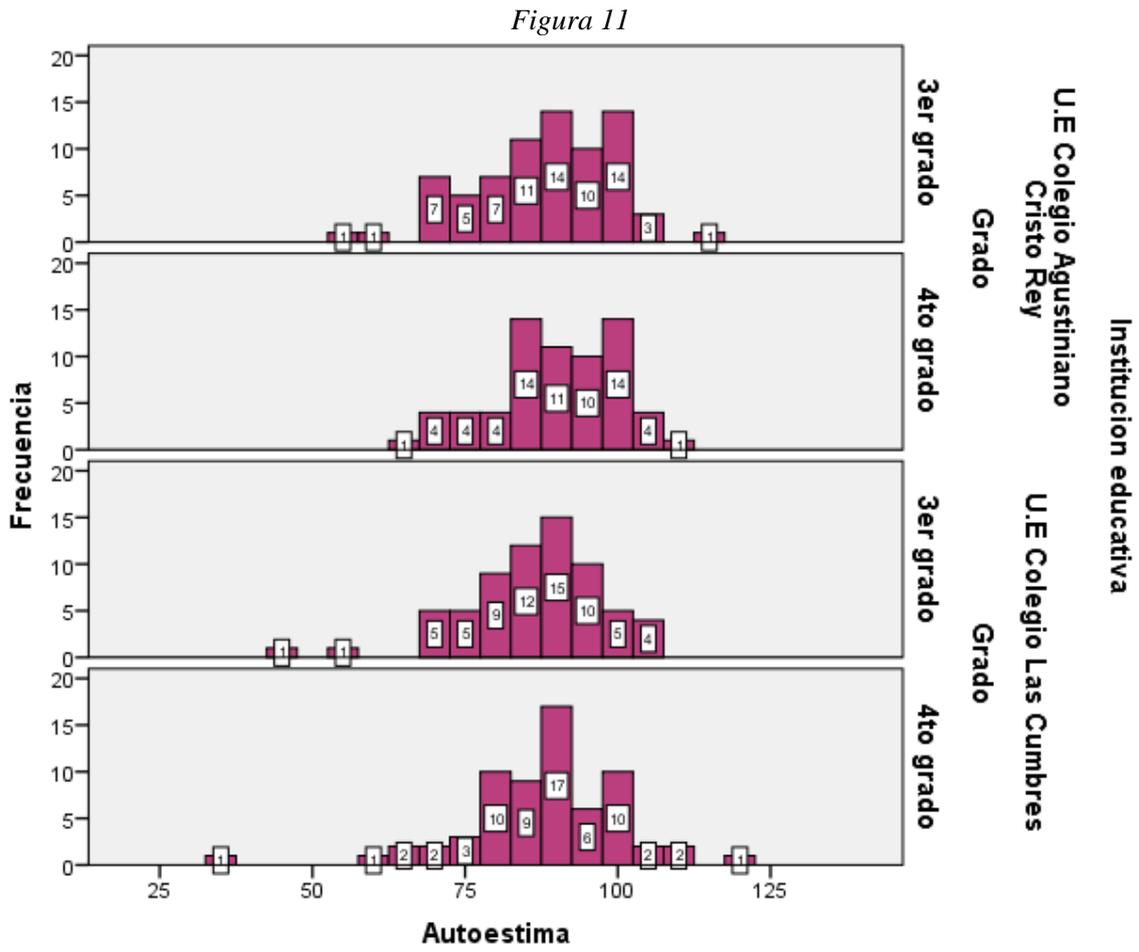


Figura 11. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución y grado con respecto a la autoestima.

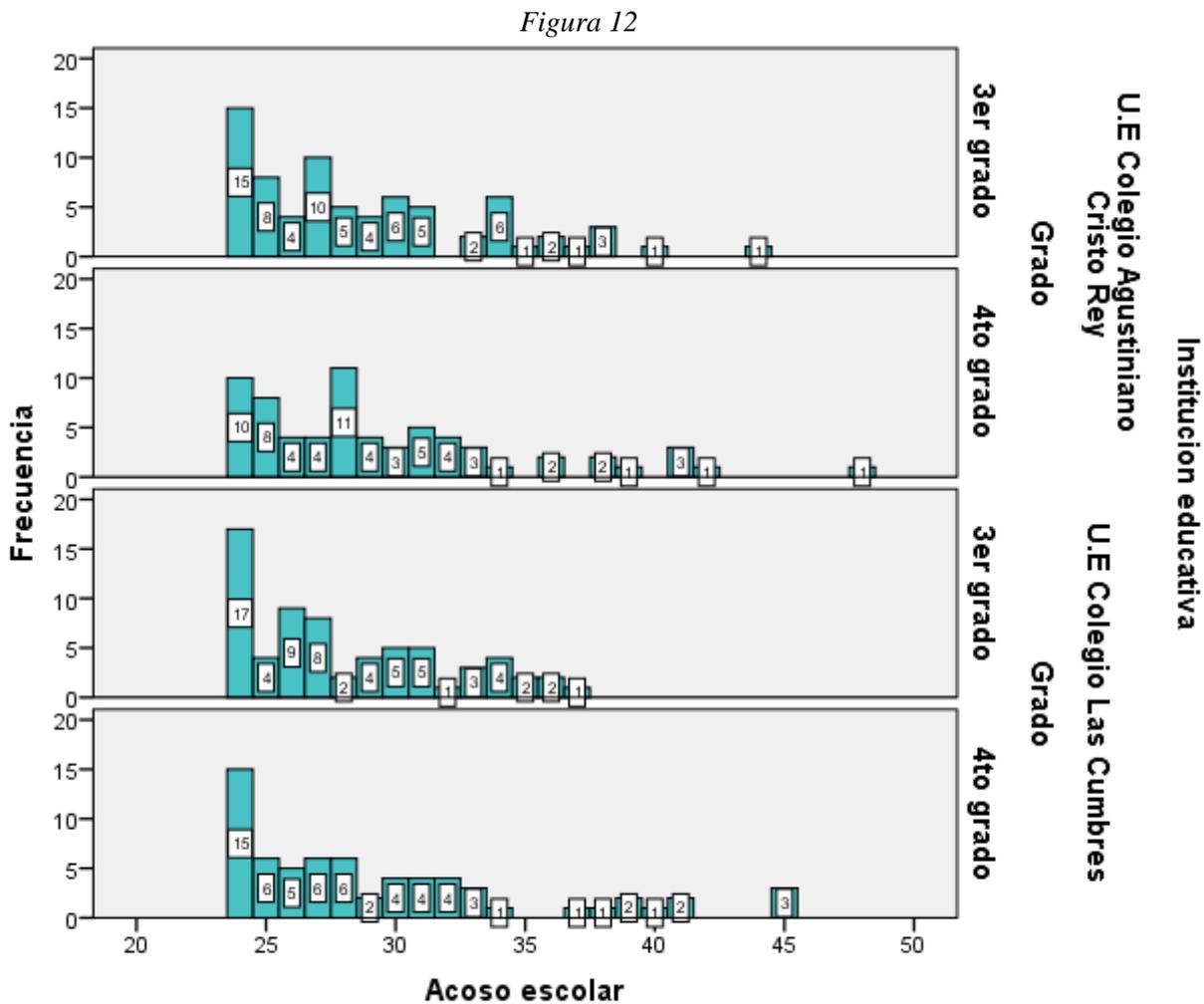


Figura 12. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución y grado con respecto al acoso escolar.

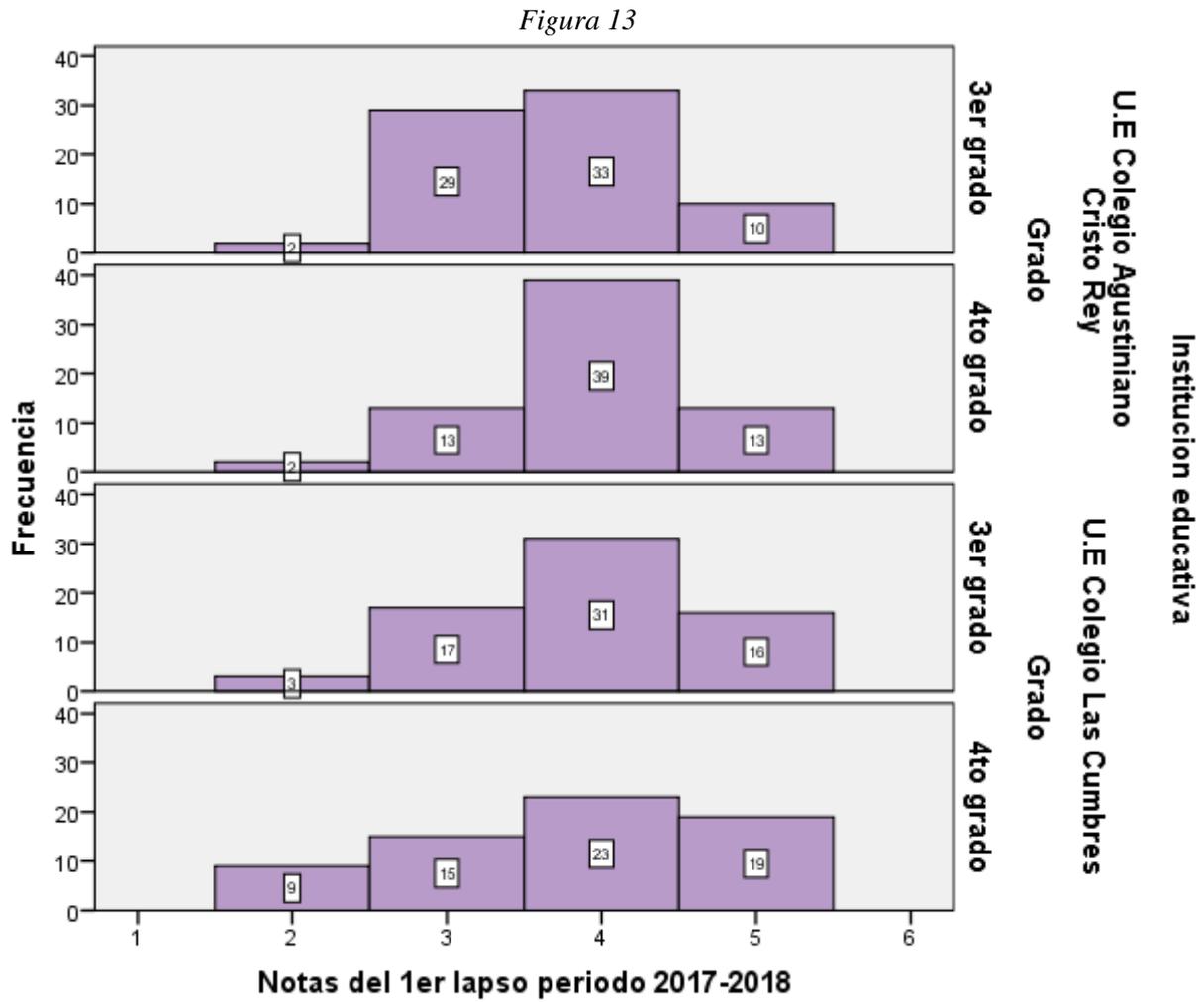


Figura 13. Distribución de la muestra final de acuerdo a la institución y grado con respecto al desempeño académico.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo principal estudiar la relación entre el acoso escolar, la autoestima y el desempeño académico en niños de escolaridad básica con edades comprendidas entre los 8 y 11 años, se realizó en esta población la intención de conocer la incidencia del acoso escolar en edades tempranas, dado que, las investigaciones recabadas estaban basadas en poblaciones adolescentes.

De esta forma, la hipótesis inicial plateaba una relación negativa entre las variables acoso escolar y desempeño académico, donde se esperaba encontrar que a mayor acoso escolar menor sería el desempeño escolar del estudiante. Los resultados no permiten corroborar dicha hipótesis, puesto que evidencian que no existe una relación significativa entre dichas variables ($r=-0.076$ $p=0.208$) lo cual permite establecer que el acoso escolar no se relaciona con el desempeño académico de los escolares.

Estos resultados difieren de lo expuesto por Román y Murillo (2011) investigación en la cual los resultados mostraron que los niños víctimas de maltrato físico y verbal tienen un rendimiento académico significativamente menor, específicamente en materias como lectura y matemáticas, los mismos resultados se reflejan en los alumnos que son testigos de violencia dentro de sus aulas. En la misma línea, Ortega y Gonzalez (2016) encontraron que el ciberacoso y el rendimiento académico tienen una relación negativa y significativa, lo cual indica que a mayores índices de ciberacoso menor será el desempeño académico de los alumnos.

Los resultados contradictorios recabados en este estudio podrían estar asociados en primer término a los factores de apoyo con los cuales cuentan los sujetos de la población estudiada, donde se puede hipotetizar que una adecuada contención familiar y en la institución educativa puede funcionar como un factor protector frente a las implicaciones que pueda tener el acoso escolar en el desempeño del niño. En segundo lugar, se pudiera asociar a los bajos índices de acoso escolar que se presentó en la muestra ($X=28.99$) por lo cual no se manifiesta una relación con el desempeño académico. Por último, también se debe considerar que el cuestionario de intimidación escolar solo explicaba un 24.24% de la varianza de respuesta a pesar de contar con una confiabilidad adecuada, aunado a las dificultades en la lectura de los alumnos, lo cual pudo ocasionar que respondieran al azar, viéndose así afectados los resultados obtenidos.

Con respecto a esta relación, se podría concluir que no existe una relación significativa entre acoso escolar y rendimiento académico en la población estudiada, donde si bien el desempeño académico es consecuencia de una serie de elementos que influyen en la persona, el mismo depende de tres factores (biológico, psicológico y social), el acoso escolar no pareciera relacionarse de modo negativo en el factor social y psicológico, donde los niños que son víctimas de acoso escolar no necesariamente presentan un rendimiento significativamente inferior al de otros niños que no han sido

víctimas, a pesar de que se han encontrado investigaciones que muestran resultados diferentes, donde la victimización de acoso escolar si tiene una influencia negativa en el rendimiento académico. De igual forma, como se expuso anteriormente, son diversos los factores que pueden influir en el desempeño académico, no solo involucra el acoso escolar (factor social).

Sin embargo, Pereira y Misle (2009), consideran que el acoso escolar puede afectar en el ámbito escolar, reduciendo el rendimiento escolar de los estudiantes, deteriorando así las relaciones que se pueden establecer entre los compañeros de clases o entre los maestros y alumnos, generando consecuencias importantes en la vida del niño o adolescente que pueden expresarse a través de problemas emocionales, cognitivos (disminución del rendimiento académico) y en el establecimiento de relaciones interpersonales (aislamiento); esto dificulta la adaptación del alumno a la institución educativa (Morillo, 2008).

En relación a la segunda hipótesis, esta planteaba una relación negativa entre el acoso escolar y la autoestima, donde índices elevados de acoso escolar reflejarían una baja autoestima. Los resultados obtenidos permiten corroborar esta hipótesis, donde se encontró que existe una relación negativa y significativa entre la autoestima y el acoso escolar ($r=-0.454$ $p=0.000$) lo cual indica que elevados índices de acoso escolar se reflejan en una autoestima disminuida.

Estos resultados concuerdan con lo propuesto por Gerenni y Fridman (2015) donde se encontraron relaciones significativas y negativas entre las variables, a medida que aumenta la incidencia del acoso escolar disminuye la autoestima de los niños ($r= -0.281$ $p= 0.01$). Por otro lado, estos resultados difieren con los propuestos por Moreno, Plata y Riveros (2010) donde se encontró una relación inversamente proporcional a lo esperado, donde las víctimas de acoso escolar presentaban una elevada autoestima, los autores que estos resultados podrían deberse a los factores de apoyo adecuados del grupo poblacional que le permite preservar la autoestima.

Sanmartín (2006) considera que la dinámica de acoso escolar puede tener consecuencias negativas sobre sus actores, este fenómeno tiene una naturaleza colectiva donde se considera un problema de interacción y convivencia grupal en el que intervienen agresores, víctimas y espectadores. Se pueden presentar consecuencias negativas para aquellos sujetos que son víctimas de acoso escolar que se manifiestan a través de una disminución de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración en el medio escolar, produciendo ausentismo escolar, dificultando el desarrollo normal de los aprendizajes; así como también pueden presentarse conductas suicidas que repercuten en el bienestar psicológico de la víctima.

Por su parte, Murgui, García y García (2016) conciben a la autoestima como el componente afectivo del autoconcepto que representa la autoevaluación perceptiva que hacemos de nosotros mismos, y se construye con los pensamientos, sentimientos, experiencias, vivencias y sensaciones que acumulamos durante nuestra existencia, principalmente a lo largo de la infancia y la adolescencia. La misma se configura en base a cuatro áreas diferentes: el área corporal; el área académica; el área social y el área

familiar. En este caso, la disminución de la autoestima estaría vinculada a una percepción inadecuada de sus propias capacidades sociales producto de la influencia negativa que pueda tener el acoso escolar en el niño, donde la víctima puede considerar que no tiene habilidades sociales adecuadas y herramientas que le permitan afrontar de manera adecuada la situación de acoso, lo cual disminuye la autoestima en el niño. En relación, desde la teoría del poder, se podría considerar que estas habilidades sociales se ven afectadas por el desequilibrio que se presenta en el establecimiento de las relaciones con el entorno, donde el agresor se impone sobre la víctima, mostrándose más fuerte y ejerciendo control sobre la misma, mientras que la víctima se muestra más sumisa frente a este; manifestando en ambos unas habilidades sociales inadecuadas de interacción con el otro.

Con respecto a la tercera hipótesis, se esperaba encontrar una relación positiva entre la autoestima y el desempeño académico, donde a mayor autoestima mayor sería el desempeño de los alumnos. Los resultados obtenidos permiten corroborar dicha hipótesis, dado que, se encontró una relación positiva y significativa entre las variables ($r=0.352$ $p=0.000$), lo cual permite concluir que a mayor autoestima mejor será el rendimiento académico de los niños.

Lo anterior concuerda con la investigación realizada por Caso y Hernández (2010) donde se encontró un efecto directo y negativo entre las variables ($r=-0.178$ $p=0.000$) donde la disminución de la autoestima estaba en relación a un rendimiento académico bajo. En la misma línea, Muñoz, Serrano y Tabernero (2016) en su investigación encontraron un efecto significativo y directo entre las variables, es decir, que a mayor autoestima mayor sería el rendimiento académico de los alumnos ($r=0.113$ $p=0.0001$). Por último, también concuerda con la investigación realizada con Zanatta et al. (2014) donde encontraron una relación significativa y positiva entre las variables mencionadas, donde a mayor autoestima mejor sería el rendimiento académico de los estudiantes ($r=0.178$ $p=0.001$).

En relación, Hausller y Milicic (1996) plantean que por lo general los niños y niñas con buen rendimiento escolar, tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Reportan que la autoeficacia académica, es decir cómo ellos o ellas se perciben a sí mismo en su actuación escolar, tiene un peso importante dentro de la autoestima global. Durante la etapa escolar los niños que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, puesto que dados sus logros escolares y la importancia de éstos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos. Por el contrario, los alumnos con bajo rendimiento académico, tienden a presentar baja motivación para aprender, a esforzarse poco para alcanzar sus metas, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y evitar los desafíos escolares ya que parten de la creencia errada de que no les irá bien (Hausller y Milicic, 1996).

El estudio de la autoestima en niños se realiza en cinco áreas: social (sentimientos de sí mismo como amigo de otros), académica (evaluación del niño sobre sí mismo en su rol como estudiante),

corporal (sentimientos de satisfacción en relación con sus habilidades y aspecto físico), familiar (sentimientos que el niño tiene sobre sí mismo como miembro de la familia) y por último la autoestima global (evaluación general que realiza el niño sobre sí mismo) (Pope et al., 1988). En referencia a la investigación, se pudo encontrar la relación de la autoestima con el desempeño académico de los estudiantes, donde la autoevaluación que ellos realizan sobre sus habilidad, fortalezas, debilidades y el rol que representan como estudiantes va a relacionarse de manera positiva en el desempeño escolar y en este caso estaría vinculado con el área académica que está inmersa en la autoestima.

En relación, Marsh (1997) plantea que el mejor predictor del rendimiento académico como factor intrínseco, es el autoconcepto académico, siendo la imagen que el alumno tiene de sí mismo y de sus capacidades o cualidades. También es aquel constructo en que el sujeto interioriza su imagen social, a través de la interacción con el contexto, siendo de gran importancia la aceptación y el rechazo para el desarrollo del mismo.

En conclusión, se puede establecer que la relación existente entre autoestima y rendimiento académico muestra ser directa y positiva, ya que en diversos estudios han encontrado que, cuando hay presencia de una elevada autoestima en la mayoría de los casos se observa una influencia positiva en el desempeño académico de los estudiantes, ya que, el desempeño académico es una variable que se ve influenciada por tres factores (biológico, psicológico y social) , en este caso, el factor psicológico se ve afectado, ya que, involucra la autoestima del niño y como se siente consigo mismo.

Entre las limitaciones más importantes se encuentra la dificultad para obtener el permiso de acceso a las instituciones educativas, dado que, padres o directivos no se encuentran muy receptivos a realizar investigaciones dentro de las mismas. La complejidad de algunos de los ítems de ambas escalas resultó una limitación, debido a que algunos requerían ser explicados. Con respecto a la escala de autoestima, los niños mostraron fatiga con respecto a lo extensa que era la escala. Otra limitación importante fue, que las edades comprendidas para realizar el estudio se encontraban entre 8 y 11 años, en donde los niños de 8 y 9 años presentaban tiempos de atención cortos que hacía complicada la completación de la escala de autoestima y el cuestionario de acoso escolar, aunado a la dificultad en la lectura que presentaban alguno de ellos, lo cual requirió de la atención personalizada por parte de las investigadoras.

La importancia de lo identificado y la complejidad de las variables que fueron abordadas en este estudio, colocan en evidencia lo importante que resulta dar a conocer información que permita a las instituciones escolares, abordar el acoso escolar bajo un plan de intervención a partir de información válida y confiable, que ayude a la prevención y la atención necesaria a situaciones en donde el acoso escolar incida de manera negativa en la vida de los estudiantes, tanto en el desempeño académico como en la autoestima.

Conclusión y recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede afirmar que los niños de la muestra de estudio presenta una baja presencia de acoso escolar, sin embargo, se encontró que los alumnos que son parte de esta dinámica presentan una tendencia a tener una baja autoestima; a su vez se encontró que estos niños manifiestan un alto rendimiento académico, sin embargo, esta última relación no es estadísticamente significativa, por lo que el acoso escolar no es una variable que se relacione con el desempeño académico de los estudiantes.

De acuerdo a la relación estudiada entre las variables acoso escolar, autoestima y desempeño académico, se encontraron asociaciones significativas que también fueron planteadas por investigaciones anteriores. Gerenni y Fridman (2015) encontraron una relación existente entre el acoso escolar y la autoestima, donde la autoestima se vincula con los factores que tienen en consideración la persona acosada, mostrando una relación inversa en la que a mayor acoso menor autoestima. Sin embargo, Moreno, Plata y Riveros (2010), encontraron que la autoestima de las víctimas de acoso escolar es alta, lo cual no era esperado según la literatura en la que basaron su estudio.

En cuanto a la relación entre el acoso escolar y el rendimiento académico Espinoza, Márquez, Rodríguez y Silva (2016) encontraron que las manifestaciones de acoso escolar de tipo físico y emocional influyen de manera que tienen una relación negativa en el rendimiento escolar, lo que conllevan a una disminución del mismo en aquellos alumnos que son víctimas de violencia escolar. Empero, en este estudio para ambas variables no se encontró una relación significativa que permita corroborar que hay una relación entre el acoso escolar y el desempeño académico bajo.

El acoso escolar es definido por Alcántara (2008) como una manifestación de intimidación y maltrato entre escolares, que se da de forma repetida, siendo ejecutada por uno o varios agresores a través de agresiones físicas, verbales o sociales, que tiene como intención humillar y someter a una persona que se muestra sumisa.

Mateu et al. (2014) plantean que el rechazo social es un proceso muy relacionado con los grupos y en la actualidad puede encontrarse este fenómeno en la mayor parte de los salones, aunque apenas se cuenta con información disponible para comprender sus orígenes y contrarrestar los efectos de manera eficaz. La problemática de la convivencia está estructurada por elementos que no siempre son percibidos ni verbalizados de manera sencilla ni por los adultos, ni por los propios niños. Los infantes no suelen identificar con claridad la causa de las acciones violentas; el motivo más señalado por los alumnos que han sido agresores, independientemente del tipo de agresión, es que desconocen la razón por la que han adoptado ese comportamiento. De igual modo, en ocasiones los propios protagonistas del acoso escolar no son conscientes de que están siendo víctimas de violencia y normalizan esas situaciones.

En relación con lo anterior, se considera que se pueden presentar consecuencias negativas para aquellos sujetos que son víctimas de acoso escolar que se manifiestan a través de un descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración en el medio escolar, produciendo ausentismo escolar, dificultando el desarrollo normal de los aprendizajes; así como también pueden presentarse conductas suicidas que repercuten en el bienestar psicológico de la víctima (Sanmartín, 2006). Se plantea que las víctimas que han sufrido acoso escolar frecuente y no han tenido una contención adecuada por parte del entorno (familia, institución escolar, etc.) sufren un riesgo elevado de estrés postraumático. Las conductas de violencia psicológica basadas en la burla y la exclusión social son las que más incrementan la ideación suicida recurrente en los niños que tienen esta vivencia. El tipo de agresión más frecuente suele ser la verbal, pero el aislamiento social tiene una frecuencia similar, especialmente en edades más tempranas (Pedreira et al., 2011).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se infiere que a medida que los estudiantes se encuentren desprotegidos y sin contar con un abordaje mínimo por parte de los adultos, estarán expuestos a ser víctimas del acoso escolar, sufriendo las consecuencias negativas que generan las situaciones de acoso.

En cuanto a lo encontrado en este estudio pueden surgir diversas investigaciones futuras, por lo que se sugiere incluir otras variables que puedan estar asociadas. Se puede tomar en cuenta como variable de estudio el nivel socioeconómico bajo, con la finalidad de hacer un estudio comparativo que permita evaluar la incidencia del acoso escolar en poblaciones de nivel socioeconómico bajo. Otra investigación que podría aportar información valiosa es evaluar las redes de apoyo con las que cuentan los estudiantes de básica para que el acoso escolar no incida en el desempeño académico, esto con el objetivo de determinar las redes de apoyo que podrían influir de forma positiva en la afectación que pueda tener el desempeño académico de los estudiantes, ocasionado por el acoso escolar.

La información derivada de este estudio es pertinente, debido a que podrá ser utilizada en contextos escolares, con el fin de generar estrategias de prevención y de intervención orientadas a facilitar la inserción de los niños a un ambiente escolar, con estrategias para disminuir afectaciones personales y escolares ocasionadas por el acoso escolar.

Por otra parte, la realización y los resultados de este estudio resultan importantes en la medida en que se carece de información asociada a la población estudiada, debido a que la mayoría de los estudios planteados anteriormente han sido realizados en poblaciones adolescentes. La cantidad de niños que son víctimas de acoso escolar cada vez es mayor y requieren de la intervención de profesionales que puedan ayudarlos; lo relevante de trabajar con esta población es que a largo plazo permite realizar intervenciones preventivas para evitar el desarrollo de dificultades a nivel personal y escolar que puede generar el acoso escolar.

Referencias bibliográficas

- Albores, L., Saucedo, J. M., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares de México. *Salud pública de México*, 53,1-8
- Alcántara, A. (2008). *Un programa de educación para la no violencia*. Ed. Universitaria: Santiago de Chile.
- Alegre L., P. (2004). *Violencia escolar, un síntoma de toda la sociedad*. Buenos Aires: Buenafuente.
- Álvarez, D., Castro, L., Dobarro, A., Guerra, C., Núñez, J., & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (1), 75-98.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C., P., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17, 337-360.
- Álvarez, D., Nuñez, J.C., & Dobarro, A. (2011). CUVE³. Cuestionario de violencia escolar -3. España: COHS.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- American Psychological Association. (sf). *Divisions of APA*. Recuperado de <http://www.apa.org/about/division/div16.aspx>
- Asamblea Nacional (2003). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta oficial extraordinaria N°5662. Caracas: AN.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca (España): Amarú Ediciones.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*.
- Barg. G. (2007) *Hostigamiento: el punto ciego en salud comunitaria*. Recuperado de www.ucu.edu.uy/facultades/psicología/TB/publicaciones
- Barrios, A., & Duarte, E. (1996). Protagonismo infantil y juvenil a la luz de la convención: Visión retrospectiva de una experiencia Venezolana. Caracas: El papagayo.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. *Roots of aggression*. New York: Atherton
- Bickham, D.S., y Rich, M. (2009). Global assessment of online threats and intervention opportunities for adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44(2, Supplement 1), S18-S19.
- Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 62, 73-87.
- Buendía, L., Exposito, J., Aguadez, E., y Sánchez, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.

- Branden, N. (1997). *El respeto hacia uno mismo*. Barcelona, España: Paidós.
- Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. México: Paidós.
- Calderero, M., Salazar, I. C., & Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, 19(2), 393. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/b1431421fcbcd90a3d904119843f6a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=966333>
- Casas, J. A., Ortega, R., y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423.
- Caso, J. (2000). Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caso, J. & Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 145-159.
- Casullo, M.M. (1990). El autoconcepto: Técnicas de evaluación. Buenos aires: Psicoteca editorial.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719.
- Coopersmith, S. (1976). Figure drawing as an expression of self-esteem. *Journal of personality assessment*, 40, 370-375.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E., Martin, J.M., Peeke, L.G., Tram, J.M., Koffman, K.B., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept. *Child Development*, 72, 1723-1746.
- Cuevas, M., Hoyos, P., y Ortiz, Y. (2009) Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Pensamiento psicológico*, 6 (13), 153-172.
- De Tejada Lagonell, M; (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16, 95-103.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). Self-Esteem. Enduring issues and controversies. In: Chamorro-Premuzic, T., von Stumm, S., & Furnham, A. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.; 718-746.
- Elipe, P., Mora, J. A., Ortega, R., y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Espinoza, A., Márquez, I, Rodríguez, D., & Silva, J. G (en prensa). Acoso escolar y rendimiento académico en alumnos de enseñanza primaria en Mexicali. *Ciencia & Futuro*.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21, 53-65.
- Fullana (1998). Citado en Martínez, R. & Álvarez, B. (2005) *Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares*. Universidad de Oviedo: Aula abierta, 85, pp. (127-146).Ebscon.

- Flores, O.; Morales, R. & Landázuri, O. 2010: *Rescatemos a los niños. Estrategias para enfrentar el bajo rendimiento académico*. Grupo Editorial Éxodo, México.
- García, R., Vázquez, A., & Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22 (2), 247-255.
- García, G., Martínez, G., Saldívar, A., Sánchez, R., Martínez, G. y Barrientos M. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del ciberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69 (6), 463-474.
- Gerenni, F., & Fridman, L. (2015). *Bullying y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes*. PSOCIAL, 1(2), 71-82.
- González., N. (2011) *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Como Desarrollarse en Tiempos de Crisis*. (1ª. Edición) México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González, A., y Collado, G. (2013). Menores en situación de riesgo social: Valoración de un programa para la mejora de la autoestima. *Psychosocial Intervention*, 22, pp. 1-5
- Haeussler, I., & Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Santiago de Chile, Chile: Universitaria.
- Hausller, I. & Milicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen Educación.
- Hattie, J. A., H. Marsh, J. Neill y G. Richards (2004). Adventure education and outward bound out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 72, 43-87.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M. J. (2000). *Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies*. *J Child Psychol Psychiatry*, 41, 441-55.
- Helmke, (1992) & Van Aken (1955). Citado por Bach. Z, Judith Huaman Rojas (2005). *Clima social escolar y rendimiento académico en alumnos de tercer año de secundaria de la institución educativa de Santa Rosa de Trujillo*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com>
- Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Rexe*, 11, 22.
- Herrera, K., y Rico, R. (2014). *El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela*. *Escenarios*, 12, 7-14.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology*. Chicago, USA: Encyclopedia Británica, Inc.
- Kerlinger, F.N., & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ta ed.). México: McGraw Hill.
- Legue P, Maguendzo A. (2013). Quienes participan en el Bullying. *Revista Educarchile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=194860&es=205358>
- López, E., Ferrere, B., & Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814013007>

- López, N., & Domínguez, R. (1993). Medición de la autoestima en la mujer universitaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25, 257-273.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI
- Lozano, A. (2003) *Factores personales, familiares y académico que afectan al fracaso escolar en Educación Secundaria*. Amería, España: revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1(1), 46-66
- Machado, J., y Guerra, J.G. (2009). Violencia en la escuela- La gran diferencia. *SIC*, Fundación Centro Gumilla.715, 211-222. Citado en Perdomo, G. (2011). *Violencia en las escuelas*. Caracas: Venezuela. Publicaciones UCAB.
- Magendzo, A., Toledo, M., y Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes: Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Marsh, H.W., & Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Mateu, O., Piqueras, J.A., Rivera, J.O., y Orgilés, M. (2014). *Aceptación /rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional*. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.
- Mercado, D. (2015). Relación entre la percepción de la resiliencia y la autoestima en niños de 10 a 12 años de colegios privados y públicos de la ciudad de la paz. *Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 13 (2), 261-283.
- Mendoza, M. 2011: *La violencia en la escuela. Bullies y víctimas*. Trillas, México.
- Moratto, N., Cárdenas, N., y Berbesí, D. (2012) Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES psicología*, 5 (2), 70-78.
- Moreno, J., Plata, C., & Riveros, M. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 99-112. <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224090007.pdf>
- Morillo, G. (2008). *Reflexiones en torno a la prevención de la violencia escolar y promoción de la convivencia escolar*. Caracas: Cecodap.
- Muñoz, A., Serrano, R., & Taberner, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictor del rendimiento académico. *Revista de Investigación en Educación*, 1, 53-66.
- Murgui, S., García, C., García, Á. & García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes. *Revista de Psicología Del Deporte*, 21(2), 263–269.
- McKay, M., & Fanning, P. (1992). *Self-Esteem*. Oakland, EEUU: New Harbinger Publications.
- Mruk, C. (1998). *Autoestima: investigación, teoría y práctica*. Bilbao, España: Desclee de Brower.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, n.3.

- Omar, A., Soares, N., Uribe, H., y Duque, L. (2003). Correlatos entre el medio ambiente familiar y el desempeño académico en adolescentes argentinos y brasileiros. *Sociedad Brasileira de Psicología, Belo Horizonte*, p. 351.
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1998). *The nature of school bullying: a cross national perspective*. Londres: Routledge.
- Ortega, R., y Núñez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24 (4), 603-607.
- Osterman, (1998). Citado en Niebla, J. Guzmán, L., (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3) 487-501.
- Pedreira, P., Cuesta, B., y Bonet, C. (2011). *Acoso escolar*. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Peñaloza, H.A. (2016). *Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806002>
- Perdomo, G. (2011). *Violencia en las escuelas*. Caracas: Venezuela. Publicaciones UCAB.
- Pereira, F., & Misle, O. (2009). *Violencia en los pupitres, ¿Qué es?, ¿Cómo nos afecta? ¿Qué hacer?* Caracas: El papagayo.
- Polleti, R. y Dobbs, B. (2005). *La autoestima. Un bien esencial*. Buenos Aires: Lumen.
- Pope, A., McHale, S., & Craighead, W. (1988). *Self-Esteem enhancement with children and adolescents*. New York, EEUU: Pergamon Press.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., y Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology*, 32(5), 627-639.
- Pruneda Huidobro, E. (2003). *¿Qué es la autoestima?* México: Rompanfilas.
- Reynold, B., Aminah, C., & Harris, C. (1994). *Como desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid, España: Debate.
- Román, M. E., & Murillo. M. (2011). Violencia entre Estudiantes y Desempeño Escolar. *Revista de la CEPAL*, 104. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Romero, O. (2005). Competencias para el crecimiento psicológico. *Icone Educacao, vol.11, n.2*, 1-5.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sanmartín, J. (2006). "Conceptos y tipos de violencia escolar" *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Sebastián, V.H. (2012). Self-esteem and teacher selfconcept. *Phainomenon*, 1 (11), 23-34.
- Smith, P.K, Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Skinner, B.F. (1953). *A Science and human behavior*. New York: Mac-Millan.
- Tafarodi, R. W., & Milne, A. B. (2002). Decomposing global self-esteem. *Journal of Personality*, 70, 443-483.

- Tovar, M. y Zavarce, B. (1992). *Análisis psicométrico exploratorio de la Escala de Autoestima para niños de Alice Pope*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Tur- Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre?. *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 28-37.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143.
- Vera, R. (2010). Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar. *Innovación y Experiencias Educativas*, 37, 1-9.
- Villamedina, C. (2015). *Informe somos noticia 2015: Un panorama sobre las diferentes formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Caracas: El Papagayo. Cecodap, Recuperado de http://www.cecodap.org.ve/descargables/derechosNNA/Informe_Somos_Noticia_2015.pdf
- Voors, W. (2006). *Bullying. El acoso escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Willard, N.E. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Zanatta, L.D; González, N .I; Oudhof van Barneveld, H; Valdez Medina, J.L; Escobar, S; (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16() 131-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541008>

Anexos

Anexo 1

Escala abreviada del Cuestionario de intimidación Escolar CIE-A

A continuación se te presentan una serie de frases con tres opciones de respuesta. De acuerdo a la frecuencia con la que te ocurra debes marcar una X en la alternativa que consideres adecuada siendo estas: nunca, pocas veces y muchas veces.

Grado: _____ Edad: _____

Varón: ____ / hembra: _____

Otros compañeros o compañeras a mí:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
No me dejan participar, me excluyen			
Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí			
Rompen mis cosas a propósito			
Me esconden las cosas			
Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen			
Me insultan			
Me pegan coscorrones, puñetazos, patadas			
Me gritan			
Me desprecian			
Me llaman por sobrenombres			
Me amenazan para que haga cosas que no quiero			
Me obligan a hacer cosas que están mal			

En mi trato hacia otros compañeros o compañeras:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
No dejo participar, rechazo a otros			
Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella			
Obligo a darme sus cosas			
Rompo sus cosas a propósito			
Robo sus cosas			
Envío mensajes para amenazarle			
Sacudo o empujo para intimidar			
Me burlo de él o ella			
Riego chismes falsos sobre él o ella			
Mando mensajes o dibujos que dañan a otros por internet y/o celular			
Trato de hacer que otros les desprecien			
Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual			

Anexo 2

Escala de autoestima para niños de Alice Pope

Instrucciones:

Estas preguntas son para ayudarnos a conocer cómo te sientes en relación a diferentes cosas, no hay preguntas correctas o incorrectas, solo tú conoces tus verdaderos sentimientos. Es importante que contestes de la manera en la que verdaderamente sientes y no como alguien piensa que debes sentir.

Ejemplo:

	casi siempre	algunas veces	casi nunca
Me gusta leer			

Grado: _____ Edad: _____

Varón: ___ / Hembra: _____

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1.Me gustan la mayoría de las cosas acerca de mí mismo			
2.Estoy decepcionado con mis notas escolares			
3.Soy torpe			
4.Soy un miembro importante de mi familia			
5.Me preocupo por gustarle a los otros muchachos			
6.Hago mis tareas todos los días de la semana			
7.Soy una persona importante			
8.Soy suficientemente bueno leyendo			
9.Me gusta la forma en la que luzco			
10.Me siento bien acerca de mí mismo			
11.Otros niños me hacen sentir que no soy suficientemente bueno			
12.Digo cosas que no son verdad			
	casi siempre	algunas veces	casi nunca
13.Desería ser otra persona			

14.Desería entender más cuando el maestro me explica			
15.Desearía que mi estatura fuera más parecida a la de los demás			
16.Me siento con ganas de huir de mi casa			
17.Mis amigos escuchan mis ideas			
18.No me molesta cuando pierdo un juego			
19.Tengo una baja opinión de mí mismo			
20.Estoy orgulloso del trabajo que realizo en la escuela			
21.Tengo una cara agradable			
22.Hago infelices a mis padres			
23.Me siento bien con respecto a mí mismo cuando estoy con mis amigos			
24. Si me pongo bravo con un amigo podría ponerle un sobrenombre			
25.Soy una persona interesante			
26.Soy muy lento en concluir mis tareas escolares			
27.Me gustaría que mi peso fuera diferente			
28.Soy un buen amigo			
29.Soy solitario			
30.Tiendo mi cama por la mañana sin que me lo recuerden			
31.Soy una buena persona			
32.Me siento bien acerca de mí mismo cuando estoy en la escuela			
33.Tengo una agradable sonrisa			
34.Mis padres tienen una buena razón para estar orgullosos de mi			
	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
35.Me gustaría ser mejor haciendo amigos			

36.Si yo realmente quiero ganar un juego, tengo que romper alguna norma			
37.Soy feliz con mi manera de ser			
38.Soy torpe en mi trabajo escolar			
39.Me siento mal por mi apariencia			
40.Tengo una de las mejores familias del mundo			
41.Desearía tener amigos a quienes yo les gustara realmente			
42.Me acuesto sin protestar cuando llega mi hora de dormir			
43.No soy bueno para algunas cosas			
44.Pienso que mis boletas son suficientemente buenas			
45.Soy bueno en los deportes y en los juegos que me gusta jugar			
46.Mi familia está desilusionada de mi			
47.Puedo hacer amigos cuando lo deseo			
48.Me pongo bravo cuando mis padres no me dejan hacer algo que realmente quiero hacer			
49.Me siento como un fracaso			
50.Desería ser mejor estudiante			
51.Me habría gustado parecerme a otra persona			
52.Pienso que mis padres serían felices si yo fuera diferente			
53.Tengo suficientes amigos			
54.Cepillo mis dientes después de cada comida			
55.No me siento orgulloso de nada acerca de mí mismo			
56.Soy suficientemente bueno en matemáticas			
	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
57.Tengo una buena forma de cuerpo			

58.No me gusta la forma como actúo cuando estoy con mi familia			
59.Soy un buen amigo			
60. Yo dejaría que culparan a otra persona por algo incorrecto hecho por mi			

Traducción: Milena Matos

Anexo 3

Carta de invitación a la institución postulada para prueba piloto

Caracas, Venezuela Febrero 2018

Por esta vía solicitamos el apoyo total y completo basado en el convenio que la institución educativa que usted dirige tiene con la Universidad Católica Andrés Bello, para que se puedan realizar los trabajos de investigación correspondiente al beneficio de la institución U.E María Auxiliadora y del trabajo de grado de ambas estudiantes de psicología.

Con el firme compromiso de desarrollar estas actividades en el marco ético y de acuerdo a lo establecido en los convenios entre ambas instituciones, le informamos que dicha investigación será llevada a cabo en el mes de Febrero del 2018 en las instalaciones de la institución que usted dirige.

De antemano muchas gracias por su colaboración para nuestro trabajo de grado y futuras investigaciones en el campo de la ciencia.

ATENTAMENTE

Yizhar Absalón

Viveana Suárez

Anexo 4

Consentimiento informado a padres sobre prueba piloto

Caracas, Venezuela Noviembre 2017

Estimados señores (a):

Nos complace extenderles un cordial saludo.

La siguiente información es para dar conocimiento acerca del fin de la investigación y la actividad que será realizada por sus hijos (as), donde solicitamos el apoyo y el permiso de ustedes como representantes para realizar la investigación correspondiente a nuestro trabajo de grado.

El objetivo de esta actividad es validar una escala de acoso escolar en la población venezolana para poder usarla en la investigación correspondiente a nuestro trabajo de grado.

La participación en esta investigación consiste en contestar dos escalas, las mismas reportan el nivel de autoestima y el grado de acoso escolar experimentado por los participantes.

Con saludos cordiales y a tiempo de agradecerles su atención a esta solicitud, aprovechamos la oportunidad para reiterarles nuestra más alta consideración y estima.

ATENTAMENTE

Yizhar Absalón

Viveana Suárez

Anexo 5

Carta de invitación a las instituciones

Caracas, Venezuela noviembre 2017

Por esta vía solicitamos el apoyo total y completo basado en el convenio que la institución educativa que usted dirige tiene con la Universidad Católica Andrés Bello, para que se puedan realizar los trabajos de investigación correspondiente al beneficio de la institución U.E Colegio Agustiniانو Cristo Rey y del trabajo de grado de ambas estudiantes de psicología.

Con el firme compromiso de desarrollar estas actividades en el marco ético y de acuerdo a lo establecido en los convenios entre ambas instituciones, le informamos que dicha investigación será llevada a cabo en el mes de diciembre del 2017 en las instalaciones de la institución que usted dirige.

De antemano muchas gracias por su colaboración para nuestro trabajo de grado y futuras investigaciones en el campo de la ciencia.

ATENTAMENTE

Yizhar Absalón

Viveana Suárez

Caracas, Venezuela noviembre 2017

Por esta vía solicitamos el apoyo total y completo basado en el convenio que la institución educativa que usted dirige tiene con la Universidad Católica Andrés Bello, para que se puedan realizar los trabajos de investigación correspondiente al beneficio de la institución U.E Las Cumbres y del trabajo de grado de ambas estudiantes de psicología.

Con el firme compromiso de desarrollar estas actividades en el marco ético y de acuerdo a lo establecido en los convenios entre ambas instituciones, le informamos que dicha investigación será llevada a cabo en el mes de diciembre del 2017 en las instalaciones de la institución que usted dirige.

De antemano muchas gracias por su colaboración para nuestro trabajo de grado y futuras investigaciones en el campo de la ciencia.

ATENTAMENTE

Yizhar Absalón

Viveana Suárez

Anexo 6

Consentimiento informado a padres

Consentimiento informado

Yo: _____, estoy de acuerdo en que mi hijo
(a) _____
_____ participe en la investigación sobre el acoso escolar que realizarán
las estudiantes de psicología Yizhar Absalón y Viveana Suárez. Se me han explicado
claramente los objetivos y procedimientos del estudio. Por tanto al firmar este documento
autorizo a mi hijo (a) a ser incluido en esta investigación.

Firma del padre o representante

Firma de las investigadoras

Anexo 7

**Carta explicativa sobre el objetivo y procedimiento de evaluación para
padres**

Caracas, Venezuela Noviembre 2017

Estimados señores (a):

Nos complace extenderles un cordial saludo.

La siguiente información es para dar conocimiento acerca del fin de la investigación y la actividad que será realizada por sus hijos (as), donde solicitamos el apoyo y el permiso de ustedes como representantes para realizar la investigación correspondiente a nuestro trabajo de grado.

El objetivo de la investigación es encontrar resultados que den evidencia acerca de la posible relación que existe entre el acoso escolar, rendimiento académico y la autoestima. La participación en esta investigación consiste en contestar dos escalas, las mismas reportan el nivel de autoestima y el grado de acoso escolar experimentado por los participantes.

Con saludos cordiales y a tiempo de agradecerles su atención a esta solicitud, aprovechamos la oportunidad para reiterarles nuestra más alta consideración y estima.

ATENTAMENTE

Yizhar Absalón

Viveana Suárez