



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

VICTIMIZACIÓN ESCOLAR Y ANSIEDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE SAN LUIS, LIMA
METROPOLITANA, 2024

Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Autora

Puma Jordan, Regina Ana

Asesora

Zegarra Martínez, Vilma Bartola

ORCID: 0009-0002-7791-0873

Jurado

Díaz Hamada, Luis Alberto

Valle Canales, Haydee

Reyes Rodríguez, Javier Andrés

Lima - Perú

2026

VICTIMIZACIÓN ESCOLAR Y ANSIEDAD SOCIAL EN
ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO
DE SAN LUIS, LIMA METROPOLITANA, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal	6%
	Trabajo del estudiante	
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	2%
	Trabajo del estudiante	
3	hdl.handle.net	2%
	Fuente de Internet	
4	www.coursehero.com	1%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.unfv.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
6	alicia.concytec.gob.pe	1%
	Fuente de Internet	
7	revistas.uautonoma.cl	<1%
	Fuente de Internet	
8	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola	<1%
	Trabajo del estudiante	
9	www.researchgate.net	<1%
	Fuente de Internet	
10	repositorio.upsc.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
11	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

VICTIMIZACIÓN ESCOLAR Y ANSIEDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE SAN LUIS, LIMA METROPOLITANA, 2024

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciada de Psicología

Autora:

Puma Jordan, Regina Ana

Asesora:

Zegarra Martínez, Vilma Bartola

ORCID: 0009-0002-7791-0873

Jurado

Díaz Hamada, Luis Alberto

Valle Canales, Haydee

Reyes Rodríguez, Javier Andrés

Lima - Perú

2026

Pensamiento

"La violencia entre pares no solo hiere el cuerpo, sino también la confianza, la dignidad y el desarrollo emocional de quienes la padecen. Educar para la convivencia es educar para la vida."
— Dan Olweus (2013).

"La calidad de las relaciones sociales durante la adolescencia influye profundamente en el bienestar psicológico; un entorno escolar seguro favorece el desarrollo saludable y la adaptación emocional."
— Urie Bronfenbrenner (2005)

Dedicatoria

A mis amados padres, quienes, con su amor incondicional, ejemplo de vida, esfuerzo y sacrificio han sido el pilar fundamental de mi formación personal y profesional. En especial a mi madre Lucia, quien me brinda su apoyo incondicional a cada paso que doy. Gracias por creer siempre en mí, por enseñarme que la perseverancia, la honestidad y el trabajo constante son el camino para alcanzar los sueños.

A mi hermana Elizabeth, por ser una persona especial en mi vida, por tu cariño, apoyo y cariño.

Este logro también les pertenece, porque cada paso dado ha estado acompañado de sus enseñanzas, su confianza y su infinito cariño. Con profundo amor, respeto y gratitud, les dedico este trabajo, esperando que sea motivo de orgullo y una pequeña retribución a todo lo que han hecho por mí.

Agradecimiento

Al Creador, por concederme la vida, la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar esta importante etapa de mi formación profesional.

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, por brindarme una sólida formación académica y humana, así como la oportunidad de alcanzar esta meta profesional.

A mi familia que me apoyo en mi formación, por su confianza y apoyo.

A mi pareja, por su paciencia, comprensión y apoyo constante.

A mi asesora, Mg. Vilma Zegarra, por su orientación, dedicación, paciencia y valiosos aportes durante el desarrollo de la presente investigación.

Al Dr. Luis Díaz, por compartir generosamente sus conocimientos, experiencia y enseñanzas durante el Curso Taller de Tesis I y II, contribuyendo significativamente a mi formación investigativa y a la culminación satisfactoria de este trabajo.

Finalmente, expreso mi sincero agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, brindaron su apoyo y contribuyeron al logro de esta investigación.

ÍNDICE

Resumen	x
Abstract	xi
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema	5
<i>1.1.1. Descripción del problema</i>	5
<i>1.1.2. Formulación del problema</i>	9
1.2. Antecedentes	10
<i>1.2.1. Antecedentes internacionales</i>	10
<i>1.2.2. Antecedentes nacionales</i>	15
1.3. Objetivos	18
<i>1.3.1. Objetivo general</i>	18
<i>1.3.2. Objetivo específico</i>	19
1.4. Justificación	19
1.5. Hipótesis	21
<i>1.5.1. Hipótesis general</i>	21
<i>1.5.2. Hipótesis específicas</i>	21
<i>1.5.3. Hipótesis estadísticas</i>	22
II. MARCO TEÓRICO	24
2.1. Bases teóricas sobre la victimización escolar	24
<i>2.1.1. Contexto histórico y evolución del problema</i>	24
<i>2.1.2. Victimización escolar (VEI): definiciones, dimensiones y teoría explicativa</i>	25
<i>2.1.3. Clasificación del acoso escolar</i>	28
<i>2.1.4. Teorías explicativas: aprendizaje social y procesamiento</i>	

<i>de información</i>	33
<i>2.1.5. Consecuencias psicológicas de la victimización escolar en adolescentes</i>	36
2.2. Bases teóricas sobre la ansiedad social	39
<i>2.2.1. Conceptualización de ansiedad social</i>	39
<i>2.2.2. Modelos teóricos de la ansiedad social</i>	41
<i>2.2.3. Dimensiones de la ansiedad social (Escala SAS-A)</i>	43
<i>2.2.4. Ansiedad social en niños y adolescentes</i>	46
<i>2.2.5. Contextos sociales donde se presenta la ansiedad social</i>	48
<i>2.2.6. Sub tipos de TAS</i>	50
<i>2.2.7. Componentes de la ansiedad social</i>	52
<i>2.2.8. Epidemiología de la ansiedad social</i>	54
<i>2.2.9. Comorbilidad</i>	56
<i>2.2.10. Factores de personalidad asociados al TAS</i>	58
<i>2.2.11. Relación rendimiento académico – TAS</i>	60
<i>2.2.12. Factores familiares y parentales asociados al TAS.</i>	62
<i>2.2.13. Relación entre victimización escolar y ansiedad social.</i>	64
III. MÉTODO	66
3.1. Tipo de investigación	66
3.2. Ámbito espacial y temporal	67
3.3. Variable	67
<i>3.3.1. Victimización escolar</i>	67
<i>3.3.2. Ansiedad social</i>	68
<i>3.3.3. Operacionalización de las variables</i>	69

3.4.	Población y muestra	69
3.4.1.	<i>Población</i>	69
3.4.2.	<i>Muestra</i>	70
3.4.3.	<i>Características de la muestra</i>	71
3.5.	Instrumento	76
3.5.1.	<i>Escala de victimización escolar</i>	76
3.5.2.	<i>Escala de ansiedad social</i>	78
3.6.	Procedimiento	80
3.7.	Análisis de datos	81
3.7.1.	<i>Análisis exploratorio de las variables</i>	82
3.8.	Consideraciones éticas	84
IV.	RESULTADOS	86
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	122
VI.	CONCLUSIONES	130
VII.	RECOMENDACIONES	132
VIII.	REFERENCIAS	134
IX.	ANEXOS	150

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Operacionalización de las variables	69
Tabla 2.	Descripción de la muestra según año escolar	72
Tabla 3.	Descripción de la muestra según sexo	73
Tabla 4.	Descripción de la muestra según edad	74
Tabla 5.	Descripción de la muestra según sexo y grado escolar	76
Tabla 6.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	83
Tabla 7.	Análisis de fiabilidad de la escala de victimización escolar	87
Tabla 8.	Análisis de fiabilidad de la escala de ansiedad social	89
Tabla 9.	Análisis de ítems-puntaje total de victimización escolar (n=288)	91
Tabla 10.	Análisis de las dimensiones-puntaje total de victimización escolar	92
Tabla 11.	Análisis de ítem-puntaje total de la escala de ansiedad social (n= 288)	93
Tabla 12.	Análisis de las dimensiones-puntaje total de la escala de ansiedad social	95
Tabla 13.	Niveles de la escala de victimización escolar	96
Tabla 14.	Descripción según el sexo y Niveles en victimización escolar	98
Tabla 15.	Descripción según año escolar y Niveles en victimización escolar	99
Tabla 16.	Niveles de violencia relacional	101
Tabla 17.	Niveles de violencia física	102
Tabla 18.	Niveles en la dimensión violencia verbal	103
Tabla 19.	Niveles en la escala de ansiedad social	104
Tabla 20.	Descripción según el sexo y Niveles en ansiedad social	106
Tabla 21.	Descripción según año escolar y Niveles de ansiedad social	107
Tabla 22.	Niveles en la dimensión Miedo a la evaluación negativa	109
Tabla 23.	Niveles en la dimensión Ansiedad y evitación ante situaciones nuevas	110
Tabla 24.	Niveles en la dimensión Ansiedad y evitación social general	111

Tabla 25.	Relación entre victimización escolar y ansiedad social (n= 288)	113
Tabla 26.	Relación de victimización escolar y dimensiones de ansiedad social	114
Tabla 27.	Regresión lineal entre victimización escolar y ansiedad social	116
Tabla 28.	Comparaciones según sexo con la Prueba U de Mann-Whitney	118
Tabla 29.	Comparaciones según el año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis	119
Tabla 30.	Comparaciones de Victimización escolar y niveles de ansiedad	121

RESUMEN

La victimización escolar y la ansiedad social constituyen problemáticas relevantes que pueden impactar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. El objetivo general de la presente investigación fue determinar cómo se presentan, se relacionan y se comparan la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024, considerando las diferencias según sexo y grado escolar. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, con diseño no experimental y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 288 estudiantes de educación secundaria aplicándose la escala de victimización escolar y la Escala de Ansiedad Social para Adolescentes. Ambos instrumentos presentaron adecuados óptimos niveles de confiabilidad, con coeficientes Alfa de Cronbach de 0,819 y 0,917, respectivamente. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentó niveles bajos de victimización escolar y ansiedad social. Asimismo, se identificó una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($\rho = 0,534$; $p < 0,05$), lo que indica que, a mayor presencia de experiencias de victimización, mayores son los niveles de ansiedad social en los adolescentes evaluados. Del mismo modo, el análisis de regresión lineal mostró que la victimización escolar constituye un predictor significativo de la ansiedad social, explicando aproximadamente el 16,9% de su variabilidad. En conclusión, la victimización escolar se asocia de manera significativa con la ansiedad social evidenciando que las experiencias de maltrato entre pares pueden influir en el desarrollo emocional y en la forma en que los adolescentes se desenvuelven en situaciones de interacción social dentro del contexto educativo.

Palabras clave: victimización escolar, ansiedad social, adolescentes, convivencia escolar, bienestar socioemocional.

ABSTRACT

School victimization and social anxiety are significant problems that may negatively affect the socio-emotional development of adolescents. The general objective of this study was to determine how school victimization and social anxiety are manifested, related, and compared among adolescents from a public educational institution in the district of San Luis, Metropolitan Lima, Peru, in 2024, considering differences according to sex and grade level. The research followed a quantitative approach with a correlational, non-experimental, and cross-sectional design. The sample consisted of 288 secondary school students who completed the School Victimization Scale and the Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A). Both instruments demonstrated adequate psychometric properties, with optimal reliability coefficients (Cronbach's alpha = .819 for school victimization and .917 for social anxiety). The findings revealed that most participants presented low levels of both school victimization and social anxiety. Furthermore, a positive and statistically significant relationship was found between the two variables (Spearman's rho = .534, $p < .05$), indicating that higher levels of school victimization were associated with higher levels of social anxiety among the adolescents. Likewise, linear regression analysis showed that school victimization was a significant predictor of social anxiety, explaining approximately 16.9% of its variance. In conclusion, school victimization is significantly associated with social anxiety, suggesting that experiences of peer victimization may negatively influence adolescents' emotional development and their ability to interact effectively in social situations within the school environment.

Keywords: school victimization, social anxiety, adolescents, school coexistence, socio-emotional well-being.

I. INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo humano caracterizada por profundos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Durante este periodo, los individuos experimentan un proceso de transición hacia la vida adulta en el que se consolidan aspectos fundamentales de la identidad personal, las habilidades sociales y las formas de interacción con el entorno. En este contexto, el ámbito escolar adquiere un papel central, ya que se convierte en uno de los principales escenarios donde los adolescentes establecen relaciones interpersonales, desarrollan su sentido de pertenencia y fortalecen competencias sociales necesarias para su adaptación futura.

Sin embargo, el contexto educativo también puede convertirse en un espacio donde se presentan diversas problemáticas sociales que afectan el bienestar de los estudiantes. Entre estas situaciones destaca la victimización escolar, fenómeno que se manifiesta cuando un estudiante es objeto de conductas agresivas o de maltrato por parte de sus compañeros. Estas conductas pueden presentarse en diferentes formas, tales como agresiones físicas, insultos, burlas, exclusión social, amenazas o intimidación, generando consecuencias negativas tanto en el desarrollo emocional como en la salud mental de los adolescentes.

La victimización escolar ha sido reconocida como una problemática relevante en los sistemas educativos a nivel mundial. Diversas investigaciones han señalado que la exposición recurrente a situaciones de agresión entre pares puede afectar significativamente el bienestar psicológico de los estudiantes, incrementando el riesgo de presentar dificultades emocionales, problemas de adaptación social y disminución del rendimiento académico. Asimismo, las experiencias de victimización pueden generar sentimientos de inseguridad, miedo, tristeza y aislamiento, lo que dificulta el establecimiento de relaciones sociales positivas dentro del entorno escolar.

En relación con lo anterior, uno de los fenómenos psicológicos que ha mostrado una estrecha asociación con la victimización escolar es la ansiedad social. Este constructo se refiere al temor intenso o persistente que experimenta una persona ante situaciones de interacción social en las que percibe la posibilidad de ser evaluada negativamente por los demás. En el caso de los adolescentes, la ansiedad social puede manifestarse a través de síntomas como nerviosismo al hablar en público, temor a expresar opiniones, incomodidad en actividades grupales o evitación de situaciones que impliquen interacción social.

La presencia de ansiedad social durante la adolescencia puede generar importantes dificultades en la vida cotidiana de los estudiantes. Aquellos que experimentan niveles elevados de este tipo de ansiedad suelen mostrar una tendencia a evitar situaciones sociales, lo que limita su participación en actividades académicas y sociales dentro del entorno escolar. Además, esta condición puede afectar su autoestima, su capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y su proceso de adaptación al contexto educativo.

A nivel internacional, diversos estudios han evidenciado la relación existente entre la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes. Investigaciones realizadas en diferentes contextos culturales han señalado que los estudiantes que experimentan situaciones de agresión por parte de sus compañeros tienden a desarrollar mayores niveles de inseguridad y temor frente a las interacciones sociales. En este sentido, las experiencias de maltrato o rechazo dentro del grupo de pares pueden influir en la forma en que los adolescentes perciben las relaciones sociales, generando conductas de evitación o retraimiento.

Asimismo, algunos estudios han planteado que la relación entre estas variables puede desarrollarse de manera bidireccional. Por un lado, las experiencias de victimización pueden favorecer la aparición de síntomas de ansiedad social; por otro lado, los adolescentes que presentan altos niveles de ansiedad social pueden mostrar conductas de retraimiento o inseguridad que los vuelven más vulnerables a ser objeto de agresión por parte de sus

compañeros. Esta dinámica evidencia la complejidad de los procesos psicológicos y sociales que intervienen en el desarrollo de ambas problemáticas dentro del contexto escolar.

En el contexto latinoamericano y particularmente en el Perú, el estudio de la victimización escolar y la ansiedad social ha cobrado creciente importancia en los últimos años. Diversas investigaciones realizadas en instituciones educativas han evidenciado que el acoso escolar y otras formas de violencia entre pares continúan siendo problemáticas presentes en el sistema educativo. Estas situaciones no solo afectan la convivencia escolar, sino que también tienen implicancias importantes para la salud mental de los estudiantes.

A pesar de los avances en la investigación sobre estos fenómenos, aún existen limitaciones en cuanto al número de estudios que analizan de manera conjunta la relación entre victimización escolar y ansiedad social en adolescentes dentro del contexto educativo peruano. En muchos casos, las investigaciones se han centrado en analizar cada variable por separado o en contextos específicos, lo que evidencia la necesidad de desarrollar estudios que permitan comprender de manera más integral la interacción entre estas problemáticas.

En este sentido, resulta relevante profundizar en el análisis de la relación entre victimización escolar y ansiedad social en estudiantes de educación secundaria, ya que esta etapa del desarrollo se caracteriza por una intensa búsqueda de aceptación social y por la importancia que adquieren las relaciones con los pares. Comprender cómo se manifiestan estas variables y de qué manera se relacionan entre sí puede contribuir al diseño de estrategias de intervención orientadas a promover el bienestar psicológico y la convivencia escolar.

En el distrito de San Luis, Lima Metropolitana, como en otros contextos educativos del país, los estudiantes de secundaria enfrentan diversos desafíos asociados a la convivencia escolar y al desarrollo de habilidades socioemocionales. Por ello, resulta pertinente analizar la forma en que se presentan las experiencias de victimización escolar y los niveles de ansiedad social en esta población, así como la relación existente entre ambas variables.

En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo general determinar cómo se presentan, se relacionan y se comparan la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024, según sexo y grado escolar. Asimismo, se plantearon diversos objetivos específicos orientados a evaluar las características psicométricas de los instrumentos utilizados, medir los niveles de victimización escolar y ansiedad social en la muestra estudiada, analizar las diferencias según variables sociodemográficas y determinar la relación existente entre ambos constructos.

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo correlacional y de corte transversal, lo que permitió analizar la relación entre las variables sin manipularlas directamente. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de escalas psicométricas validadas, las cuales permitieron evaluar las experiencias de victimización escolar y los niveles de ansiedad social en los estudiantes participantes.

Los resultados obtenidos aportan información relevante sobre la relación entre la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes del contexto educativo estudiado. Asimismo, los hallazgos de la investigación contribuyen a ampliar el conocimiento científico sobre estas problemáticas en el ámbito de la psicología educativa y proporcionan evidencia que puede servir de base para el diseño de estrategias de prevención e intervención dentro de las instituciones educativas.

Finalmente, la presente tesis se encuentra estructurada en varios capítulos. El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, que incluye antecedentes de investigación y fundamentos conceptuales relacionados con la victimización escolar y la ansiedad social. El Capítulo III describe la metodología empleada en la investigación. El Capítulo IV expone los

resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos. El Capítulo V presenta la discusión de los resultados, donde se contrastan los hallazgos con estudios previos. Finalmente, los capítulos finales incluyen las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

1.1. Descripción y formulación del problema

1.1.1. Descripción y formulación del problema

El ser humano se caracteriza por su naturaleza social, por lo que el establecimiento de relaciones interpersonales constituye un elemento fundamental para su desarrollo integral. A través de la interacción con otras personas, los individuos comparten ideas, emociones, experiencias y conocimientos, procesos que favorecen la construcción de su identidad y su adaptación a la sociedad (Ríos y Aguirre, 2019).

Dentro de este proceso evolutivo, la adolescencia representa una etapa de transición significativa, en la cual el individuo abandona gradualmente la infancia y comienza a consolidar su identidad personal y social en camino hacia la vida adulta (Güemes-Hidalgo et al., 2017). Durante este periodo se presentan cambios biológicos, psicológicos y sociales que pueden generar una mayor vulnerabilidad ante diversas situaciones del entorno. En consecuencia, los adolescentes deben desarrollar habilidades que les permitan afrontar nuevas experiencias y adaptarse adecuadamente a los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven.

En los últimos años, el contexto educativo ha evidenciado un incremento en situaciones de violencia entre estudiantes. Después del periodo de emergencia sanitaria mundial, diversas instituciones educativas reportaron un aumento en casos de agresión y conflictos entre pares. En el Perú, durante el año 2024 se registraron 19, 642 denuncias de violencia entre estudiantes, lo que refleja la magnitud del problema dentro del sistema educativo (Ministerio de Educación [MINEDU], 2025).

Esta realidad genera preocupación no solo en la comunidad educativa, sino también en padres de familia y profesionales vinculados al ámbito de la salud mental. La exposición a situaciones de acoso escolar, ya sea como víctima o como testigo, puede afectar significativamente el proceso de adaptación de niños y adolescentes, generando dificultades emocionales y conductuales. Según Hawker y Boulton (2000), las experiencias de victimización tienen un impacto considerable en el ajuste psicosocial de los estudiantes, manifestándose en síntomas como depresión, disminución de la autoestima, aislamiento social y ansiedad.

Entre las problemáticas psicológicas asociadas a estas experiencias destaca el trastorno de ansiedad social (TAS) o fobia social (FS), definido como un miedo intenso y persistente a ser evaluado negativamente por otras personas, al rechazo social o a situaciones en las que el individuo pueda sentirse expuesto frente a los demás (American Psychiatric Association [APA], 2000). Este trastorno se caracteriza por generar elevados niveles de malestar emocional, interferencia en el funcionamiento cotidiano y conductas de evitación frente a situaciones sociales (Caballo et al., 2011).

La fobia social implica la presencia de ansiedad o temor desproporcionado frente a una o varias situaciones sociales, especialmente aquellas en las que el individuo percibe la posibilidad de ser juzgado o evaluado por otras personas. Este miedo puede provocar un malestar significativo y afectar el desempeño en diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el académico y el social (Burguillos y Acosta, 2019). Asimismo, quienes presentan este tipo de ansiedad suelen desarrollar conductas de evitación o escape frente a las interacciones sociales, lo que limita su capacidad para establecer relaciones interpersonales adecuadas (Gómez-Ortiz et al., 2018).

Diversos estudios han señalado que la ansiedad social suele manifestarse con mayor frecuencia durante la adolescencia. Ballesteros y Labrador (2018) indican que este trastorno

tiene una aparición temprana, registrándose una prevalencia entre el 8% y el 12% en adolescentes en contextos europeos (Olivares et al., 2014), así como una incidencia aproximada del 8,2% en regiones como Valencia y Murcia (Olivares et al., 2004).

Durante esta etapa del desarrollo, el temor a la evaluación negativa por parte de los compañeros se intensifica debido a la importancia que adquiere la aceptación social dentro del grupo de pares (Estévez et al., 2009). Cuando los adolescentes presentan dificultades para interactuar socialmente o muestran conductas de evitación, su capacidad para integrarse al grupo puede verse limitada. Esto puede generar críticas, rechazo o aislamiento por parte de los compañeros, lo cual incrementa el riesgo de convertirse en víctimas de acoso escolar (Castaños-Cervantes y Vélez-Agosto, 2020). En este sentido, algunos estudios han señalado que existe una relación positiva entre la victimización escolar y la fobia social (Calderero et al., 2011).

Actualmente, el trastorno de ansiedad social se considera una de las condiciones psicológicas más frecuentes dentro de los problemas de salud mental. De acuerdo con Kessler y Üstun (2008), este trastorno ocupa uno de los primeros lugares en prevalencia dentro de los trastornos mentales en la población adulta. Asimismo, Caballo et al. (2011) señalan que su inicio suele darse durante la adolescencia y que, en la mayoría de los casos, no desaparece espontáneamente sin un tratamiento psicológico adecuado.

En el ámbito educativo, la adolescencia se configura como una etapa particularmente sensible, ya que las relaciones con los compañeros influyen directamente en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. En este contexto, la victimización escolar, entendida como el conjunto de conductas agresivas entre pares —ya sean físicas, verbales, psicológicas o virtuales—, puede afectar de manera significativa el bienestar psicosocial de quienes la experimentan.

A nivel mundial, se estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de acoso escolar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018). En América Latina y el Caribe, la violencia entre pares constituye una problemática de considerable magnitud. En los países donde se realizaron encuestas o estudios representativos, entre el 50 % y el 70 % de la población estudiantil reportó haber sido víctima o tener conocimiento de situaciones de maltrato, acoso u hostigamiento escolar, evidenciando la amplia presencia de estas formas de violencia en los contextos educativos de la región (Eljach, 2011). En el contexto nacional, el MINEDU, en el año 2022 reportó más de 40 000 denuncias de violencia escolar entre los años 2013 y 2022, siendo el año 2022 uno de los periodos con mayor número de casos registrados.

De acuerdo con Olweus (1999), el acoso escolar se define como un comportamiento agresivo intencional que busca causar daño o malestar a otro individuo, caracterizado por la repetición de las agresiones a lo largo del tiempo y por la existencia de una relación desigual de poder entre el agresor y la víctima. En esta dinámica, la víctima se encuentra en una posición de desventaja que dificulta su capacidad de defensa frente a las conductas agresivas.

Generalmente, estas situaciones se desarrollan fuera de la supervisión directa de los adultos y tienen como finalidad intimidar, humillar o someter a la víctima mediante diversas formas de agresión, tales como insultos, rumores, exclusión social o violencia física (Avilés, 2003). Posteriormente, Olweus (2007) amplió esta conceptualización señalando que el acoso puede manifestarse mediante burlas, sobrenombres ofensivos, difusión de rumores, amenazas, aislamiento social o agresiones físicas, entre otras conductas.

Por su parte, Díaz et al. (2017) señalan que el acoso escolar constituye una forma de violencia entre pares que se caracteriza por tres elementos principales: la existencia de un desequilibrio de poder entre agresor y víctima, la intención de causar daño y la repetición sistemática de la conducta agresiva. Asimismo, Cano-Echeverri y Vargas-González (2018)

identifican tres roles principales dentro de estas dinámicas: el agresor, quien ejerce la conducta violenta; la víctima, quien recibe el maltrato; y los observadores o espectadores, que presencian los hechos.

En este contexto, la relación entre la victimización escolar y la ansiedad social puede generar un círculo negativo que afecta la adaptación emocional, social y familiar de los adolescentes. Las experiencias de rechazo, humillación o agresión pueden incrementar el temor a la interacción social, mientras que las conductas de evitación propias de la ansiedad social pueden aumentar la vulnerabilidad del estudiante frente al acoso.

A pesar de la relevancia de estas problemáticas, en el contexto peruano aún existen limitadas investigaciones que analicen de manera conjunta la relación entre la victimización escolar y la ansiedad social, así como sus diferencias según variables sociodemográficas. Esta situación evidencia la necesidad de desarrollar estudios que permitan comprender mejor la dinámica entre ambas variables y que contribuyan al diseño de estrategias de prevención e intervención orientadas a mejorar la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes.

1.1.2. Formulación del problema

A partir del contexto descrito y de la relevancia que tienen la victimización escolar y la ansiedad social en el bienestar de los adolescentes, se plantea la siguiente interrogante de investigación:

- Problema general

¿De qué manera se manifiestan, se relacionan y se comparan la victimización escolar y la ansiedad social en estudiantes adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024, considerando las diferencias según sexo y grado escolar?

- Problemas específicos

¿Cómo se manifiesta la victimización escolar en los adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024?

¿Cómo se presenta la victimización escolar en los estudiantes de la institución educativa evaluada cuando se analizan las diferencias según sexo y grado escolar?

¿Cuáles son las características o niveles de ansiedad social en los adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024?

¿Cómo se manifiesta la ansiedad social en los estudiantes evaluados al considerar las diferencias según sexo y grado escolar?

¿Cuál es la relación existente entre la victimización escolar y la ansiedad social en los adolescentes de la institución educativa analizada?

¿De qué manera se vincula la victimización escolar con las dimensiones de la ansiedad social en los estudiantes evaluados?

¿En qué medida la victimización escolar actúa como factor explicativo de la ansiedad social en los adolescentes participantes del estudio?

¿Qué diferencias se observan en la victimización escolar y la ansiedad social cuando se comparan los resultados según sexo, grado escolar y niveles de ansiedad social en los estudiantes de la institución educativa investigada?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes internacionales

Delgado et al. (2024), en Europa, desarrollaron un estudio transnacional orientado a analizar las manifestaciones de la ansiedad social en adolescentes de Francia y España, considerando además las diferencias según sexo. La investigación partió de la premisa de que la adolescencia implica nuevas exigencias en las interacciones sociales, lo que puede generar

en algunos jóvenes dificultades emocionales y conductuales vinculadas con la ansiedad social. La muestra estuvo compuesta por 2,533 estudiantes de educación secundaria, con edades entre 11 y 18 años, procedentes de ambos países ($M = 14,36$; $DT = 1,65$ en España y $M = 14,45$; $DT = 1,88$ en Francia). Para la evaluación se utilizó la escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A). Los resultados evidenciaron una prevalencia de ansiedad social del 25,5% en adolescentes franceses y del 29,7% en los españoles. Asimismo, se identificaron diferencias culturales en la forma de manifestación del problema: los estudiantes franceses mostraron mayores niveles de miedo a la evaluación negativa, mientras que los españoles presentaron mayor evitación social. También se observaron diferencias según sexo, destacándose que las chicas españolas presentaban menor temor a la evaluación negativa pero mayor evitación social y angustia general. Estos hallazgos subrayan la necesidad de considerar factores culturales y de género en el diseño de estrategias de intervención dirigidas al bienestar socioemocional de los adolescentes.

Gao y Chu (2025), en China, realizaron una investigación longitudinal con el propósito de examinar la relación entre la victimización por acoso escolar y las conductas de los espectadores en situaciones de bullying, analizando además el papel mediador de variables cognitivo-emocionales como la ansiedad social y la competencia socioemocional. El estudio se desarrolló mediante tres mediciones realizadas con intervalos de seis meses y contó con la participación de 1,022 adolescentes (52,1% mujeres; M edad = 14,69; $DT = 1,15$). Los resultados mostraron que la victimización por acoso escolar predice de manera significativa el comportamiento de apoyo al agresor por parte de los observadores. Asimismo, se evidenció que la ansiedad social y la competencia socioemocional actuaron como mediadores en la relación entre victimización y conducta del espectador. Estos hallazgos permiten comprender mejor los procesos psicológicos que intervienen en la dinámica del acoso escolar y aportan

elementos para el desarrollo de programas de intervención orientados a interrumpir el ciclo de violencia entre pares.

Gómez (2024), en la región de Murcia, España, investigó los niveles de ansiedad social y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria, así como la relación existente entre ambas variables. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo correlacional con una muestra de 102 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para evaluar la ansiedad social se empleó la subescala de fobia social del inventario de fobia social y agorafobia, junto con la escala de ansiedad social para adolescentes. Por su parte, la victimización fue medida mediante la subescala de víctima del cuestionario de exploración del bullying y las dimensiones de victimización escolar y en actividades de ocio del cuestionario de evaluación de la violencia escolar y del ocio. Los resultados indicaron una prevalencia aproximada del 10% de ansiedad social y alrededor del 23% de victimización por acoso escolar. Además, se identificó una relación positiva de intensidad baja a moderada entre ambas variables, lo que sugiere que el incremento de la ansiedad social se asocia con mayor frecuencia de experiencias de victimización.

Xia et al. (2023), en China, examinaron la relación entre la victimización por ciberacoso, la ansiedad social y la autoestima en estudiantes universitarios. El estudio adoptó un diseño cuantitativo descriptivo–correlacional con una muestra de 638 participantes (53,9% hombres; edad promedio = 19,8 años). Para la medición de las variables se emplearon el cuestionario OBQ, la escala LSAS para ansiedad social y la escala RSES para autoestima. Los análisis incluyeron correlaciones de Pearson y modelos de ecuaciones estructurales, los cuales permitieron evaluar efectos de mediación y moderación asociados a la regulación emocional y la autoestima.

Caravita y Camoreca (2023), llevaron a cabo un estudio correlacional transversal en cuatro escuelas de Lombardía, Italia, con una muestra de 1,200 estudiantes de secundaria. Para

evaluar la ansiedad social se utilizó la escala SASC-R, mientras que la victimización fue medida mediante el peer victimization questionnaire (PVQ). Los resultados mostraron que los estudiantes con mayores niveles de ansiedad social presentaban también mayores experiencias de victimización ($\beta = .41$, $p < .001$). Asimismo, se observó que esta relación era más pronunciada en estudiantes migrantes y en edades tempranas de la adolescencia, lo que sugiere la necesidad de intervenciones educativas adaptadas a contextos socioculturales específicos.

Por su parte, Gómez (2021), en España, examinó la relación entre ansiedad social y victimización por acoso escolar en estudiantes de educación secundaria de la Región de Murcia. La muestra estuvo compuesta por 102 alumnos, seleccionados mediante muestreo deliberado no probabilístico. Los instrumentos utilizados fueron la subescala de fobia social del Inventario de fobia social y agorafobia, la escala de ansiedad social para adolescentes, y la subescala de víctima del cuestionario de exploración del bullying. Los resultados evidenciaron que los niveles de ansiedad social fueron superiores a los esperados, mientras que la frecuencia de acoso escolar fue relativamente baja. Sin embargo, se identificó una correlación positiva entre ambos constructos, lo que indica que mayores niveles de ansiedad social se asocian con mayor probabilidad de victimización escolar.

Liu et al. (2021), en Taiwán, analizaron la relación entre la victimización —tanto presencial como en línea— y la ansiedad social en adolescentes. La investigación utilizó un diseño cuantitativo correlacional transversal con una muestra de 219 adolescentes entre 10 y 18 años. Para la evaluación de la victimización se emplearon cuestionarios adaptados de investigaciones previas, mientras que la ansiedad social fue medida mediante la versión taiwanesa del social phobia and anxiety inventory for children (SPAI-C). Los resultados mostraron correlaciones positivas entre la victimización y los niveles de ansiedad social ($r = .35$ a $.42$, $p < .01$), concluyendo que los adolescentes que experimentan acoso presentan mayores niveles de ansiedad en situaciones sociales.

Barzeva et al. (2020), en los países bajos, desarrollaron un estudio multivariado con el objetivo de examinar el ciclo de retroalimentación entre retraimiento social, ansiedad social y victimización entre pares. La muestra estuvo conformada por 2,772 adolescentes con edades entre 11 y 16 años ($M = 13,44$; $DE = 0,61$). La ansiedad social fue evaluada mediante la *revised children's anxiety and depression scale*. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la ansiedad social y la victimización entre compañeros ($r = .26$, $p < .01$), lo que respalda la existencia de una relación directa entre ambas variables.

De Oliveira-Pimentel et al. (2020), en Brasil, analizaron la relación entre victimización por bullying y la presencia de síntomas psicológicos como depresión, ansiedad, estrés e ideación suicida en adolescentes. El estudio adoptó un diseño cuantitativo transversal con una muestra de 117 estudiantes, utilizando la escala california de victimización por bullying, la escala de depresión, ansiedad y estrés, la escala de ideación suicida de Beck y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados mostraron una correlación positiva entre la victimización y los síntomas emocionales mencionados, además de evidenciar que las mujeres presentaban mayores niveles de estrés y que los adolescentes más jóvenes eran víctimas de bullying con mayor frecuencia.

Licon (2019), en España, analizó la prevalencia de trastornos emocionales en estudiantes involucrados en situaciones de acoso escolar. La muestra inicial estuvo conformada por 311 estudiantes, a quienes se aplicó la prueba cyberbullying de Garaigordobil (2013). Posteriormente, 88 participantes completaron el sistema de evaluación de niños y adolescentes (SENA) para evaluar su funcionamiento emocional y conductual. Los resultados evidenciaron que los estudiantes involucrados en situaciones de acoso escolar presentan diversos desajustes emocionales y conductuales, destacándose síntomas de ansiedad, estrés, impulsividad y dificultades en las relaciones sociales.

Finalmente, Calderero et al. (2011), en España, realizaron una revisión de estudios con el objetivo de analizar la relación entre el acoso escolar y la ansiedad social. Los autores concluyen que existe una asociación significativa entre ambas variables, señalando que las experiencias de victimización pueden contribuir al desarrollo de ansiedad social y que ciertos factores, como las habilidades sociales o los estilos de afrontamiento, pueden influir en esta relación. Asimismo, destacan la necesidad de continuar desarrollando investigaciones en contextos hispanohablantes que permitan comprender mejor esta problemática y diseñar intervenciones eficaces desde el ámbito educativo y clínico.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Baquerizo-Huamán y Caja-Llacuachaqui (2025), en Huancayo, desarrollaron una investigación con el propósito de analizar la relación entre el acoso escolar y el bienestar psicológico en estudiantes de secundaria de la ciudad de La Oroya. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo básico y alcance correlacional, bajo un diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 121 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se emplearon el autotest de cisneros para evaluar acoso escolar y la escala de bienestar psicológico para jóvenes (BIEPS-J). Los resultados evidenciaron una correlación negativa significativa entre acoso escolar y bienestar psicológico ($r = -0.241$; $p = 0.008$), lo que indica que el incremento de situaciones de acoso se relaciona con una disminución del bienestar psicológico. Asimismo, se hallaron asociaciones negativas entre el acoso y diversas dimensiones del bienestar, tales como control de situaciones, aceptación personal, vínculos psicosociales y proyecto de vida. En conclusión, los autores destacan que el acoso escolar tiene efectos perjudiciales en el bienestar emocional de los estudiantes, resaltando la necesidad de implementar estrategias de prevención dentro de las instituciones educativas.

Mendoza-Cueva y Vásquez-Blas (2024), en Lima, realizaron un estudio orientado a determinar la capacidad explicativa de la ansiedad social y la soledad en la victimización escolar en estudiantes de instituciones educativas del distrito de Comas. La investigación adoptó un enfoque correlacional-causal y contó con la participación de 296 estudiantes de tercero a quinto grado de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron la escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A), la escala breve de soledad (RULS-6) y la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I). Los resultados mostraron una relación significativa entre las variables estudiadas, destacando el papel predominante de la ansiedad social en la victimización escolar ($r = 0.636$; $p < .001$). Los autores concluyen que las conductas de evitación, aislamiento y temor a la evaluación social pueden dificultar la interacción con los compañeros y aumentar la vulnerabilidad frente a situaciones de agresión escolar.

Sarmiento (2024), en Lima, llevó a cabo un estudio con el objetivo de analizar la relación entre victimización escolar y ansiedad social en adolescentes con indicadores de ideación suicida. La investigación utilizó un diseño cuantitativo correlacional de corte transversal, con una muestra de 706 estudiantes de entre 12 y 17 años pertenecientes a instituciones educativas públicas del distrito de Comas. Para la evaluación se emplearon la escala de victimización entre iguales (VEI) y la social anxiety scale for adolescents (SAS-A). Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada entre victimización escolar y ansiedad social ($\rho = .338$; $p < .001$), además de diferencias significativas en los niveles de ansiedad social según el sexo de los participantes. El autor concluye que las experiencias de victimización incrementan la probabilidad de que los adolescentes desarrollen síntomas de ansiedad social.

Ávalos y Catunta (2024), en Lima, realizaron un estudio con 460 adolescentes de entre 12 y 17 años pertenecientes a instituciones educativas públicas del distrito de Carabayllo. El objetivo fue analizar la relación entre victimización escolar y ansiedad social. El estudio fue de

enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y corte transversal. Para la medición de las variables se utilizaron la escala de victimización entre iguales (VE-I) y la escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A). Los resultados indicaron una correlación directa y moderada entre ambas variables ($r = .402$; $p < .05$). Los autores concluyen que las experiencias de victimización pueden contribuir al desarrollo de patrones cognitivos asociados a la ansiedad social, destacando la importancia de fortalecer la convivencia escolar y las competencias socioemocionales.

Juárez-Merino (2023), en Piura, desarrolló una investigación con el objetivo de determinar la relación entre acoso escolar y ansiedad estado-rasgo en estudiantes de una institución educativa del distrito Veintiséis de Octubre. El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional con diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 189 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. Para la evaluación de las variables se utilizaron el auto test de Cisneros de acoso escolar y el inventario de ansiedad estado-rasgo (STAI) de Spielberger. Los resultados obtenidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson mostraron una relación significativa entre acoso escolar y ansiedad ($p = 0.011$), así como una asociación altamente significativa entre acoso escolar y ansiedad rasgo ($p = 0.001$). Estos hallazgos evidencian la influencia de las experiencias de violencia escolar en el desarrollo de respuestas emocionales ansiosas en los estudiantes.

García y Rejas (2023), en Lambayeque, realizaron un estudio en una institución educativa pública con el propósito de analizar la relación entre acoso escolar y ansiedad social en adolescentes. La investigación adoptó un diseño correlacional con enfoque cuantitativo y contó con una muestra de 168 estudiantes de secundaria. Para medir el acoso escolar se aplicó el auto test de Cisneros, mientras que la ansiedad social fue evaluada mediante la escala de ansiedad social (EANS). Los resultados mostraron una correlación directa y significativa de alta intensidad entre ambas variables ($\rho = .760$; $p < .001$). Este hallazgo confirma que la

presencia de situaciones de acoso escolar se relaciona con mayores niveles de ansiedad social en el contexto educativo.

Santa-Cruz (2023), en Chiclayo, llevó a cabo una investigación con el objetivo de examinar la relación entre acoso escolar y ansiedad social en adolescentes. La muestra estuvo compuesta por 160 estudiantes de entre 14 y 17 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. El estudio utilizó un diseño cuantitativo correlacional. Para la recolección de datos se aplicaron el auto test Cisneros de acoso y violencia escolar (AVE) y la escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A). Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa de elevada intensidad entre ambas variables ($\rho = 0.795$; $p < 0.01$), indicando que los estudiantes expuestos a mayores niveles de acoso escolar presentan también mayores niveles de ansiedad social.

Bulnes et al. (2018), en Lima, desarrollaron una investigación correlacional con diseño transversal y enfoque cuantitativo para examinar la relación entre ansiedad social y regulación emocional en adolescentes. La muestra estuvo conformada por 376 participantes de entre 14 y 17 años ($M = 15.2$; $DE = 1.81$). Para el análisis de los datos se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, debido a la ausencia de normalidad en la distribución de los datos. Los resultados evidenciaron una correlación débil y no significativa entre ansiedad social y regulación emocional ($r = .033$; $p > .01$), así como ausencia de relaciones significativas entre las dimensiones de ambas variables.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar la forma en que se manifiestan, se relacionan y se comparan la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024, considerando las diferencias según sexo y grado escolar.

1.3.2. Objetivos específicos

Evaluar el ajuste psicométrico de los instrumentos de medición, considerando los indicadores de confiabilidad y validez de constructo en la muestra estudiada.

Determinar los niveles de victimización escolar presentes en los adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

Analizar la victimización escolar según las variables sexo y grado escolar en los estudiantes evaluados.

Identificar los niveles de ansiedad social en los adolescentes de la institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

Examinar la ansiedad social según sexo y grado escolar en los estudiantes participantes del estudio.

Establecer la relación existente entre la victimización escolar y la ansiedad social en los adolescentes de la institución educativa analizada.

Analizar la relación entre la victimización escolar y las dimensiones de la ansiedad social en los estudiantes evaluados.

Determinar si la victimización escolar actúa como variable predictora de la ansiedad social en los adolescentes participantes de la investigación.

Comparar los niveles de victimización escolar y ansiedad social en los estudiantes según sexo, grado escolar y niveles de ansiedad social.

1.4. Justificación

La presente investigación se centra en el análisis de una problemática que ha adquirido creciente relevancia dentro del contexto educativo: la relación existente entre la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes. Aunque en los últimos años se ha incrementado el número de estudios relacionados con el acoso escolar, muchos de ellos se han enfocado

principalmente en aspectos generales vinculados con la violencia entre pares, la convivencia escolar o el desarrollo de programas orientados a fortalecer habilidades socioemocionales. No obstante, en el contexto peruano aún se observa una limitada producción científica que examine de manera específica la interacción entre la victimización escolar y la ansiedad social, lo que evidencia la necesidad de ampliar el conocimiento sobre este fenómeno.

La pertinencia de este estudio se sustenta en el incremento de casos de acoso escolar reportados tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Estas situaciones afectan directamente el bienestar emocional de los estudiantes y pueden generar diversas consecuencias psicológicas. Analizar la relación entre la victimización escolar y la ansiedad social permitirá comprender con mayor profundidad las implicancias psicosociales de estas experiencias en la vida de los adolescentes, lo que contribuirá a la formulación de estrategias orientadas a su prevención y manejo dentro del ámbito escolar.

Desde una perspectiva teórica, la investigación aporta al desarrollo del conocimiento científico al examinar ambas variables dentro del contexto educativo y en una población adolescente. Los resultados obtenidos podrán enriquecer los modelos explicativos sobre la relación entre el acoso escolar y los problemas emocionales asociados, proporcionando bases conceptuales que orienten el diseño de programas preventivos dirigidos a mejorar la convivencia escolar y promover el bienestar psicológico de los estudiantes.

En el plano social, el estudio ofrece información que puede ser útil para futuras investigaciones orientadas a la elaboración e implementación de intervenciones destinadas a reducir tanto la victimización escolar como la ansiedad social. De esta manera, los hallazgos podrán servir como referencia para instituciones educativas, docentes, profesionales de la salud mental y familias interesadas en fortalecer entornos escolares seguros y favorables para el desarrollo integral de los adolescentes.

En síntesis, esta investigación responde a una necesidad académica y social al abordar una problemática que requiere mayor atención dentro del campo de la psicología educativa. Además, sus resultados podrán contribuir al diseño de estrategias de prevención e intervención que favorezcan la convivencia escolar y mejoren la calidad de vida de los estudiantes de educación secundaria.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Se espera que los adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 presenten niveles moderados a altos de victimización escolar y ansiedad social, existiendo además una relación positiva y significativa entre ambas variables, así como diferencias en función del sexo y del grado escolar.

1.5.2. Hipótesis específicas

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos presentan adecuados niveles de confiabilidad y validez de constructo en la muestra estudiada.

Los adolescentes de la institución educativa evaluada presentan niveles moderados a altos de victimización escolar.

Existen diferencias en los niveles de victimización escolar según sexo y grado escolar en los estudiantes evaluados.

Los estudiantes participantes presentan niveles moderados a altos de ansiedad social.

Existen diferencias en los niveles de ansiedad social según sexo y grado escolar en los adolescentes de la institución educativa analizada.

Existe una relación estadísticamente significativa entre la victimización escolar y la ansiedad social en los estudiantes participantes.

Se presenta una relación significativa entre la victimización escolar y las dimensiones de la ansiedad social en los adolescentes evaluados.

La victimización escolar actúa como un factor predictor significativo de la ansiedad social en los estudiantes de la institución educativa investigada.

Se observan diferencias significativas en los niveles de victimización escolar y ansiedad social cuando se comparan los resultados según sexo, grado escolar y niveles de ansiedad social.

1.5.3 Hipótesis estadística

Hipótesis estadística 1 (correlación)

H₀: No existe relación estadísticamente significativa entre la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

H₁: Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

Hipótesis estadística 2 (correlación por dimensiones)

H₀: No existe relación estadísticamente significativa entre la victimización escolar y las dimensiones de la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre la victimización escolar y las dimensiones de la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

Hipótesis estadística 3 (regresión)

H₀: La victimización escolar no constituye un predictor significativo de la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

H₁: La victimización escolar constituye un predictor estadísticamente significativo de la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024.

Hipótesis estadística 4 (comparación de grupos)

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 según sexo, grado escolar y niveles de ansiedad social.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 según sexo, grado escolar y niveles de ansiedad social.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre la victimización escolar

2.1.1. *Contexto histórico y evolución del problema*

Durante gran parte del siglo XX, los sistemas educativos estuvieron influenciados por modelos disciplinarios de carácter autoritario, en los cuales se consideraba legítimo el uso de sanciones físicas o verbales como mecanismos para corregir comportamientos considerados inadecuados en los estudiantes. En ese contexto, prácticas como el castigo corporal, las reprimendas públicas o el uso de lenguaje descalificador eran aceptadas como estrategias pedagógicas orientadas al control del comportamiento y al mantenimiento del orden dentro de las instituciones educativas (Rodney-Rodríguez y García-Leyva, 2014).

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo pasado comenzó a producirse un cambio progresivo en la manera de comprender la disciplina escolar. Diversos avances en el campo de la psicología, la pedagogía y las ciencias sociales evidenciaron que las prácticas punitivas no solo resultaban poco efectivas para promover cambios conductuales sostenibles, sino que también podían generar consecuencias negativas en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Estas evidencias impulsaron la búsqueda de enfoques educativos más humanistas, orientados a la protección del bienestar psicológico de niños y adolescentes (Cedeño, 2020).

En este proceso de transformación, la disciplina escolar empezó a concebirse desde perspectivas más integrales que priorizan la formación de competencias socioemocionales, la mediación de conflictos y la promoción de relaciones respetuosas dentro de la comunidad educativa. Así, el énfasis comenzó a desplazarse desde modelos centrados en el castigo hacia estrategias educativas basadas en el diálogo, la convivencia democrática y el desarrollo de habilidades sociales que permitan a los estudiantes resolver conflictos de manera constructiva.

Este cambio conceptual también se relaciona con una mayor sensibilización social respecto a los efectos de la violencia en el desarrollo infantil y adolescente. Investigaciones realizadas en distintos contextos han demostrado que la exposición a ambientes escolares violentos puede afectar la autoestima, la regulación emocional y las relaciones interpersonales de los estudiantes, incrementando el riesgo de problemas psicológicos a lo largo del ciclo vital. En consecuencia, la comunidad educativa y las políticas públicas comenzaron a reconocer la importancia de construir entornos escolares seguros y protectores.

En este marco, el fenómeno de la victimización escolar ha adquirido especial relevancia en la investigación contemporánea. El interés por comprender sus causas, manifestaciones y consecuencias ha permitido avanzar en el diseño de estrategias de prevención e intervención orientadas a mejorar la convivencia escolar. De acuerdo con Valdivielso (2009) y Campbell (2010), estos cambios reflejan una evolución significativa en la manera de regular las conductas violentas dentro de las instituciones educativas, promoviendo un enfoque basado en el respeto, la convivencia pacífica y el desarrollo integral de los estudiantes.

En síntesis, la evolución histórica de la disciplina escolar evidencia una transición desde modelos punitivos hacia enfoques educativos que priorizan el bienestar emocional, la formación en valores y la resolución pacífica de conflictos. Este proceso ha contribuido a visibilizar la problemática de la victimización escolar y a fortalecer las acciones dirigidas a prevenir la violencia entre pares dentro del contexto educativo.

2.1.2. Victimización escolar (VEI): definiciones, dimensiones y teoría explicativa

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo caracterizada por transformaciones significativas en los planos biológico, físico, emocional y social. Durante este periodo, los jóvenes consolidan aspectos esenciales de su identidad personal y social, por lo que el entorno en el que se desarrollan adquiere un papel determinante en su bienestar psicológico. En este sentido, la presencia de ambientes escolares seguros, basados en el respeto y la convivencia

positiva, resulta fundamental para favorecer un adecuado proceso de desarrollo en los adolescentes (Santrock, 2014).

Dentro del contexto educativo, la victimización escolar entre iguales (VEI) se entiende como un conjunto de conductas agresivas dirigidas hacia un estudiante por parte de sus compañeros, las cuales se caracterizan por ser intencionales, repetitivas y sostenidas en el tiempo. Además, este fenómeno implica una relación desigual de poder entre quien agrede y quien recibe la agresión, lo que dificulta que la víctima pueda defenderse adecuadamente frente a estas conductas (Olweus, 2013; Romera et al., 2022).

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, propuesta por Bronfenbrenner y Evans (2000), la victimización escolar no debe interpretarse únicamente como una interacción aislada entre agresor y víctima, sino como el resultado de la influencia de múltiples sistemas que rodean al individuo. En el microsistema se encuentran los entornos más cercanos, como la familia, los compañeros y los docentes; el mesosistema corresponde a las interrelaciones entre estos contextos inmediatos; el exosistema incluye factores indirectos como las políticas educativas o las dinámicas institucionales; mientras que el macrosistema abarca los valores culturales, normas sociales y creencias predominantes en la sociedad. La interacción entre estos niveles puede favorecer o inhibir la aparición de conductas de violencia entre pares.

Para evaluar este fenómeno, la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I) propuesta por Cava y Buelga (2018) conceptualiza la victimización escolar a partir de tres dimensiones principales:

- Victimización física: comprende agresiones directas que implican contacto corporal, tales como empujones, golpes o patadas.
- Victimización verbal: incluye expresiones ofensivas como insultos, burlas, amenazas o comentarios despectivos dirigidos hacia la víctima.

- **Victimización relacional:** se manifiesta mediante conductas de exclusión social, difusión de rumores o manipulación de las relaciones dentro del grupo de pares.

De manera complementaria, diversos estudios señalan que el bullying puede adoptar múltiples formas de agresión. Estas pueden ser físicas, como golpear, empujar o intimidar mediante el uso de objetos; verbales, como amenazas, insultos o la asignación de apodosos ofensivos; o relacionales, cuando se recurre a la difusión de rumores, la exclusión social o la manipulación de vínculos interpersonales. Asimismo, también se ha identificado el bullying indirecto, caracterizado por conductas de indiferencia, aislamiento o presión grupal que afectan el estatus social de la víctima (Bandeira y Hutz, 2012; Dellazzanna et al., 2010; Hui et al., 2011; Stelko-Pereira y Williams, 2012).

Cada una de estas dimensiones refleja formas específicas mediante las cuales la victimización escolar se manifiesta en la vida cotidiana de los estudiantes. Estas experiencias pueden tener efectos diferenciados en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, influyendo en su autoestima, en su percepción de seguridad dentro del entorno escolar y en su capacidad para relacionarse con los demás. En consecuencia, el análisis de estas dimensiones permite comprender de manera más precisa cómo la victimización escolar se vincula con otros problemas psicológicos, como la ansiedad social.

La literatura científica ha señalado que, entre las diferentes formas de victimización, la agresión verbal suele presentar mayor prevalencia en el ámbito escolar, superando en frecuencia a las agresiones físicas y relacionales (Cava y Buelga, 2018; Romera et al., 2022). Este tipo de victimización se expresa mediante burlas reiteradas, sobrenombres ofensivos, comentarios humillantes o situaciones de ridiculización frente a otros compañeros. Dado que estas conductas no dejan evidencias físicas visibles, con frecuencia pueden ser minimizadas o pasar desapercibidas por docentes y familiares, lo que favorece su persistencia en el tiempo.

Las consecuencias de la victimización verbal pueden ser particularmente significativas en el plano emocional. Al afectar directamente la percepción que el adolescente tiene de sí mismo, este tipo de agresión tiende a deteriorar la autoestima y la confianza en las propias habilidades sociales. Como resultado, la víctima puede desarrollar un temor anticipatorio a la evaluación negativa por parte de sus compañeros, lo que incrementa la evitación de situaciones sociales, la hipervigilancia ante posibles críticas y el retraimiento social.

De esta manera, la victimización verbal se configura como un factor de riesgo relevante para el desarrollo de ansiedad social, ya que contribuye a la internalización de experiencias negativas asociadas a la interacción con los demás. Este proceso puede generar un ciclo en el que la inseguridad y el miedo al juicio social refuerzan el aislamiento, afectando tanto el desempeño académico como el bienestar psicológico y la calidad de vida del adolescente.

2.1.3. Clasificación del acoso escolar

El acoso escolar puede manifestarse de diversas formas dependiendo de las conductas empleadas por el agresor y del tipo de daño ocasionado a la víctima. De acuerdo con Garaigordobil (2011), es posible identificar cuatro modalidades principales de acoso dentro del contexto escolar.

La primera corresponde al acoso físico, que incluye agresiones directas contra el cuerpo de la víctima, tales como golpes, empujones, sacudidas o cualquier tipo de ataque corporal. Estas acciones suelen ser las más visibles y, por lo tanto, más fáciles de identificar por docentes o autoridades escolares.

La segunda modalidad es el acoso verbal, que se expresa mediante el uso de palabras ofensivas o descalificadoras. En esta categoría se incluyen conductas como insultar, asignar apodos ofensivos, difundir comentarios negativos o realizar acusaciones falsas con el propósito de humillar o desacreditar a la víctima frente a otros compañeros.

La tercera forma corresponde al acoso social, el cual se manifiesta mediante conductas orientadas a aislar o excluir al estudiante del grupo. Estas acciones pueden consistir en impedir su participación en actividades colectivas, ignorarlo deliberadamente o marginarlo de los espacios de interacción social dentro del aula o de la institución educativa.

Finalmente, el acoso psicológico se caracteriza por acciones que buscan deteriorar la autoestima y la seguridad emocional de la víctima. Este tipo de agresión se manifiesta a través de burlas, humillaciones, desvalorizaciones o intimidaciones que generan sentimientos de miedo, inseguridad e indefensión. Es importante señalar que, independientemente de la forma específica que adopte el acoso, todas las manifestaciones implican un componente psicológico que afecta el bienestar emocional de quien lo padece.

Otra forma de clasificar el acoso escolar se basa en el modo en que se ejecuta la agresión, distinguiéndose entre acoso directo e indirecto. El acoso directo ocurre cuando el agresor confronta a la víctima de manera explícita, realizando ataques físicos o verbales cara a cara. Este tipo de comportamiento corresponde a lo que se denomina victimización manifiesta o directa (*overt victimization*).

Por otro lado, el acoso indirecto o encubierto se caracteriza por conductas más sutiles, en las cuales el agresor busca dañar a la víctima sin exponerse directamente. Entre estas acciones se encuentran la difusión de rumores, la realización de amenazas anónimas o la manipulación de terceros para perjudicar la reputación o las relaciones sociales de la víctima. Este tipo de agresión suele ser más difícil de detectar debido a su carácter disimulado (Calderero et al., 2011).

Asimismo, algunos autores han propuesto una clasificación adicional que distingue entre acoso relacional y acoso social. El acoso relacional se refiere a conductas dirigidas a dañar las relaciones interpersonales de la víctima o a excluirla de su grupo de pares, mediante acciones como ignorarla, retirar la amistad o impedir su participación en actividades colectivas

(Crick y Grotpeter, 1995; Storch et al., 2005). Por su parte, el acoso social se orienta a perjudicar el estatus social de la víctima dentro del grupo, utilizando estrategias como la difusión de rumores, la ridiculización pública o la manipulación de las percepciones de los demás compañeros (Loukas et al., 2005). Aunque ambos tipos presentan características similares, la literatura científica continúa debatiendo si deben considerarse categorías distintas o variantes de un mismo fenómeno.

En las últimas décadas ha emergido además una forma particular de agresión conocida como ciberacoso o cyberbullying. Este tipo de violencia se caracteriza por el uso de medios digitales o tecnologías de comunicación para intimidar, amenazar o humillar a otra persona de manera repetida (Smith, 2000). Entre los canales más utilizados para este tipo de agresión se encuentran las redes sociales, los mensajes de texto, los correos electrónicos, los foros virtuales y las plataformas de mensajería instantánea.

El ciberacoso puede desarrollarse de manera directa, cuando el agresor envía mensajes ofensivos o amenazantes directamente a la víctima, o de forma indirecta, cuando se involucra a otras personas para difundir contenidos dañinos o realizar acciones hostiles en el entorno digital. En ambos casos, es fundamental que los participantes sean menores de edad, ya que si un adulto interviene con fines sexuales se trataría de otra forma de violencia digital conocida como grooming (Calderero et al., 2011).

Diversos investigadores han señalado que el ciberacoso presenta características particulares que lo diferencian del acoso tradicional. Entre ellas destaca la imprevisibilidad, ya que la agresión puede ocurrir en cualquier momento y a través de múltiples medios tecnológicos, lo que incrementa la sensación de inseguridad en la víctima (Estévez et al., 2010). Asimismo, el impacto emocional puede ser más intenso debido a la rápida difusión de los contenidos y a la imposibilidad de controlar su alcance.

En relación con los roles dentro del fenómeno del bullying, se identifican generalmente cuatro actores principales: el agresor, la víctima, el agresor-víctima y los observadores. El agresor es quien ejerce la conducta violenta, mientras que la víctima corresponde al estudiante que recibe las agresiones y que suele encontrarse en una posición de desventaja física, psicológica o social. Los testigos u observadores son aquellos compañeros que presencian las situaciones de acoso, pudiendo adoptar diferentes actitudes, desde apoyar al agresor hasta intervenir para defender a la víctima (Bandeira y Hutz, 2012).

Algunos estudios también han identificado diferencias en las formas de agresión según el género. En general, los varones tienden a manifestar con mayor frecuencia conductas de acoso físico, mientras que entre las mujeres predominan las formas relacionales o sociales de agresión, orientadas a la exclusión o manipulación de las relaciones interpersonales (Bandeira y Hutz, 2012).

Las consecuencias del bullying en la vida de los adolescentes pueden ser múltiples y afectar diversas áreas del desarrollo. Desde la perspectiva de la salud mental, esta problemática se asocia con un mayor riesgo de desarrollar trastornos emocionales, entre los que destacan la depresión, la ansiedad y la baja autoestima (Oliveira et al., 2015). Investigaciones previas han señalado que los adolescentes víctimas de bullying presentan mayores niveles de síntomas depresivos y sentimientos de inferioridad en comparación con aquellos que no han experimentado este tipo de violencia (Sino et al., 2014). Asimismo, se ha observado que los niveles de ansiedad suelen ser significativamente más elevados en quienes sufren acoso escolar (Malecki et al., 2015).

En situaciones más graves, el impacto psicológico puede ser tan intenso que algunos adolescentes llegan a presentar conductas autolesivas o intentos de suicidio, lo que evidencia la magnitud del daño emocional asociado a estas experiencias (Silva y Cabral, 2014).

Las repercusiones del acoso escolar también se manifiestan en el ámbito académico y social. Entre los efectos más frecuentes se encuentran el miedo a asistir a la escuela, la pérdida de motivación por las actividades escolares, sentimientos de tristeza persistente y el deseo de cambiar de institución educativa. Estas reacciones reflejan el impacto que la victimización puede tener en el bienestar psicológico, el aprendizaje y las relaciones sociales de los estudiantes (Santos et al., 2015).

Diversos estudios epidemiológicos han evidenciado la magnitud de esta problemática a nivel internacional. Por ejemplo, investigaciones realizadas en hospitales de Canadá indicaron que aproximadamente el 77% de los menores que acudían a servicios de salud mental reportaban haber sido víctimas de bullying en algún momento de su vida (Alavi et al., 2017). De manera similar, un estudio realizado en Nueva York encontró que el 13% de los pacientes atendidos en unidades pediátricas de salud mental reportaba sufrir bullying con una frecuencia de dos o más veces por mes (Leader et al., 2018).

En América Latina también se han registrado cifras preocupantes. Un estudio realizado en varios países de la región, incluyendo Bolivia, Costa Rica, Honduras, Perú y Uruguay, encontró que el 37,8% de los estudiantes reportó haber experimentado algún tipo de victimización por bullying durante los últimos 30 días (Romo y Kelvin, 2016).

Otros estudios realizados en Brasil evidencian una prevalencia igualmente elevada. Por ejemplo, Garbin et al. (2016) identificaron que casi la mitad de los adolescentes evaluados (48,22%) reportó haber sido víctima de bullying, siendo el acoso verbal el tipo más frecuente. Investigaciones similares realizadas en otras regiones del país también muestran porcentajes elevados de victimización, superando incluso el 60% en algunas muestras estudiadas (Paixão et al., 2014; Fernández y Yunes, 2017).

Finalmente, diversos estudios han señalado que la edad también constituye un factor relevante en la aparición del bullying. Investigaciones realizadas por Malta et al. (2014, 2019)

evidenciaron que la prevalencia de este fenómeno suele ser mayor en estudiantes menores de 15 años, particularmente alrededor de los 13 años, disminuyendo progresivamente a medida que aumenta la edad. Estos hallazgos coinciden con otros estudios que indican que la exposición a situaciones de acoso tiende a presentarse en etapas tempranas de la adolescencia y a reducirse gradualmente conforme los jóvenes avanzan en su desarrollo (Moreno et al., 2012).

En conjunto, la evidencia científica demuestra que el acoso escolar constituye una problemática compleja y multifactorial que puede adoptar diversas formas y generar importantes consecuencias en la salud mental, el desarrollo social y el rendimiento académico de los adolescentes. Por ello, su estudio resulta fundamental para comprender las dinámicas de convivencia escolar y diseñar estrategias efectivas de prevención e intervención.

2.1.4. Teorías explicativas: aprendizaje social y procesamiento de información

Diversos enfoques teóricos han intentado explicar el origen y mantenimiento de la victimización escolar en los contextos educativos. Uno de los marcos conceptuales más influyentes es la teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura (1982), la cual plantea que muchas conductas se adquieren mediante procesos de observación e imitación de modelos significativos. Desde esta perspectiva, los comportamientos agresivos pueden aprenderse al observar las acciones de otras personas —ya sea en el entorno familiar, escolar o social— y se consolidan cuando reciben algún tipo de refuerzo o cuando no son sancionados adecuadamente. En el contexto escolar, este proceso puede favorecer la repetición de conductas violentas entre pares cuando los estudiantes imitan modelos de agresión o perciben que dichas conductas generan reconocimiento, poder o aceptación dentro del grupo.

Otra explicación relevante proviene del modelo de procesamiento de la información social, desarrollado por Dodge (1985). Este enfoque sostiene que las experiencias de

victimización durante la infancia o adolescencia pueden influir en la manera en que los individuos interpretan las interacciones sociales. Según este modelo, los adolescentes que han sido víctimas de agresión tienden a desarrollar sesgos cognitivos que los llevan a percibir determinadas situaciones ambiguas como amenazantes o agresivas, incluso cuando no lo son. Esta interpretación distorsionada del entorno social puede generar respuestas defensivas, retraimiento y emociones negativas, como vergüenza, humillación o temor, las cuales contribuyen al desarrollo de problemas emocionales, entre ellos la ansiedad social (Erath et al., 2007; Erath et al., 2012).

En relación con las experiencias de victimización, diversos estudios han señalado que una de las situaciones que genera mayor sufrimiento psicológico en los adolescentes es la exclusión social dentro del grupo de pares. De acuerdo con reportes difundidos por Agência Brasil (2017), muchos estudiantes víctimas de bullying identifican la marginación por parte de sus compañeros, así como la difusión de rumores o comentarios malintencionados, como algunas de las experiencias más dolorosas dentro del ámbito escolar.

En esta misma línea, el estudio realizado por Santos y Santos (2013) evidenció que los grupos que tienden a excluir a las víctimas suelen estar conformados por compañeros cercanos o amigos, quienes en muchos casos impiden la participación del estudiante en actividades escolares o deportivas. Este tipo de exclusión puede generar efectos negativos tanto a corto como a largo plazo, entre los que destacan la restricción de espacios de interacción social, dificultades para establecer relaciones con otros compañeros, disminución del rendimiento académico y deterioro de la autoestima.

La influencia del grupo de pares adquiere especial relevancia durante la adolescencia. Según De Sousa et al. (2014), en esta etapa los adolescentes buscan consolidar su identidad personal y social, lo que implica un proceso gradual de distanciamiento respecto a la familia y una mayor aproximación al grupo de iguales. Este grupo se convierte en un referente

fundamental para la construcción de normas, valores y comportamientos, por lo que las dinámicas de aceptación o rechazo dentro del mismo pueden influir significativamente en el bienestar emocional de los jóvenes.

En cuanto a las formas que adopta el bullying, diversas investigaciones coinciden en señalar que el acoso verbal es el tipo más frecuente en el contexto escolar, superando en prevalencia a las agresiones físicas (Alavi et al., 2017; Bandeira y Hutz, 2012; Garbin et al., 2016; Vieira et al., 2016). No obstante, esto no implica que las agresiones físicas deban ser consideradas menos relevantes. Por el contrario, este tipo de violencia puede provocar un elevado nivel de sufrimiento psicológico en las víctimas y generar consecuencias significativas para su bienestar emocional (Cavalcanti et al., 2018).

Asimismo, diversos estudios han señalado que la victimización escolar suele estar asociada con niveles reducidos de autoestima (Brito y Oliveira, 2013). Las víctimas de bullying pueden desarrollar sentimientos de inferioridad al compararse con los agresores o con otros compañeros que ocupan posiciones de mayor aceptación dentro del grupo (Santos y Santos, 2013). Esta percepción negativa de sí mismos puede reforzar la inseguridad personal y favorecer la aparición de síntomas de ansiedad y retraimiento social.

En los casos más severos, las consecuencias emocionales derivadas de la victimización pueden tener implicaciones graves para la salud mental de los adolescentes. Investigaciones realizadas en el ámbito de la salud pública señalan que el suicidio constituye una de las principales causas de muerte entre los jóvenes de 15 a 19 años (Moreira y Bastos, 2015). Algunos estudios indican que el elevado índice de suicidio en esta etapa del desarrollo puede estar relacionado con la presión psicológica que experimentan los adolescentes, quienes en determinadas circunstancias perciben el suicidio como una vía de escape frente al sufrimiento emocional (Barbosa et al., 2016).

En este sentido, se han identificado diversos factores de riesgo asociados al suicidio en la adolescencia, entre los que destacan la sensación de soledad, la ausencia o escaso apoyo familiar, la influencia negativa del grupo de pares y el consumo de alcohol o drogas (Ulbrich et al., 2017). Asimismo, otros factores como los conflictos familiares, los problemas escolares, la exposición al bullying, la impulsividad y la presencia de síntomas depresivos también han sido vinculados con un mayor riesgo de conducta suicida en esta etapa del desarrollo (Sousa et al., 2017).

En conjunto, estas perspectivas teóricas y hallazgos empíricos permiten comprender que la victimización escolar es un fenómeno complejo que involucra factores individuales, sociales y contextuales. La interacción entre estos elementos puede influir de manera significativa en el desarrollo emocional de los adolescentes, favoreciendo la aparición de problemas psicológicos como la ansiedad social, la depresión y otros trastornos asociados al bienestar mental.

2.1.5. Consecuencias psicológicas de la victimización escolar en adolescentes

La victimización escolar representa una experiencia adversa que puede generar múltiples repercusiones en el desarrollo psicológico, social y académico de los adolescentes. Diversas investigaciones han demostrado que la exposición reiterada a conductas de intimidación o acoso dentro del entorno escolar se asocia con un deterioro significativo del bienestar emocional, afectando la forma en que los estudiantes perciben su identidad, su autoestima y sus relaciones interpersonales (Olweus, 2013; Romera et al., 2022).

Uno de los efectos psicológicos más frecuentes en las víctimas de bullying es la disminución de la autoestima. Los adolescentes que son objeto de burlas, humillaciones o agresiones reiteradas tienden a internalizar los mensajes negativos provenientes de sus agresores, desarrollando percepciones desfavorables sobre sí mismos. Este proceso de

desvalorización personal puede generar sentimientos de inferioridad, inseguridad y escasa confianza en sus capacidades sociales, lo que dificulta su integración en el grupo de pares (Brito y Oliveira, 2013; Santos y Santos, 2013).

Asimismo, la victimización escolar se ha relacionado con la aparición de síntomas emocionales negativos, tales como ansiedad, tristeza, irritabilidad y miedo constante. Estas manifestaciones emocionales surgen como respuesta al estrés prolongado que experimentan los adolescentes al enfrentarse repetidamente a situaciones de hostilidad, rechazo o exclusión dentro del contexto escolar (Malecki et al., 2015; Oliveira et al., 2015). En este sentido, la experiencia de ser víctima de bullying puede generar una sensación permanente de amenaza que altera la estabilidad emocional de los estudiantes.

Otra consecuencia relevante es el aislamiento social. Los adolescentes que han sufrido acoso suelen desarrollar conductas de retraimiento y evitación de las interacciones sociales como un mecanismo de autoprotección frente a posibles agresiones. Sin embargo, esta estrategia puede agravar la situación, ya que limita la posibilidad de establecer vínculos positivos con otros compañeros y refuerza el sentimiento de soledad (Garbin et al., 2016). La exclusión del grupo de pares constituye una de las experiencias más dolorosas para los adolescentes, ya que durante esta etapa el grupo adquiere un papel central en la construcción de la identidad personal y social (De Sousa et al., 2014).

Las repercusiones de la victimización también pueden observarse en el rendimiento académico y la adaptación escolar. El temor a asistir a la escuela, la falta de concentración y el malestar emocional derivado del acoso pueden interferir en el proceso de aprendizaje y en la participación en actividades escolares. Como consecuencia, algunos estudiantes experimentan desmotivación, ausentismo o incluso deseos de abandonar la institución educativa (Santos et al., 2015).

Desde la perspectiva de la salud mental, numerosos estudios han demostrado que la victimización escolar se asocia con una mayor probabilidad de desarrollar trastornos emocionales, como depresión y ansiedad. En particular, la ansiedad social aparece como una de las consecuencias más frecuentes, debido al temor persistente de las víctimas a ser evaluadas negativamente por sus compañeros o a experimentar nuevamente situaciones de humillación pública (Erath et al., 2007; Erath et al., 2012). Estas experiencias contribuyen a generar inseguridad en las interacciones sociales y a evitar contextos donde el adolescente pueda sentirse expuesto al juicio de los demás.

En situaciones más severas, las consecuencias psicológicas del bullying pueden llegar a incluir conductas autolesivas o ideación suicida. La evidencia científica señala que la exposición prolongada a experiencias de intimidación puede incrementar el riesgo de desarrollar pensamientos suicidas, especialmente cuando los adolescentes carecen de apoyo social o recursos de afrontamiento adecuados (Moreira y Bastos, 2015). En este sentido, el suicidio se ha identificado como una de las principales causas de muerte entre jóvenes de 15 a 19 años, lo que resalta la importancia de abordar los factores de riesgo asociados al bienestar psicológico en esta etapa del desarrollo (Barbosa et al., 2016).

Diversos estudios también han identificado factores adicionales que pueden aumentar la vulnerabilidad de los adolescentes frente a estas consecuencias, tales como la sensación de soledad, la falta de apoyo familiar, los conflictos escolares y el consumo de sustancias psicoactivas (Ulbrich et al., 2017; Sousa et al., 2017). Estos elementos pueden intensificar el impacto emocional de la victimización y dificultar la recuperación psicológica de los jóvenes afectados.

En conjunto, la evidencia empírica sugiere que la victimización escolar constituye un fenómeno que trasciende el ámbito educativo, ya que sus efectos pueden extenderse al desarrollo emocional, social y académico de los adolescentes. Comprender estas consecuencias

resulta fundamental para el diseño de estrategias de prevención e intervención que promuevan ambientes escolares seguros, favorezcan la convivencia entre pares y protejan la salud mental de los estudiantes.

2.2. Bases teóricas sobre la ansiedad social

2.2.1. Conceptualización de ansiedad social

La ansiedad social, también denominada trastorno de ansiedad social (TAS) o fobia social, constituye un trastorno caracterizado por un temor intenso y persistente a situaciones en las que la persona puede ser observada o evaluada por otros. Este miedo se relaciona principalmente con la posibilidad de recibir críticas, experimentar rechazo social o quedar expuesto de manera negativa ante los demás. Como consecuencia, quienes presentan este trastorno suelen experimentar elevados niveles de malestar en situaciones de interacción social o en contextos donde deben actuar frente a otras personas (APA, 2000, 2014).

En términos clínicos, el trastorno de ansiedad social implica un patrón persistente de evitación de situaciones sociales o de participación en ellas con altos niveles de angustia. Según los criterios diagnósticos establecidos en el DSM-5, este trastorno se manifiesta a través de un miedo intenso a la evaluación negativa, acompañado de síntomas fisiológicos, cognitivos y conductuales que afectan el funcionamiento cotidiano del individuo (APA, 2014). Estas manifestaciones pueden interferir significativamente en el desempeño académico, laboral y social de las personas que lo padecen.

Diversos estudios han señalado que la ansiedad social constituye actualmente uno de los trastornos psicológicos de mayor prevalencia en la población general. Investigaciones epidemiológicas a nivel internacional indican que este problema ocupa un lugar relevante entre los trastornos mentales más frecuentes, lo que ha motivado un creciente interés en su estudio y en el desarrollo de estrategias de intervención y prevención (Kessler y Üstun, 2008).

En el caso de niños y adolescentes, las situaciones sociales que generan ansiedad pueden ser diversas y abarcar distintos contextos de interacción. Caballo et al. (2011) señalan que los temores sociales más comunes en estas etapas del desarrollo pueden agruparse en seis categorías principales: la interacción con personas del sexo opuesto, el temor a quedar en ridículo o en evidencia, la interacción con desconocidos, el hablar en público o interactuar con figuras de autoridad, la expresión asertiva de emociones negativas como el enfado o el desacuerdo, y la realización de actividades frente a otras personas.

Desde una perspectiva conceptual más amplia, la ansiedad social puede entenderse como un miedo marcado y persistente ante situaciones sociales en las que el individuo percibe la posibilidad de ser evaluado negativamente por los demás (Jiménez et al., 2013). Este temor puede generar comportamientos de evitación, inseguridad en la interacción con otras personas y dificultades para desenvolverse en contextos sociales cotidianos.

Los modelos cognitivo-conductuales han ofrecido importantes aportes para comprender el origen y mantenimiento de este trastorno. De acuerdo con estas perspectivas teóricas, la ansiedad social se desarrolla a partir de interpretaciones distorsionadas de las situaciones sociales, en las que el individuo percibe amenazas exageradas respecto a la evaluación de los demás. Estas interpretaciones suelen estar asociadas a esquemas cognitivos negativos, autocrítica excesiva y patrones de evitación que refuerzan el problema a lo largo del tiempo (Rapee y Heimberg, 1997; Spence y Rapee, 2016).

Además, se reconoce que la ansiedad social es el resultado de la interacción entre factores biológicos y ambientales. Entre los factores individuales se incluyen el temperamento inhibido y la predisposición genética hacia la ansiedad, mientras que entre los factores ambientales destacan las experiencias sociales negativas, como el rechazo por parte de los compañeros, la crítica constante o la exposición a situaciones de humillación pública. En este sentido, algunos estudios han señalado que la victimización escolar y las experiencias de

bullying pueden actuar como factores que incrementan la probabilidad de desarrollar ansiedad social durante la adolescencia.

Finalmente, la literatura científica reciente destaca que la ansiedad social puede afectar de manera significativa el desarrollo personal, académico y social de los adolescentes. Estudios recientes señalan que este trastorno puede limitar la participación en actividades sociales, afectar la construcción de relaciones interpersonales y obstaculizar el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la vida adulta (Delgado et al., 2024).

En síntesis, la ansiedad social constituye un trastorno psicológico caracterizado por un temor persistente a la evaluación negativa en situaciones sociales. Su origen y mantenimiento están asociados a la interacción de factores cognitivos, emocionales, biológicos y ambientales, entre los cuales destacan las experiencias negativas en el entorno social, como la victimización escolar. Por ello, comprender este fenómeno resulta fundamental para analizar su relación con otras variables psicológicas presentes en la adolescencia.

2.2.2. Modelos teóricos de la ansiedad social

La ansiedad social ha sido explicada desde diversos enfoques teóricos que buscan comprender los mecanismos psicológicos que originan y mantienen este trastorno. Entre los modelos más influyentes en la literatura científica se encuentran los modelos cognitivo-conductuales, los cuales enfatizan el papel de los procesos cognitivos, emocionales y conductuales en la aparición y mantenimiento del miedo a la evaluación social negativa.

Uno de los modelos más representativos es el propuesto por Clark y Wells (1995), quienes plantean que la ansiedad social se mantiene a partir de un patrón de procesamiento cognitivo centrado en el propio individuo. Según este modelo, cuando una persona se enfrenta a una situación social percibida como amenazante, tiende a dirigir excesivamente su atención hacia sí misma, monitoreando de manera constante sus propias reacciones físicas,

pensamientos y conductas. Este proceso de autoevaluación intensifica la percepción de amenaza y refuerza la creencia de que los demás están evaluando negativamente su desempeño. Como consecuencia, el individuo desarrolla conductas de evitación o estrategias de seguridad que, si bien reducen momentáneamente la ansiedad, contribuyen a mantener el trastorno a largo plazo.

Otro modelo ampliamente reconocido es el desarrollado por Rapee y Heimberg (1997), quienes proponen que la ansiedad social surge a partir de una interacción entre las expectativas del individuo respecto a la evaluación de los demás y la percepción de su propio desempeño en situaciones sociales. De acuerdo con este enfoque, las personas con ansiedad social construyen una representación mental negativa de cómo creen que son percibidas por los otros. Esta imagen mental suele ser exageradamente crítica y genera un temor intenso a cometer errores o a ser juzgado desfavorablemente. Este proceso cognitivo provoca que el individuo interprete de manera distorsionada las señales sociales, reforzando la sensación de amenaza y aumentando los niveles de ansiedad.

Asimismo, algunos enfoques integradores consideran que la ansiedad social puede comprenderse a partir de la interacción de factores biológicos, psicológicos y ambientales. Spence y Rapee (2016) señalan que ciertos rasgos temperamentales, como la inhibición conductual, pueden predisponer a los individuos a experimentar ansiedad en situaciones sociales. Sin embargo, estas predisposiciones se ven reforzadas por experiencias ambientales negativas, tales como la crítica excesiva, el rechazo social o las experiencias de victimización entre pares. En este sentido, el entorno social desempeña un papel fundamental en la consolidación de los patrones de pensamiento y conducta asociados a la ansiedad social.

En el contexto del desarrollo adolescente, estos modelos teóricos permiten comprender cómo las experiencias negativas en las relaciones con los pares pueden contribuir al desarrollo de este trastorno. La exposición reiterada a situaciones de rechazo, humillación o acoso escolar

puede fortalecer creencias disfuncionales acerca de la propia valía personal y generar expectativas negativas respecto a las interacciones sociales futuras. Estas creencias influyen en la interpretación de las situaciones sociales y favorecen conductas de evitación, lo que limita el desarrollo de habilidades sociales y perpetúa el problema.

Desde esta perspectiva, la ansiedad social no se explica únicamente por características individuales, sino también por la interacción dinámica entre los procesos cognitivos del individuo y las experiencias sociales que enfrenta en su entorno. Por ello, el análisis de los modelos teóricos resulta fundamental para comprender la relación entre la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes, ya que permite identificar los mecanismos psicológicos mediante los cuales las experiencias negativas con los pares pueden influir en el desarrollo de este trastorno.

En síntesis, los modelos teóricos de la ansiedad social destacan el papel central de los procesos cognitivos, las experiencias sociales y las predisposiciones individuales en la aparición y mantenimiento del miedo a la evaluación negativa. Estos enfoques proporcionan un marco conceptual útil para analizar cómo las experiencias de victimización escolar pueden contribuir al desarrollo de ansiedad social durante la adolescencia.

2.2.3. Dimensiones de la ansiedad social (Escala SAS-A)

La ansiedad social en adolescentes ha sido evaluada mediante diversos instrumentos psicométricos diseñados para identificar las manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales asociadas al temor a la evaluación social. Uno de los instrumentos más utilizados en el ámbito de la investigación psicológica es la social anxiety scale for adolescents (SAS-A), desarrollada por La Greca y López (1998), la cual permite medir los niveles de ansiedad social en poblaciones adolescentes a partir de tres dimensiones fundamentales.

La SAS-A fue elaborada con el propósito de evaluar el grado de ansiedad que experimentan los adolescentes en situaciones de interacción social con sus pares, considerando que durante esta etapa del desarrollo las relaciones con el grupo adquieren una relevancia central para la construcción de la identidad personal y social. Este instrumento ha demostrado adecuados niveles de validez y confiabilidad en diversas investigaciones realizadas en contextos educativos (La Greca y López, 1998; Caballo et al., 2011).

Las tres dimensiones principales que conforman la escala son las siguientes:

2.2.3.1. Miedo a la evaluación negativa (Fear of negative evaluation – FNE). Esta dimensión evalúa el grado de preocupación que experimenta el adolescente ante la posibilidad de ser juzgado de manera desfavorable por otras personas. Incluye pensamientos relacionados con el temor a cometer errores en situaciones sociales, ser criticado o recibir comentarios negativos por parte de los compañeros. Los adolescentes que presentan niveles elevados en esta dimensión suelen mostrar una alta sensibilidad a la opinión de los demás y una constante preocupación por la imagen que proyectan en el entorno social.

El miedo a la evaluación negativa constituye uno de los componentes centrales de la ansiedad social, ya que refleja la anticipación de consecuencias negativas derivadas de la interacción social. Cuando este temor se intensifica, puede generar inseguridad personal, baja autoconfianza y dificultades para desenvolverse en contextos donde existe la posibilidad de ser observado o evaluado por otros (La Greca y López, 1998).

2.2.3.2 Evitación social y angustia en situaciones nuevas (Social avoidance and distress in new situations – SAD-New). Esta dimensión hace referencia al malestar emocional que experimenta el adolescente al interactuar con personas desconocidas o en situaciones sociales nuevas. Los individuos que presentan puntuaciones elevadas en esta dimensión suelen sentir incomodidad, nerviosismo o temor cuando deben relacionarse con personas que no forman parte de su círculo cercano.

Esta forma de ansiedad social puede manifestarse en conductas de evitación, como evitar iniciar conversaciones, mantenerse en silencio en contextos sociales o limitar la participación en actividades grupales. Dichas conductas pueden obstaculizar el desarrollo de habilidades sociales y dificultar la adaptación del adolescente a nuevos entornos sociales o educativos (Caballo et al., 2011).

2.2.3.3. Evitación social y angustia general (Social avoidance and distress – SAD-General). La tercera dimensión evalúa la tendencia del adolescente a experimentar ansiedad y conductas de evitación en situaciones sociales cotidianas, incluso cuando se encuentra con personas conocidas, como compañeros de clase o amigos. En estos casos, el malestar no se limita únicamente a situaciones nuevas, sino que se extiende a interacciones habituales dentro del entorno social.

Los adolescentes con altos niveles en esta dimensión pueden mostrar conductas de retraimiento, dificultades para expresar opiniones o emociones y una tendencia a evitar situaciones que impliquen interacción social. Este patrón conductual puede afectar la calidad de las relaciones interpersonales y limitar la participación en actividades académicas o recreativas.

En conjunto, estas tres dimensiones permiten comprender la ansiedad social como un fenómeno multidimensional que involucra preocupaciones cognitivas relacionadas con la evaluación social, malestar emocional en situaciones de interacción y conductas de evitación social. La evaluación de estas dimensiones resulta especialmente relevante durante la adolescencia, etapa en la que las relaciones con los pares adquieren una gran importancia para el desarrollo psicológico y social del individuo.

Asimismo, el análisis de estas dimensiones permite identificar cómo determinadas experiencias sociales negativas, como la victimización escolar, pueden influir en el desarrollo de patrones de ansiedad social. La exposición a situaciones de burla, rechazo o humillación

dentro del grupo de pares puede incrementar el miedo a la evaluación negativa y favorecer conductas de evitación social, lo que refuerza el desarrollo de este tipo de ansiedad en los adolescentes.

Por ello, el estudio de las dimensiones de la ansiedad social constituye un elemento fundamental para comprender la relación entre las experiencias de victimización escolar y el desarrollo de dificultades emocionales en el contexto educativo.

2.2.4. Ansiedad social en niños y adolescentes

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo caracterizada por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Durante este periodo, los jóvenes amplían sus redes de interacción social y comienzan a otorgar mayor importancia a las relaciones con el grupo de pares. Como resultado de estos cambios, es común que los adolescentes experimenten determinadas preocupaciones o temores relacionados con situaciones sociales, especialmente aquellas que implican exposición pública o evaluación por parte de otros (Méndez et al., 2003). En muchos casos, estas manifestaciones de ansiedad forman parte del desarrollo evolutivo normal y suelen ser transitorias, sin generar un impacto significativo en el funcionamiento personal o social del individuo (Echeburúa, 2009).

No obstante, cuando estos temores se intensifican o se mantienen de forma persistente, pueden convertirse en un problema psicológico que afecta la adaptación social del adolescente. La ansiedad social se define como un miedo intenso y duradero que aparece en situaciones donde la persona puede ser observada o evaluada por otros individuos, especialmente cuando se percibe la posibilidad de recibir críticas o juicios negativos (APA, 2014). Este temor suele provocar elevados niveles de malestar emocional y puede generar conductas de evitación frente a contextos sociales cotidianos.

Diversos estudios han señalado que los adolescentes que presentan ansiedad social tienden a experimentar percepciones negativas respecto a sí mismos y a sus relaciones con los demás. En comparación con sus compañeros, estos jóvenes suelen valorar de forma menos favorable sus habilidades académicas, su atractivo físico y sus competencias sociales, lo que repercute en su autoconcepto y en su confianza personal (Delgado et al., 2012). Estas percepciones negativas contribuyen a reforzar el miedo a la evaluación social y a limitar la participación en actividades que impliquen interacción con otros.

Asimismo, investigaciones recientes han identificado que los adolescentes con altos niveles de ansiedad social pueden presentar dificultades en la comprensión y regulación de las emociones. Estas limitaciones se relacionan con déficits en la inteligencia emocional, lo que se manifiesta en problemas para identificar los propios estados emocionales, interpretarlos adecuadamente y regularlos de manera adaptativa (Gómez-Ortiz et al., 2016). Como consecuencia, los jóvenes con ansiedad social pueden experimentar una mayor vulnerabilidad frente a situaciones de estrés interpersonal.

Desde una perspectiva epidemiológica, el trastorno de ansiedad social es considerado uno de los trastornos psicológicos más frecuentes durante la infancia y la adolescencia. Diversos estudios han señalado que su prevalencia es considerablemente elevada dentro de los trastornos de ansiedad diagnosticados en población juvenil (Espinosa-Fernández et al., 2016). En algunos contextos, se ha reportado que la ansiedad social constituye uno de los problemas emocionales más comunes asociados a dificultades de adaptación social en niños y adolescentes (Pilkionienė et al., 2021).

En el ámbito cognitivo, los adolescentes con ansiedad social suelen presentar pensamientos recurrentes relacionados con el temor a ser rechazados, criticados o ridiculizados por otras personas. Estas cogniciones negativas incluyen preocupaciones acerca de parecer incompetentes, inadecuados o poco atractivos ante los demás, lo que genera sentimientos de

inseguridad y autodesprecio (Delgado et al., 2013). Además, pueden desarrollar una tendencia a anticipar consecuencias negativas derivadas de sus interacciones sociales, como la pérdida de amistades o el rechazo por parte del grupo (Miers y Warner, 2023).

En algunos casos, la intensidad del miedo a interactuar con otras personas puede alcanzar niveles tan elevados que dificulta seriamente la participación del adolescente en situaciones sociales cotidianas. Los jóvenes que presentan este problema suelen experimentar respuestas emocionales intensas, pensamientos perturbadores y conductas de evitación o escape frente a contextos sociales que, objetivamente, no representan una amenaza real. Cuando estas reacciones interfieren significativamente en la vida cotidiana del individuo, se configura un cuadro clínico conocido como trastorno de ansiedad social o fobia social (Miers y Warner, 2023).

En síntesis, la ansiedad social en niños y adolescentes constituye un fenómeno complejo que puede afectar múltiples dimensiones del desarrollo psicológico y social. Aunque ciertas preocupaciones sociales forman parte del proceso evolutivo normal, cuando estas se intensifican y se mantienen de manera persistente pueden generar importantes dificultades en la adaptación interpersonal, el desempeño académico y el bienestar emocional de los jóvenes. Por ello, el estudio de este trastorno resulta fundamental para comprender su relación con otras experiencias negativas en el contexto escolar, como la victimización entre pares.

2.2.5. Contextos sociales donde se presenta la ansiedad social

La ansiedad social puede manifestarse en una amplia variedad de situaciones que implican interacción con otras personas o exposición ante un grupo. Durante la adolescencia, estas situaciones adquieren una relevancia particular debido a la importancia que el grupo de pares y la aceptación social tienen en esta etapa del desarrollo. En este contexto, los

adolescentes con ansiedad social suelen experimentar un temor intenso ante escenarios donde perciben la posibilidad de ser evaluados negativamente por los demás.

Entre los contextos sociales que con mayor frecuencia generan ansiedad se encuentran las actividades escolares que implican exposición pública, como participar en debates o realizar presentaciones frente a la clase. Asimismo, otras situaciones sociales habituales, como asistir a reuniones sociales, fiestas o encuentros informales con compañeros, pueden generar elevados niveles de incomodidad en los adolescentes con ansiedad social. De igual manera, actividades recreativas o de interacción social en espacios públicos, como acudir a discotecas, cafeterías o eventos deportivos, pueden ser percibidas como altamente amenazantes (Beidel, et al., 1999; García-López, 2007).

También se ha observado que ciertas situaciones cotidianas, como interactuar con personas desconocidas o hablar con figuras de autoridad —por ejemplo, profesores o adultos—, pueden provocar respuestas de ansiedad en los adolescentes que presentan este tipo de dificultades. Del mismo modo, contextos que implican una mayor exposición social, como participar en equipos deportivos o utilizar espacios públicos compartidos, como los baños escolares, pueden convertirse en situaciones particularmente estresantes para quienes presentan ansiedad social (Hofmann et al., 1999).

La exposición a estas situaciones suele provocar diversas respuestas psicofisiológicas de ansiedad. Entre los síntomas más comunes se encuentran la sensación de opresión en la garganta, el rubor facial, el aumento del ritmo cardíaco, temblores, mareos, molestias gastrointestinales, dolores de cabeza o la sensación de pérdida de control. En algunos casos, estas respuestas pueden intensificarse hasta desencadenar episodios de pánico o crisis de ansiedad (Beidel y Turner, 1998; Kearney, 2005).

En el caso de los niños y adolescentes, las manifestaciones de ansiedad social pueden incluir además comportamientos observables propios de la etapa evolutiva. Entre ellos destacan

el llanto, la dificultad para hablar con fluidez —como el tartamudeo— o la tendencia a quedarse paralizados ante situaciones sociales que perciben como amenazantes. Estas reacciones reflejan la intensidad del malestar emocional que experimentan frente a contextos de interacción social (Willetts y Creswell, 2007).

En conjunto, los distintos contextos sociales donde se manifiesta la ansiedad social ponen de manifiesto que este trastorno no se limita a situaciones excepcionales, sino que puede aparecer en múltiples escenarios cotidianos de la vida escolar y social de los adolescentes. Por ello, comprender las circunstancias en las que se presenta la ansiedad social resulta fundamental para identificar los factores que la desencadenan y para diseñar estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y el bienestar emocional en esta etapa del desarrollo.

2.2.6. Sub tipos de TAS

La ansiedad social puede manifestarse de diferentes maneras dependiendo de la amplitud de las situaciones sociales que generan temor en el individuo. Esta variabilidad en las manifestaciones clínicas ha despertado un creciente interés en la literatura psicológica por identificar distintos subtipos del trastorno de ansiedad social. En términos generales, existe consenso en reconocer dos formas principales del trastorno: el subtipo generalizado y el subtipo no generalizado o específico.

El trastorno de ansiedad social generalizado se caracteriza por la presencia de miedo o ansiedad intensa en una amplia variedad de situaciones sociales. Las personas que presentan este subtipo experimentan temor en la mayoría de los contextos que implican interacción con otras personas, tales como conversaciones cotidianas, participación en actividades grupales o exposición ante un público. Este subtipo fue incluido inicialmente en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su tercera edición revisada, donde se describía como

una fobia social que aparece en “la mayoría de las situaciones sociales” (APA, 1987). Debido a su amplitud y persistencia, el subtipo generalizado suele generar mayores dificultades en el funcionamiento social, académico o laboral del individuo.

Por otro lado, el trastorno de ansiedad social no generalizado, también denominado específico, circunscrito o limitado, se refiere a aquellos casos en los que el miedo se presenta únicamente en determinadas situaciones sociales concretas. En estos casos, el individuo puede desenvolverse con relativa normalidad en la mayoría de las interacciones sociales, pero experimenta ansiedad intensa ante situaciones específicas, como hablar en público, realizar presentaciones o actuar frente a un grupo de personas. Este subtipo suele ser menos incapacitante que el generalizado, aunque también puede generar un nivel considerable de malestar dependiendo de la importancia que tengan dichas situaciones en la vida del individuo.

La distinción entre estos subtipos ha sido relevante para comprender la heterogeneidad del trastorno de ansiedad social y para orientar el desarrollo de estrategias de intervención más específicas. Algunos estudios han señalado que el subtipo generalizado suele estar asociado con niveles más elevados de evitación social, baja autoestima y mayor interferencia en la vida cotidiana, mientras que el subtipo circunscrito tiende a limitarse a contextos particulares de desempeño social (Carleton et al., 2007).

Además, investigaciones recientes han sugerido que cuando la ansiedad social se presenta de manera generalizada y persistente puede derivar en patrones de aislamiento social, afectando la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico de los individuos. Esta situación puede generar dificultades para establecer vínculos sociales, participar en actividades grupales y desarrollar habilidades sociales adecuadas (Instituto Nacional de Salud Mental [INSM], 2022).

En síntesis, la clasificación del trastorno de ansiedad social en subtipos generalizado y no generalizado permite comprender mejor la diversidad de manifestaciones clínicas de este

trastorno. Asimismo, facilita la identificación de los niveles de gravedad y las áreas de funcionamiento afectadas, lo que resulta fundamental para el diseño de intervenciones psicológicas orientadas a mejorar la adaptación social y el bienestar emocional de las personas que lo presentan.

2.2.7. Componentes de la ansiedad social

La ansiedad social se manifiesta a través de distintos procesos psicológicos y fisiológicos que se integran en diversos sistemas de respuesta. De acuerdo con el modelo propuesto por Lang (1993), las respuestas de ansiedad pueden comprenderse a partir de tres componentes principales: el sistema cognitivo, el sistema somático o fisiológico y el sistema conductual. Estos tres sistemas interactúan entre sí y permiten explicar la forma en que las personas experimentan, interpretan y reaccionan ante situaciones sociales que perciben como amenazantes.

El componente cognitivo se relaciona con los pensamientos, creencias e interpretaciones que el individuo realiza respecto a las situaciones sociales. Las personas que presentan ansiedad social suelen desarrollar patrones de pensamiento negativos o distorsionados acerca de su desempeño en contextos sociales. Entre las cogniciones más frecuentes se encuentran la tendencia a interpretar de manera exagerada las expectativas de los demás, anticipar el rechazo o la crítica social y sobre estimar la probabilidad de que otros perciban su nerviosismo o ansiedad (Kearney, 2005). Estos pensamientos automáticos negativos generan un aumento del temor a la evaluación social y contribuyen al mantenimiento del trastorno.

El componente somático o fisiológico hace referencia a las reacciones corporales que se producen como consecuencia de la activación del sistema nervioso autónomo frente a situaciones percibidas como amenazantes. En el caso de los adolescentes con ansiedad social,

es común que aparezcan síntomas físicos como sensación de ahogo, taquicardia, palpitaciones, temblores musculares, sudoración excesiva y sensación de calor o escalofríos. Estas respuestas fisiológicas pueden intensificarse en determinadas situaciones sociales, llegando incluso a desencadenar episodios de pánico o crisis de angustia (Olivares et al., 2004).

Asimismo, se han identificado otras manifestaciones físicas asociadas a la ansiedad social, entre las que se encuentran el temblor en la voz o en las manos, sequedad bucal, dolor de cabeza, mareos, malestar gastrointestinal, dificultad para tragar, náuseas o necesidad urgente de orinar. En algunos casos también pueden presentarse dificultades respiratorias o sensación de falta de aire, aunque estas reacciones suelen ser menos frecuentes (Beidel y Turner, 2005; Kearney, 2005).

Finalmente, el componente conductual se refiere a las respuestas observables que el individuo desarrolla para enfrentar o evitar las situaciones sociales que le generan ansiedad. Entre las conductas más características se encuentran la evitación de interacciones sociales, el retraimiento, la dificultad para iniciar conversaciones o la tendencia a escapar de situaciones en las que se percibe la posibilidad de ser evaluado negativamente.

Estas conductas de evitación pueden reducir momentáneamente la ansiedad, pero a largo plazo contribuyen a mantener el problema, ya que limitan las oportunidades de desarrollar habilidades sociales y de comprobar que las situaciones temidas no siempre tienen consecuencias negativas.

En conjunto, estos tres componentes permiten comprender la ansiedad social como un fenómeno multi dimensional que involucra procesos cognitivos, fisiológicos y conductuales. La interacción entre estos sistemas explica la complejidad de las respuestas que experimentan los adolescentes frente a situaciones sociales y permite identificar los distintos mecanismos que contribuyen al mantenimiento de este trastorno.

2.2.8. Epidemiología de la ansiedad social

La ansiedad social constituye uno de los trastornos de ansiedad más frecuentes durante la infancia y la adolescencia. Diversas investigaciones epidemiológicas han intentado estimar su prevalencia en diferentes contextos culturales y poblacionales, evidenciando que se trata de un problema relativamente común en esta etapa del desarrollo.

En estudios realizados en población adolescente europea, particularmente en España, se ha encontrado que entre el 8% y el 12% de los adolescentes cumplen con los criterios diagnósticos para trastorno de ansiedad social o fobia social. Estos resultados han sido reportados en distintas investigaciones que analizaron la presencia de este trastorno en contextos escolares y comunitarios (García-López et al., 2008; Inglés et al., 2008; Inglés et al., 2010; Olivares-Olivares et al., 2014). Asimismo, estos hallazgos han sido replicados en estudios desarrollados en otros países europeos y norteamericanos, lo que sugiere una consistencia en la prevalencia de este trastorno en distintas poblaciones adolescentes (Inglés et al., 2008).

No obstante, investigaciones más recientes han señalado que la prevalencia estimada de la ansiedad social puede situarse en un rango que oscila aproximadamente entre el 5,5% y el 12,06% de la población adolescente, dependiendo de los criterios diagnósticos utilizados, el tipo de instrumento de evaluación y las características de la muestra analizada (Gómez-Ortiz et al., 2016). Estas variaciones reflejan la complejidad del fenómeno y la influencia de factores metodológicos y socioculturales en la identificación del trastorno.

En relación con las diferencias de género, la evidencia científica indica que los trastornos de ansiedad, incluida la ansiedad social, suelen presentarse con mayor frecuencia en mujeres que en hombres. Diversos estudios han encontrado que las adolescentes presentan niveles más elevados de ansiedad social, lo que podría explicarse por factores psicológicos, sociales y culturales relacionados con las expectativas sociales y la sensibilidad a la evaluación

interpersonal (García-López et al., 2008; Gómez-Ortiz et al., 2016; Inglés et al., 2008; Orgilés et al., 2012; Zubeidat et al., 2008).

Desde una perspectiva socio demográfica, también se ha observado que la ansiedad social tiende a ser más frecuente y más intensa en mujeres que en varones, especialmente durante la adolescencia media. Algunos estudios señalan que la mayor prevalencia de este trastorno se presenta entre los 14 y 15 años, etapa caracterizada por una mayor importancia de las relaciones con los pares y una mayor sensibilidad a la evaluación social (Inglés et al., 2010; Jacques-Aviñó et al., 2022).

Respecto a la edad de inicio del trastorno, diversos autores han señalado que la ansiedad social suele desarrollarse entre los 10 y 16 años, periodo que coincide con importantes cambios en el desarrollo emocional y social del individuo (Espinosa-Fernández et al., 2016; Gómez-Ortiz et al., 2016; Orgilés et al., 2012). Sin embargo, algunos estudios sugieren que el mayor número de casos comienza a manifestarse entre los 13 y 15 años, etapa en la que los adolescentes experimentan una mayor presión social y una mayor preocupación por la aceptación del grupo (Inglés et al., 2008; Inglés et al., 2010).

Por otro lado, investigaciones han señalado que la ansiedad social puede aparecer incluso en edades más tempranas. En este sentido, García-López et al. (2008) indican que algunos niños de aproximadamente 8 años pueden presentar síntomas que cumplen con los criterios diagnósticos de fobia social. Esta observación es consistente con los criterios establecidos en el DSM-5, el cual reconoce que el trastorno de ansiedad social puede comenzar durante la infancia, especialmente en niños con predisposición a la inhibición conductual o que han experimentado situaciones sociales negativas (APA, 2014).

En conjunto, los estudios epidemiológicos evidencian que la ansiedad social es un trastorno relativamente frecuente durante la adolescencia, con una mayor prevalencia en mujeres y con un inicio que suele ubicarse entre la niñez tardía y la adolescencia temprana.

Estos hallazgos resaltan la importancia de identificar tempranamente los síntomas de este trastorno, con el fin de implementar estrategias preventivas e intervenciones psicológicas que favorezcan el bienestar emocional y social de los adolescentes.

2.2.9. Comorbilidad

El trastorno de ansiedad social se caracteriza por presentar una elevada tasa de comorbilidad con otros trastornos psicológicos, lo que indica que frecuentemente aparece asociado a diversas alteraciones emocionales y conductuales. Los estudios epidemiológicos señalan que este trastorno suele coexistir con otros trastornos de ansiedad y con trastornos depresivos, lo cual incrementa la complejidad clínica y el impacto en el funcionamiento social y personal de quienes lo padecen (Beidel et al., 2007).

Asimismo, la literatura científica ha identificado una relación moderada entre la ansiedad social y los trastornos de la conducta alimentaria, así como asociaciones variables con problemas como la fobia escolar, el consumo de sustancias psico activas y ciertas conductas problemáticas relacionadas con el uso excesivo de internet. Investigaciones recientes han señalado que los adolescentes con altos niveles de ansiedad social pueden presentar mayor vulnerabilidad a desarrollar patrones de uso problemático de internet y dificultades en la regulación del comportamiento digital (Çınar et al., 2022; Obeïd et al., 2019).

Además de estas asociaciones clínicas, la ansiedad social suele generar importantes dificultades en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales. Diversos estudios han evidenciado que los niños y adolescentes con este trastorno presentan problemas para interactuar con sus compañeros de la misma edad, lo que puede limitar la formación de vínculos sociales significativos. En la adolescencia y la adultez temprana, estas dificultades pueden extenderse a ámbitos más amplios de la vida social, afectando la capacidad para

desarrollar amistades cercanas o establecer relaciones románticas (Chiu et al., 2021; García-López et al., 2008).

En términos longitudinales, la presencia de trastornos de ansiedad o depresión durante la adolescencia se ha asociado con una mayor probabilidad de experimentar problemas similares en la vida adulta. En particular, se ha observado que los adolescentes que presentan ansiedad social tienen entre dos y tres veces más probabilidades de desarrollar trastornos emocionales en etapas posteriores del ciclo vital, lo que resalta la importancia de la detección temprana y la intervención psicológica oportuna (Zubeidat et al., 2008).

Algunos estudios han estimado que la probabilidad de encontrar la fobia social asociada con uno o más trastornos psicológicos puede oscilar entre el 69% y el 92%, lo que evidencia el alto grado de coexistencia de esta condición con otros problemas de salud mental (García-López et al., 2008). Entre los trastornos que con mayor frecuencia se presentan junto con la ansiedad social se encuentran la fobia específica, con una tasa aproximada del 75%; el episodio depresivo mayor, con cerca del 30%; la ansiedad generalizada, con alrededor del 27%; y el trastorno distímico, con aproximadamente el 20%. Asimismo, se han reportado asociaciones con el trastorno de pánico con agorafobia (14%), el abuso de alcohol u otras sustancias (10%), el trastorno obsesivo-compulsivo (9%) y el trastorno de estrés postraumático (7%) (Zubeidat et al., 2007; Zubeidat et al., 2008).

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales [DSM-5], el trastorno de ansiedad social también puede presentarse junto con otras condiciones psicológicas, como el trastorno dismórfico corporal o el trastorno bipolar (APA, 2014). En el caso de los niños, se ha observado una asociación frecuente con trastornos del neuro desarrollo, especialmente con el mutismo selectivo y con el trastorno del espectro autista de alto funcionamiento.

Por otra parte, algunos autores han señalado que las formas más generalizadas de ansiedad social pueden presentar características similares a las observadas en el trastorno de personalidad evitativa, debido a la presencia de patrones persistentes de evitación social, hipersensibilidad a la crítica y sentimientos de inferioridad en las interacciones interpersonales (Olivares-Olivares et al., 2014). Esta relación conceptual ha llevado a algunos investigadores a considerar la posibilidad de que ambos trastornos compartan ciertos mecanismos psicológicos subyacentes.

En síntesis, la evidencia científica indica que la ansiedad social presenta una alta tasa de comorbilidad con otros trastornos emocionales y conductuales, lo que resalta la importancia de realizar evaluaciones clínicas integrales en la población adolescente. Comprender estas asociaciones permite identificar factores de riesgo adicionales y diseñar intervenciones psicológicas más completas que aborden de manera simultánea las diferentes dificultades que pueden afectar el bienestar emocional de los jóvenes.

2.2.10. Factores de personalidad asociados al TAS

Diversas investigaciones han identificado que determinados rasgos de personalidad pueden actuar como factores predisponentes para el desarrollo del trastorno de ansiedad social. Entre estos rasgos destacan la introversión, la inestabilidad emocional y la tendencia a experimentar altos niveles de sensibilidad frente a la evaluación social. Las personas que presentan estas características suelen mostrar mayor vulnerabilidad ante situaciones que implican interacción interpersonal, lo que puede favorecer la aparición de temores sociales persistentes (Gómez-Ortiz et al., 2016).

Asimismo, la literatura científica ha señalado que la timidez infantil puede constituir una manifestación temprana relacionada con la ansiedad social. Los niños que muestran comportamientos de inhibición social, dificultad para interactuar con otros y temor ante

situaciones nuevas pueden desarrollar, con el paso del tiempo, patrones de evitación y ansiedad en contextos sociales. En algunos casos, estas manifestaciones tempranas pueden evolucionar hacia cuadros clínicos de fobia social durante la adolescencia o la adultez si no se desarrollan adecuadamente las habilidades sociales necesarias para afrontar las interacciones interpersonales (Zubeidat et al., 2007; Zubeidat et al., 2008).

Otro aspecto relevante en el estudio de los factores de personalidad asociados al trastorno de ansiedad social es la relación existente entre este trastorno y el trastorno de personalidad evitativa (TPE). Diversos autores han analizado las similitudes entre ambas condiciones psicológicas y han encontrado que comparten numerosos criterios diagnósticos relacionados con la evitación de situaciones sociales, el miedo intenso a la crítica y la hipersensibilidad a la evaluación negativa. De acuerdo con Olivares-Olivares et al. (2014), la principal diferencia entre ambos trastornos radica en el número y la amplitud de las situaciones sociales que generan ansiedad, siendo estas más extensas y persistentes en el trastorno de personalidad evitativa.

Por otra parte, se ha observado que los adolescentes que presentan ansiedad social suelen experimentar dificultades en el desarrollo de la autoestima y el auto concepto. El temor constante a la evaluación negativa y la tendencia a evitar situaciones sociales pueden interferir en la construcción de una imagen positiva de sí mismos. En consecuencia, estos jóvenes tienden a desarrollar percepciones desfavorables acerca de su competencia social, su apariencia física y su desempeño académico (Delgado et al., 2012; Zubeidat et al., 2007).

Estas percepciones negativas pueden reforzar los patrones de evitación social y contribuir al mantenimiento del trastorno, ya que los adolescentes con baja autoestima suelen sentirse menos capaces de enfrentar situaciones de interacción social. De este modo, se genera un ciclo en el cual la inseguridad personal y el miedo al rechazo limitan las oportunidades de

interacción, lo que a su vez dificulta el desarrollo de habilidades sociales y fortalece las creencias negativas sobre uno mismo.

En síntesis, los factores de personalidad desempeñan un papel importante en la aparición y mantenimiento del trastorno de ansiedad social. Rasgos como la introversión, la timidez temprana, la inhibición conductual y las dificultades en la autoestima y el auto concepto pueden incrementar la vulnerabilidad de los adolescentes frente a este trastorno. Comprender estos factores resulta fundamental para identificar a los jóvenes en riesgo y para diseñar estrategias de prevención e intervención que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y una percepción más positiva de sí mismos.

2.2.11. Relación rendimiento académico – TAS

El trastorno de ansiedad social puede tener un impacto significativo en el desempeño académico de los adolescentes, debido a las dificultades que experimentan para desenvolverse en situaciones escolares que implican interacción social o exposición frente a otros. Diversos estudios han señalado que los estudiantes con ansiedad social suelen desarrollar conductas de evitación ante actividades académicas que requieren participación activa, como responder preguntas en clase, realizar exposiciones orales o participar en trabajos grupales (Delgado et al., 2012).

Estas conductas evitativas pueden limitar las oportunidades de demostrar los conocimientos adquiridos y de participar en experiencias educativas que favorecen el aprendizaje. Como consecuencia, los estudiantes con ansiedad social pueden experimentar mayores niveles de desajuste escolar, dificultades en el proceso de aprendizaje y un menor rendimiento académico en comparación con aquellos que no presentan este trastorno.

De acuerdo con los criterios diagnósticos del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), el trastorno de ansiedad social puede generar un deterioro

significativo en diferentes áreas del funcionamiento del individuo, incluyendo el ámbito académico. En algunos casos, la persistencia de altos niveles de ansiedad social se ha asociado incluso con mayores tasas de abandono escolar, especialmente cuando las demandas sociales del contexto educativo generan un elevado nivel de malestar emocional (APA, 2014).

Asimismo, investigaciones en el campo de la psicología educativa han señalado que el auto concepto académico desempeña un papel fundamental en el rendimiento escolar de los estudiantes. Este constructo se refiere a la percepción que el alumno tiene sobre sus propias capacidades y competencias en el ámbito académico. Un auto concepto positivo suele estar asociado con mayor motivación, compromiso con las tareas escolares y mejores resultados académicos.

En el caso de los adolescentes con ansiedad social, se ha observado que tienden a desarrollar una percepción negativa de su capacidad académica, lo que puede influir en su motivación para participar en actividades escolares. Según Delgado et al. (2012), estos estudiantes suelen valorarse como menos competentes en el ámbito académico en comparación con sus compañeros, lo que refuerza sus conductas de evitación y reduce su confianza en el desempeño escolar.

Por lo tanto, el auto concepto académico puede actuar como un factor mediador en la relación entre ansiedad social y rendimiento académico. Cuando los adolescentes perciben sus habilidades académicas de forma negativa, es más probable que desarrollen inseguridad frente a las tareas escolares y que eviten situaciones que impliquen evaluación o exposición pública.

En síntesis, la evidencia científica sugiere que la ansiedad social puede influir de manera significativa en el rendimiento académico de los adolescentes. Las conductas de evitación, la inseguridad personal y las percepciones negativas acerca de las propias capacidades pueden generar dificultades en el desempeño escolar y aumentar el riesgo de desajuste académico. Comprender esta relación resulta fundamental para desarrollar estrategias

educativas y psicológicas que favorezcan la participación activa de los estudiantes y promuevan un mejor bienestar emocional en el contexto escolar.

2.2.12. Factores familiares y parentales asociados al TAS.

El entorno familiar constituye uno de los contextos más influyentes en el desarrollo emocional y social de los niños y adolescentes. Diversas investigaciones han señalado que determinados factores familiares y estilos de crianza pueden contribuir al desarrollo o mantenimiento del trastorno de ansiedad social. En particular, se ha identificado una relación significativa entre la presencia de ansiedad social en los padres y la aparición de este mismo trastorno en sus hijos, lo que sugiere la influencia tanto de factores genéticos como de procesos de aprendizaje social dentro del ámbito familiar (Zubeidat et al., 2008).

Asimismo, la presencia de psicopatología parental puede influir en el desarrollo de dificultades emocionales en los adolescentes. Cuando los progenitores presentan trastornos de ansiedad, depresión u otras alteraciones psicológicas, pueden transmitir de manera indirecta patrones de comportamiento caracterizados por el temor a la evaluación social o la evitación de situaciones interpersonales. Estas dinámicas familiares pueden favorecer la internalización de modelos de afrontamiento poco adaptativos frente a situaciones sociales.

Otro aspecto relevante identificado en la literatura es el impacto del estilo educativo parental en la aparición de la ansiedad social. Algunos estudios han señalado que los adolescentes que crecen en familias con altos niveles de emoción expresada, caracterizados por críticas constantes, hostilidad o sobre protección, presentan mayor riesgo de desarrollar este trastorno. Además, estos factores familiares también pueden influir negativamente en la respuesta al tratamiento psicológico, reduciendo la efectividad de las intervenciones terapéuticas (Gómez-Ortiz et al., 2016).

En este sentido, el estudio realizado por Gómez-Ortiz et al. (2016) evidenció que ciertas prácticas parentales negativas pueden contribuir al desarrollo de la ansiedad social durante la adolescencia. Entre estas prácticas se encuentran el control conductual excesivo, el control psicológico ejercido por los padres y la presencia de estilos educativos restrictivos que limitan la autonomía del adolescente. Asimismo, se observó que la relación entre padres e hijos, especialmente la comunicación con el padre en menores de 15 años y ciertas prácticas disciplinarias maternas en adolescentes mayores, puede influir en la aparición de este tipo de dificultades emocionales.

Por otra parte, diversas investigaciones han señalado que la crítica parental constituye uno de los factores familiares más relevantes asociados al desarrollo de ansiedad social. Los adolescentes que crecen en entornos familiares donde predominan comentarios negativos, desaprobación constante o expectativas excesivamente altas pueden desarrollar una mayor sensibilidad a la evaluación negativa, lo que incrementa el temor a cometer errores o a ser juzgados por los demás (Espinosa-Fernández et al., 2016).

De igual manera, la sobre protección parental ha sido identificada como un factor que puede favorecer la aparición de ansiedad social. Cuando los padres limitan excesivamente la autonomía de sus hijos o intervienen constantemente en sus experiencias sociales, pueden impedir que los adolescentes desarrollen habilidades adecuadas para enfrentar situaciones interpersonales de manera independiente. Como resultado, los jóvenes pueden sentirse menos capaces de afrontar situaciones sociales por sí mismos, aumentando su vulnerabilidad frente a la ansiedad social.

En síntesis, los factores familiares y parentales desempeñan un papel importante en la aparición y mantenimiento del trastorno de ansiedad social durante la adolescencia. La presencia de psicopatología parental, los estilos educativos caracterizados por la crítica, la sobre protección o el control excesivo, así como determinadas dinámicas familiares, pueden

influir en la forma en que los adolescentes perciben y enfrentan las situaciones sociales. Comprender estos factores resulta fundamental para el diseño de estrategias de prevención e intervención que incluyan no solo al adolescente, sino también a su entorno familiar.

2.2.13. Relación entre victimización escolar y ansiedad social.

Diversas investigaciones en el ámbito de la psicología educativa y clínica han evidenciado que la victimización escolar constituye uno de los factores psico sociales más estrechamente vinculados con el desarrollo de ansiedad social en adolescentes. La exposición reiterada a conductas de intimidación, exclusión o humillación dentro del contexto escolar puede afectar significativamente la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de sus relaciones interpersonales, generando patrones de miedo, inseguridad y retraimiento social.

Desde una perspectiva teórica, la victimización escolar puede afectar múltiples dimensiones del funcionamiento socio emocional del adolescente. Las agresiones físicas suelen generar temor ante posibles daños corporales o confrontaciones futuras; las agresiones verbales, caracterizadas por insultos, burlas o ridiculización pública, afectan directamente la autoestima y la auto valoración personal; mientras que las agresiones relacionales, como la exclusión social o la difusión de rumores, deterioran el sentido de pertenencia al grupo de pares. Estas experiencias negativas contribuyen a que los adolescentes desarrollen una percepción constante de amenaza en las interacciones sociales, favoreciendo la aparición de conductas de evitación y aislamiento (Erath et al., 2007; Kingery et al., 2010; Siegel et al., 2009).

Entre las distintas formas de victimización, la victimización verbal ha sido identificada como una de las más frecuentes en el contexto escolar. Este tipo de agresión, al centrarse en la ridiculización y desvalorización pública, produce un impacto considerable en la imagen que el adolescente construye de sí mismo. Los estudiantes que experimentan burlas reiteradas o comentarios despectivos suelen desarrollar un miedo anticipatorio frente a las situaciones

sociales, lo que se manifiesta en conductas como evitar participar en clase, rechazar actividades grupales o reducir sus interacciones con los compañeros. Esta evitación sostenida puede reforzar la aparición de esquemas cognitivos negativos, caracterizados por la expectativa de rechazo o humillación en contextos sociales.

Asimismo, cuando las situaciones de acoso escolar no son identificadas ni abordadas oportunamente por las instituciones educativas, se puede generar un proceso de normalización de la violencia entre pares, lo que incrementa el impacto psicológico en las víctimas. En estos contextos, los adolescentes pueden desarrollar estrategias de afrontamiento poco adaptativas, como el aislamiento social, la evitación de espacios escolares o, en algunos casos, la respuesta agresiva frente a los demás. Estas estrategias restringen el desarrollo de habilidades sociales y dificultan la construcción de relaciones interpersonales saludables, afectando de manera significativa el bienestar emocional del estudiante (Galán, 2018; Andino, 2019; López, 2017).

En consecuencia, la evidencia empírica sugiere que la victimización escolar puede constituir un factor de riesgo importante para el desarrollo de ansiedad social durante la adolescencia. Las experiencias repetidas de intimidación o rechazo pueden generar una mayor sensibilidad a la evaluación negativa por parte de los demás, favoreciendo la aparición de pensamientos de inseguridad, temor al ridículo y conductas evitativas en situaciones sociales. Comprender esta relación resulta fundamental para el diseño de programas preventivos orientados a fortalecer la convivencia escolar, promover el respeto entre pares y prevenir el desarrollo de dificultades emocionales en los adolescentes.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó al análisis y medición objetiva de las variables de estudio mediante la recolección de datos numéricos. Este enfoque permite describir, analizar y explicar los fenómenos investigados a través de procedimientos estadísticos, facilitando la identificación de relaciones entre las variables y la obtención de resultados que pueden ser generalizados dentro del contexto estudiado (Ghanad, 2023; Zyud et al., 2024).

Asimismo, el estudio se enmarcó en un diseño no experimental, puesto que las variables no fueron manipuladas deliberadamente por el investigador, sino que se observaron tal como se presentan en su contexto natural. En este tipo de diseño, el investigador se limita a analizar los fenómenos tal como ocurren en la realidad, sin intervenir en su desarrollo (Hernández y Mendoza, 2018; Laher et al., 2020). Del mismo modo, la investigación adoptó un diseño transversal o de corte transeccional, ya que la información fue recolectada en un único momento temporal. Este tipo de diseño permite examinar la situación de las variables en un periodo específico, con el propósito de describir su comportamiento y analizar las posibles relaciones existentes entre ellas en la población estudiada.

El estudio tuvo un alcance correlacional, dado que su propósito principal fue determinar la existencia y el grado de relación entre la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes. Los estudios correlacionales buscan identificar la dirección y la intensidad de la asociación entre dos o más variables, utilizando indicadores estadísticos que permiten establecer si la relación observada es significativa dentro del contexto analizado (Ñaupas et al., 2018; Ramos, 2020). En consecuencia, el enfoque cuantitativo, el diseño no experimental de corte transversal y el alcance correlacional permitieron analizar de manera objetiva la relación existente entre las variables estudiadas en la población adolescente evaluada.

3.2. Ámbito temporal y espacial

La presente investigación se desarrolló durante el periodo comprendido entre marzo y agosto del año 2025, etapa en la cual se realizaron las distintas fases del estudio, incluyendo la planificación del proyecto, la aplicación de los instrumentos, el procesamiento de la información y el análisis de los resultados. Todo el proceso se llevó a cabo respetando los lineamientos metodológicos y los estándares establecidos por la institución académica responsable de la investigación. En cuanto al ámbito espacial, el estudio se realizó en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana, específicamente en el distrito de San Luis, donde se evaluó a estudiantes del nivel de educación secundaria. Los participantes formaban parte de la comunidad estudiantil de dichas instituciones educativas y se encontraban matriculados durante el año académico 2025.

Para efectos de la investigación, se consideró como criterio de inclusión que los estudiantes tuvieran matrícula vigente en el nivel secundario durante el año 2025, asegurando así que los participantes pertenecieran formalmente a las instituciones educativas seleccionadas y que se encontraran inmersos en el contexto escolar objeto de estudio. De esta manera, el ámbito temporal y espacial definido permitió delimitar el contexto en el cual se analizaron las variables de victimización escolar y ansiedad social en adolescentes, garantizando la pertinencia de los datos obtenidos dentro del entorno educativo estudiado.

3.3. Variables

3.3.1. *Victimización escolar*

3.3.1.1. Definición conceptual. La victimización escolar se entiende como una experiencia reiterada de agresión o maltrato entre iguales dentro del contexto educativo, en la que un estudiante es objeto de conductas hostiles por parte de sus compañeros. Estas conductas pueden manifestarse mediante agresiones físicas, verbales o relacionales, y tienen como

característica principal la intención de causar daño o generar desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Wu et al., 2015).

3.3.1.2. Definición operacional. Operacionalmente, la victimización escolar fue medida a través de los puntajes obtenidos en la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I) propuesta por Cava y Buelga (2018). Este instrumento evalúa la frecuencia con la que los estudiantes experimentan diferentes formas de victimización dentro del entorno escolar. En consecuencia, puntajes más altos en la escala indican una mayor presencia de experiencias de victimización, ya sea de tipo físico, verbal o relacional, reflejando una mayor exposición del adolescente a situaciones de acoso o maltrato por parte de sus pares.

3.3.2. Ansiedad social

3.3.2.1. Definición conceptual. La ansiedad social se conceptualiza como un temor intenso y persistente frente a situaciones de interacción social o de desempeño en público, en las cuales la persona percibe la posibilidad de ser evaluada negativamente, rechazada o humillada por los demás.

Este miedo suele generar respuestas emocionales de elevada tensión y comportamientos de evitación frente a contextos sociales que implican exposición o interacción con otras personas (Jiménez et al., 2013).

3.3.2.2. Definición operacional. En la presente investigación, la ansiedad social se operacionalizó a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A) desarrollada por Olivares et al. (2005). Este instrumento permite evaluar diferentes manifestaciones de ansiedad social en población adolescente.

En este sentido, puntuaciones más elevadas reflejan mayores niveles de ansiedad social, indicando una mayor presencia de temor ante la evaluación negativa, evitación de situaciones sociales y malestar frente a interacciones con otras personas.

3.3.3. Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	escala	Instrumento
Ansiedad social	Miedo a la evaluación negativa (ítems del 1 al 5),	Ordinal: Puntajes	Escala de
	Ansiedad y evitación ante situaciones nuevas (ítems del 6 al 11)	Nominal: Niveles	Victimización Escolar
	Ansiedad y evitación social general (desde el ítem 12 al 14).	diagnósticos	entre Iguales (VE-I)
Victimización escolar	relacional (reactivos 1,2 y 3),	Ordinal: Puntajes	Escala de Ansiedad Social para
	física (reactivos 5 al 8) verbal (reactivos del 9 al 12).	Nominal: Niveles	Adolescentes (SAS-A)

3.4. Población y Muestra

3.4.1. Población

En el ámbito de la investigación científica, la población está constituida por el conjunto total de individuos que comparten determinadas características y que forman parte del universo sobre el cual se pretende obtener información para el desarrollo del estudio (Hossan et al., 2023).

En la presente investigación, la población estuvo conformada por 1143 estudiantes del nivel secundario pertenecientes a una institución educativa pública de Lima Metropolitana, quienes se encontraban matriculados durante el periodo académico correspondiente. Esta información fue obtenida de los registros institucionales y de los reportes oficiales del MINEDU (2024).

La población incluyó a estudiantes que cursaban los diferentes grados del nivel secundario, cuyas edades oscilaban entre 12 y 17 años, quienes se encontraban desarrollando sus actividades académicas dentro del contexto educativo donde se realizó el estudio.

A. Criterios de inclusión

- Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios:
- Estudiantes con matrícula vigente durante el año escolar 2025.

- Estudiantes que pertenecían al nivel de educación secundaria de la institución educativa seleccionada.
- Estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 17 años.
- Estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en la investigación.

B. Criterios de exclusión

- Estudiantes que no contaban con la autorización de sus padres o apoderados para participar en el estudio.
- Estudiantes que presentaban inasistencia frecuente o irregular al centro educativo.
- Estudiantes que no completaron adecuadamente los instrumentos de evaluación o presentaron inconsistencias en las respuestas.

3.4.2. Muestra

La muestra se define como el subconjunto de individuos que se selecciona de una población determinada y que posee características representativas del grupo total, permitiendo obtener información relevante para el desarrollo del estudio (Majid, 2018). A partir de este grupo de participantes se recolectan los datos necesarios para responder a los objetivos planteados en la investigación (Daud y Ahmed, 2024).

Para determinar el tamaño de la muestra se empleó la fórmula de cálculo para poblaciones finitas, tomando en consideración el tamaño total de la población, un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. Con base en estos parámetros estadísticos, se estimó que el tamaño mínimo de muestra requerido para la investigación debía estar conformado por 288 estudiantes. En cuanto al tipo de muestreo, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que los participantes fueron seleccionados en función de su accesibilidad, disponibilidad y cumplimiento de los criterios establecidos para el estudio. Este tipo de muestreo resulta adecuado cuando el investigador selecciona a los sujetos que se

encuentran disponibles en el contexto donde se desarrolla la investigación y que reúnen las características necesarias para formar parte de la muestra (Otzen y Manterola, 2017).

En consecuencia, la muestra final estuvo constituida por 288 estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, quienes cumplieron con los criterios de inclusión establecidos y aceptaron participar voluntariamente en el estudio.

3.4.3. Características De la muestra

3.4.3.1. Análisis de la muestra según año escolar. En relación con la distribución de los participantes según el año de estudios de educación secundaria, los resultados evidencian una participación heterogénea entre los distintos niveles escolares. Del total de 288 estudiantes evaluados, el 26,7% (77 estudiantes) corresponde al segundo año de secundaria, constituyendo el grupo con mayor representación dentro de la muestra. Este resultado sugiere que una proporción considerable de los participantes se encuentra en una etapa intermedia de la educación secundaria, periodo caracterizado por importantes cambios en el desarrollo social y emocional de los adolescentes.

En segundo lugar, el 24,0% (69 estudiantes) pertenece al tercer año de secundaria, seguido por el 21,5% (62 estudiantes) que cursa el primer año. Estas cifras indican que más de la mitad de la muestra se concentra en los tres primeros grados de secundaria, lo cual resulta relevante considerando que en estas etapas los estudiantes suelen experimentar procesos de adaptación al entorno escolar, consolidación de vínculos con pares y construcción de la identidad social.

Por otro lado, el 19,4% (56 estudiantes) corresponde al quinto año de secundaria, mientras que el 8,3% (24 estudiantes) pertenece al cuarto año, siendo este último el nivel con menor representación en la investigación. Esta menor proporción podría explicarse por factores relacionados con la disponibilidad de estudiantes durante el proceso de aplicación de los instrumentos o con la organización académica de la institución educativa.

En términos generales, la distribución de la muestra evidencia la presencia de estudiantes de todos los grados del nivel secundario, lo que permite contar con una perspectiva amplia del fenómeno estudiado —victimización escolar y ansiedad social— en diferentes etapas de la adolescencia escolar. Asimismo, esta diversidad en los años de estudio favorece la representatividad de la muestra y posibilita comprender cómo estas variables pueden manifestarse a lo largo de distintos momentos del desarrollo educativo.

Tabla 2

Descripción de la muestra según año escolar

Descripción de la muestra según año escolar	Frecuencia	Porcentaje
Primer año de secundaria	62	21,5
Segundo año de secundaria	77	26,7
Tercer año de secundaria	69	24,0
Cuarto año de secundaria	24	8,3
Quinto año de secundaria	56	19,4
Total	288	100,0

3.4.3.2. Análisis de la muestra según el sexo. En cuanto a la distribución de los participantes según el sexo, los resultados muestran una ligera predominancia del sexo femenino dentro de la muestra evaluada. De un total de 288 estudiantes, el 53,8% (155 estudiantes) corresponde a mujeres, mientras que el 46,2% (133 estudiantes) pertenece al sexo masculino.

Esta diferencia porcentual evidencia una mayor representación femenina en la población estudiada, aunque la distribución entre ambos grupos se mantiene relativamente equilibrada. La presencia de proporciones similares entre estudiantes hombres y mujeres resulta metodológicamente favorable, ya que permite analizar las variables investigadas —victimización escolar y ansiedad social— considerando la diversidad de experiencias que pueden presentarse según el sexo durante la etapa adolescente.

Desde una perspectiva del desarrollo psico social, diversos estudios han señalado que las experiencias escolares relacionadas con la interacción entre pares, el acoso escolar y las

manifestaciones de ansiedad social pueden presentar variaciones en función del sexo, debido a diferencias en los patrones de socialización, formas de interacción y expresión emocional características de la adolescencia. En este sentido, contar con una muestra relativamente balanceada permite obtener una visión más amplia del fenómeno investigado dentro del contexto educativo.

En términos generales, la composición de la muestra según el sexo proporciona condiciones adecuadas para el análisis de las variables del estudio, permitiendo examinar la presencia de victimización escolar y ansiedad social en estudiantes de ambos grupos y contribuyendo a una comprensión más integral del problema en el contexto de la institución educativa analizada.

Tabla 3

Descripción de la muestra según sexo

Descripción de la muestra según el sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	133	46,2
Femenino	155	53,8
Total	288	100,0

3.4.3.3. Análisis de la muestra según edad. En relación con la distribución etaria de los estudiantes participantes, los resultados muestran que la muestra está conformada por adolescentes cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años, lo cual corresponde al rango típico de la educación secundaria. Del total de 288 estudiantes evaluados, la mayor proporción corresponde a los 14 años, con 76 participantes (26,4%), lo que representa el grupo etario predominante dentro de la investigación.

En segundo lugar, se identifican los estudiantes de 13 y 15 años, ambos con 56 participantes cada uno (19,4%), evidenciando una presencia significativa de adolescentes que se encuentran en etapas intermedias del desarrollo escolar. Asimismo, el 15,6% (45

estudiantes) tiene 16 años, mientras que el 10,8% (31 estudiantes) corresponde a 17 años, representando a los estudiantes de mayor edad dentro del grupo estudiado.

Por otro lado, el grupo menos representado está conformado por los estudiantes de 12 años, con 24 participantes (8,3%), lo que podría explicarse por la menor proporción de estudiantes que inician el nivel secundario dentro de la institución educativa durante el periodo de recolección de datos.

En términos generales, la distribución de edades refleja una presencia amplia de estudiantes en distintas etapas de la adolescencia temprana y media, periodos del desarrollo caracterizados por importantes transformaciones emocionales, cognitivas y sociales. Estas etapas resultan particularmente relevantes para el estudio de fenómenos como la victimización escolar y la ansiedad social, ya que durante la adolescencia las relaciones con los pares adquieren mayor relevancia y pueden influir significativamente en el bienestar psicológico y en la adaptación al contexto educativo.

Tabla 4

Descripción de la muestra según edad

Descripción de la muestra según edad	Frecuencia	Porcentaje
12	24	8,3
13	56	19,4
14	76	26,4
15	56	19,4
16	45	15,6
17	31	10,8
Total	288	100,0

3.4.3.4. Análisis de la muestra según sexo y año escolar. La tabla de contingencia permite observar la distribución conjunta de los estudiantes participantes considerando las variables sexo y año escolar. Los resultados muestran que la muestra incluye estudiantes de ambos sexos en todos los grados de educación secundaria, lo que evidencia una participación diversa dentro de la población estudiada.

En el caso del sexo masculino, se registraron 133 estudiantes, lo que representa el 46,2% del total de la muestra. Dentro de este grupo, la mayor proporción corresponde al segundo año de secundaria, con 34 estudiantes (11,8%), seguido del tercer año, con 30 estudiantes (10,4%), y del primer año, con 29 estudiantes (10,1%). En menor medida se encuentran los estudiantes de quinto año, con 25 participantes (8,7%), mientras que el cuarto año presenta la menor frecuencia dentro de este grupo, con 15 estudiantes (5,2%).

Respecto al sexo femenino, se identificaron 155 estudiantes, lo que equivale al 53,8% del total, evidenciando una ligera predominancia de mujeres en la investigación. Dentro de este grupo, el mayor número de participantes también corresponde al segundo año de secundaria, con 43 estudiantes (14,9%), seguido por el tercer año, con 39 estudiantes (13,5%), y el primer año, con 33 estudiantes (11,5%). Asimismo, 31 estudiantes (10,8%) pertenecen al quinto año, mientras que el cuarto año presenta nuevamente la menor frecuencia con 9 estudiantes (3,1%).

De manera general, se observa que tanto en hombres como en mujeres el segundo y tercer año de secundaria concentran la mayor cantidad de estudiantes, mientras que el cuarto año presenta la menor participación dentro de la muestra.

Esta distribución sugiere que la investigación incluye principalmente estudiantes que se encuentran en niveles intermedios de la educación secundaria, etapa en la que las interacciones sociales entre pares adquieren especial relevancia.

La presencia de estudiantes de ambos sexos en todos los grados permite contar con una muestra heterogénea que favorece la comprensión del fenómeno investigado, particularmente en relación con la victimización escolar y la ansiedad social, variables que suelen manifestarse con mayor intensidad durante el periodo de la adolescencia y en contextos escolares caracterizados por una elevada interacción entre compañeros.

Tabla 5*Descripción de la muestra según sexo y grado escolar*

			Descripción de la muestra según año escolar					Total	
			Primer año de secundaria	Segundo año de secundaria	Tercer año de secundaria	Cuarto año de secundaria	Quinto año de secundaria		
Descripción de la muestra según sexo	Masculino	Recuento	29	34	30	15	25	133	
		% del total	10,1%	11,8%	10,4%	5,2%	8,7%	46,2%	
	Femenino	Recuento	33	43	39	9	31	155	
		% del total	11,5%	14,9%	13,5%	3,1%	10,8%	53,8%	
	Total		Recuento	62	77	69	24	56	288
			% del total	21,5%	26,7%	24,0%	8,3%	19,4%	100,0%

3.5. Instrumento

3.5.1. Escala de victimización escolar

La escala de victimización escolar entre iguales (VE-I) fue desarrollada por Cava y Buelga (2018) con el propósito de evaluar las experiencias de victimización entre estudiantes en el contexto escolar. Este instrumento se elaboró a partir de escalas previas utilizadas para analizar situaciones de violencia entre pares, constituyéndose como una medida breve y precisa para identificar distintos tipos de victimización en adolescentes.

La escala está conformada por 11 ítems, organizados en tres dimensiones que representan diferentes formas de agresión entre iguales: victimización relacional (ítems 1, 2 y 3), victimización física (ítems 5 al 8) y victimización verbal (ítems 9 al 12). El instrumento puede administrarse de forma individual o colectiva, con un tiempo estimado de aplicación de aproximadamente 15 minutos. Asimismo, su formato permite ser aplicado tanto de manera presencial como virtual. Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert de cinco alternativas, que van desde “nunca me ha pasado” (1) hasta “me pasa muy a menudo” (5).

En relación con las propiedades psicométricas originales, el estudio de Cava y Buelga (2018) reportó evidencias adecuadas de validez y confiabilidad. La validez de estructura interna se evaluó mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), en el cual se mantuvo una estructura

oblicua con factores correlacionados entre sí. Durante el análisis preliminar se identificó que el ítem 4 presentaba problemas de complejidad factorial, motivo por el cual fue eliminado del modelo. Posteriormente, el modelo mostró índices de ajuste satisfactorios ($CFI = .991$; $TLI = .988$; $RMSEA < .080$), lo que respalda la validez estructural del instrumento. Asimismo, la confiabilidad alcanzó valores adecuados en las tres dimensiones, con coeficientes alfa superiores a .70.

En el contexto peruano, la escala también ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas. Salas (2023) analizó la validez de estructura interna y la confiabilidad de la VE-I en una muestra de estudiantes, confirmando nuevamente el modelo de tres factores mediante análisis factorial confirmatorio. Los resultados mostraron índices de ajuste satisfactorios ($CFI = .984$; $TLI = .979$; $RMSEA = .060$; $SRMR = .051$), considerados aceptables según criterios metodológicos reportados en la literatura especializada (Ruiz et al., 2010; Muiños, 2021). En cuanto a la confiabilidad, la escala alcanzó valores elevados para el puntaje total ($\alpha = .876$; $\omega = .908$), mientras que las dimensiones individuales superaron el umbral mínimo recomendado de .70, lo cual confirma su adecuada consistencia interna (Caycho Y Ventura, 2017).

Con el propósito de corroborar el adecuado funcionamiento del instrumento en el presente estudio, se realizó un estudio piloto con 200 participantes. En primer lugar, se evaluó la validez de estructura interna mediante análisis factorial confirmatorio, considerando nuevamente la estructura de tres dimensiones propuestas originalmente. Los resultados evidenciaron índices de ajuste adecuados ($CFI = .984$; $TLI = .979$; $RMSEA = .061$; $SRMR = .058$), lo que respalda la pertinencia del modelo factorial (Muiños et al., 2021; Ruiz et al., 2010).

Asimismo, se evaluó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna, obteniéndose valores de $\alpha = .855$ y $\omega = .859$ para la escala total, indicadores que reflejan una confiabilidad alta según los criterios psicométricos establecidos (Hoekstra, 2018). En

consecuencia, los resultados obtenidos permiten afirmar que la escala de victimización escolar entre iguales (VE-I) presenta evidencias adecuadas de validez y confiabilidad, lo que respalda su uso para evaluar experiencias de victimización escolar en adolescentes peruanos.

3.5.2. Escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A)

La escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A) fue desarrollada originalmente por La Greca y López (1998) con el propósito de evaluar los niveles de ansiedad social en población adolescente. Debido a su precisión y amplio uso en investigaciones internacionales, especialmente en contextos norteamericanos y europeos, posteriormente fue adaptada al idioma español por Olivares et al. (2005), manteniendo la estructura conceptual del instrumento original.

Para la presente investigación se consideró la versión adaptada por Jiménez et al. (2013) en población mexicana, la cual presenta una estructura más parsimoniosa. La escala está conformada por 14 ítems, distribuidos en tres dimensiones:

- Miedo a la evaluación negativa (ítems 1 al 5),
- Ansiedad y evitación ante situaciones sociales nuevas (ítems 6 al 11),
- Ansiedad y evitación social generalizada (ítems 12 al 14).

Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert de cinco opciones, donde 1 corresponde a “nunca” y 5 a “siempre”. El instrumento tiene como finalidad medir la frecuencia con la que los adolescentes experimentan situaciones relacionadas con la ansiedad social en diferentes contextos interpersonales. Su aplicación requiere aproximadamente entre 10 y 20 minutos, pudiendo administrarse de forma individual o colectiva, tanto en formato escrito como digital. En relación con sus propiedades psicométricas, la adaptación realizada por Jiménez et al. (2013) evaluó la validez de estructura interna mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), confirmándose el modelo de tres factores correlacionados. Los resultados evidenciaron índices de ajuste adecuados ($CFI = .95$; $TLI = .94$; $RMSEA = .053$). En esta adaptación se

eliminaron seis ítems del instrumento original, logrando una estructura más breve y parsimoniosa. En cuanto a la confiabilidad, la escala obtuvo un coeficiente alfa de .78, lo que evidencia una adecuada consistencia interna.

En el contexto peruano, Sarmiento (2024) analizó el funcionamiento psicométrico de la SAS-A en población adolescente, evaluando tanto la validez de contenido como la validez de estructura interna. Para la validez de contenido, cinco jueces expertos evaluaron los ítems mediante el coeficiente V de Aiken, obteniéndose valores superiores a .80, lo que respalda la pertinencia y claridad de los reactivos. Posteriormente, el análisis factorial confirmatorio confirmó nuevamente la estructura de tres dimensiones con índices de ajuste adecuados ($CFI = .95$; $TLI = .94$) y valores de SRMR y RMSEA inferiores a .080, considerados aceptables según los criterios metodológicos propuestos en la literatura especializada (Ruiz et al., 2010). Asimismo, la confiabilidad fue elevada para la escala total ($\alpha = .921$; $\omega = .923$), mientras que las dimensiones individuales reportaron valores superiores a .70, lo que confirma una adecuada consistencia interna (Caycho y Ventura, 2017).

3.5.2.1. Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala SAS-A en la presente investigación. Con el objetivo de verificar el adecuado funcionamiento del instrumento en la población estudiada, se realizó un estudio piloto con 200 participantes. Se evaluó la validez de estructura interna mediante análisis factorial confirmatorio, considerando el modelo teórico de tres factores propuesto por los autores del instrumento.

Los resultados evidenciaron índices de ajuste satisfactorios, con valores de CFI y TLI superiores a .95, mientras que los indicadores RMSEA y SRMR se situaron por debajo del umbral de .080, lo que respalda la adecuación del modelo factorial (Ruiz et al., 2010; Muñíos et al., 2021). Asimismo, todas las cargas factoriales superaron el valor de .40, lo cual indica una adecuada contribución de los ítems al constructo evaluado.

Respecto a la confiabilidad, se evaluó la consistencia interna mediante los coeficientes Alpha de Cronbach y Omega de McDonald, obteniéndose valores elevados para la escala total ($\alpha = .924$; $\omega = .926$). De igual manera, las dimensiones del instrumento presentaron coeficientes superiores a .70, considerados adecuados según los criterios psicométricos establecidos (Hoekstra et al., 2018). Estos resultados permiten concluir que la Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A) presenta evidencias satisfactorias de validez y confiabilidad para su aplicación en la población adolescente considerada en el presente estudio.

3.6. Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación, en primer lugar, se gestionaron los permisos correspondientes ante las instituciones educativas seleccionadas para la aplicación de los instrumentos de evaluación. Con este propósito, se presentó la documentación necesaria a las autoridades de cada institución, coordinando previamente los días y horarios de aplicación con el fin de garantizar el adecuado desarrollo del proceso de recolección de datos y evitar interferencias con las actividades académicas.

De manera paralela, se elaboraron comunicaciones dirigidas a los autores originales de los instrumentos utilizados, con el objetivo de informar sobre su uso en la presente investigación y solicitar la autorización correspondiente. Cabe señalar que los instrumentos empleados son de acceso libre, sin embargo, este procedimiento se realizó como parte del respeto a los principios éticos y a los derechos de autor, reconociendo el aporte académico de los creadores de las escalas.

Una vez obtenidos los permisos institucionales y la autorización para el uso de los instrumentos, se diseñó un protocolo de aplicación estandarizado, el cual incluyó instrucciones claras para los participantes y orientaciones para el desarrollo adecuado de la evaluación. Asimismo, se incorporó un consentimiento informado dirigido a los padres o apoderados y un

asentimiento informado para los estudiantes, con el propósito de garantizar la participación voluntaria y el respeto a los principios éticos de la investigación.

Posteriormente, se procedió a la aplicación de los instrumentos en las aulas seleccionadas, siguiendo las indicaciones establecidas en el protocolo de evaluación. Durante este proceso se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos.

3.7. Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de la información recolectada se utilizó el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión correspondiente. Inicialmente, se realizó una revisión y depuración de la base de datos, verificando la consistencia de las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados y descartando aquellos registros que presentaban errores o datos incompletos.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo con el objetivo de caracterizar la muestra de estudio y describir el comportamiento de las variables investigadas. Para ello se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, permitiendo identificar los niveles de victimización escolar y ansiedad social presentes en los adolescentes evaluados.

En una segunda etapa se realizaron análisis psicométricos de los instrumentos utilizados, examinando las evidencias de validez de estructura interna mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) y la confiabilidad a través de coeficientes de consistencia interna, tales como el alfa de Cronbach (α) y el coeficiente omega (ω), con el propósito de verificar la estabilidad y precisión de las puntuaciones obtenidas.

Posteriormente, se evaluó la distribución de los datos mediante pruebas de normalidad, con el fin de determinar el tipo de análisis estadístico a emplear. Dado que los datos no presentaron una distribución normal, se optó por el uso de estadísticos no paramétricos para el análisis inferencial.

Para examinar la relación entre las variables victimización escolar y ansiedad social, así como entre la victimización escolar y las dimensiones de la ansiedad social, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual permite identificar la dirección y la intensidad de la relación entre variables ordinales o no normalmente distribuidas.

Asimismo, para analizar posibles diferencias según sexo y grado escolar, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas adecuadas para la comparación de grupos independientes. En todos los análisis realizados se estableció un nivel de significancia estadística de $p < .05$, criterio comúnmente utilizado en investigaciones en ciencias sociales.

Finalmente, los resultados obtenidos fueron organizados y presentados mediante tablas y figuras estadísticas, lo que permitió facilitar su interpretación y análisis en el capítulo correspondiente a los resultados de la investigación.

3.7.1. Análisis exploratorio de las variables (Prueba de normalidad)

Con el propósito de determinar el comportamiento estadístico de las variables victimización escolar y ansiedad social, se aplicó la prueba de Kolmogorov–Smirnov para una muestra, la cual permite identificar si los datos siguen o no una distribución normal. Este procedimiento resulta fundamental para seleccionar posteriormente el tipo de prueba estadística adecuada para el análisis inferencial.

Los resultados muestran que, para la variable puntaje total en la escala de victimización escolar, la media obtenida fue de 20,95 con una desviación estándar de 6,822. El estadístico de Kolmogorov–Smirnov alcanzó un valor $Z = 2,061$, con un nivel de significancia $p = 0,000$. Dado que el valor de significancia es inferior al criterio convencional de 0,05, se rechaza la hipótesis de normalidad, lo que indica que la distribución de los puntajes de victimización escolar no sigue un comportamiento normal en la muestra evaluada.

En cuanto a la variable puntaje total en la escala de ansiedad social, se obtuvo una media de 33,13 y una desviación estándar de 12,090. El estadístico Kolmogorov–Smirnov registró un valor $Z = 1,927$ con una significancia $p = 0,001$. Al igual que en el caso anterior, el nivel de significancia es menor a 0,05, lo que evidencia que los datos correspondientes a esta variable tampoco presentan una distribución normal.

De manera general, los resultados de la prueba de normalidad indican que ninguna de las variables analizadas cumple con el supuesto de normalidad estadística, por lo que se justifica la utilización de pruebas no paramétricas para el análisis inferencial de los datos. En este contexto, para evaluar la relación entre victimización escolar y ansiedad social, se empleará el coeficiente de correlación Rho de Spearman, ya que este estadístico resulta apropiado cuando las variables no presentan distribución normal y se trabaja con escalas ordinales o de intervalo no normalizado.

Este procedimiento metodológico garantiza la adecuada interpretación de los resultados y fortalece la rigurosidad estadística del estudio, permitiendo obtener conclusiones válidas respecto a la relación existente entre las variables investigadas en los estudiantes de la institución educativa del distrito de San Luis, Lima Metropolitana.

Tabla 6

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		Puntaje total en la escala de victimización escolar	Puntaje total en la escala de ansiedad social
N		288	288
Parámetros normales ^{a,b}	Media	20,95	33,13
	Desviación típica	6,822	12,090
Diferencias más extremas	Absoluta	,121	,114
	Positiva	,121	,114
	Negativa	-,088	-,057
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,061	1,927
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,001
a. La distribución de contraste es la Normal.			
b. Se han calculado a partir de los datos.			

3.8. Consideraciones éticas

En el desarrollo de la presente investigación se respetaron los principios éticos fundamentales que orientan la investigación científica con seres humanos. En este sentido, el estudio se llevó a cabo tomando como referencia los lineamientos establecidos en la Declaración de Helsinki, los cuales promueven el respeto por la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes durante todas las fases del proceso investigativo (Asociación Médica Mundial [AMM], 2024).

En todo momento se garantizaron los principios de confidencialidad, privacidad y anonimato de los participantes. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos, asegurando que los datos obtenidos fueran tratados de manera responsable y sin comprometer la identidad de los estudiantes evaluados. Asimismo, se procuró que la participación de los adolescentes se realizara en un ambiente de respeto y seguridad.

La participación en el estudio fue voluntaria, por lo que los estudiantes fueron informados previamente acerca de los objetivos de la investigación, el carácter confidencial de la información y el uso de los datos recolectados. De igual manera, se comunicó a los participantes que tenían la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencias académicas o personales.

Por otra parte, la investigación se desarrolló respetando los principios de integridad académica y respeto por la propiedad intelectual, siguiendo los lineamientos éticos propuestos por la (APA, 2020). En este sentido, se realizó la adecuada citación y referenciación de las fuentes bibliográficas utilizadas en la elaboración del estudio, reconociendo el aporte de los autores consultados.

Asimismo, se solicitó la autorización correspondiente para el uso de los instrumentos psicométricos aplicados en la investigación, lo cual evidencia una práctica investigativa

responsable y alineada con los estándares éticos establecidos por la comunidad científica internacional.

En conjunto, estas consideraciones éticas permitieron garantizar que el estudio se desarrollara bajo principios de respeto, responsabilidad y rigor científico, asegurando la protección de los participantes y la validez académica de la investigación.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis psicométrico de las escalas de obtención de los datos

4.1.1. Análisis de fiabilidad de la escala de victimización escolar

Con el propósito de evaluar la consistencia interna del instrumento utilizado para medir la victimización escolar, se realizó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Este procedimiento permite estimar el grado de homogeneidad entre los ítems que conforman la escala y determinar si todos ellos contribuyen adecuadamente a la medición del constructo.

Los resultados obtenidos muestran que la escala presenta un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,819, calculado a partir de 12 ítems. Este valor indica un nivel de confiabilidad alto, lo que sugiere que los reactivos mantienen una adecuada coherencia interna y que el instrumento resulta consistente para evaluar la victimización escolar en la muestra estudiada. En términos psicométricos, coeficientes superiores a 0,70 suelen considerarse aceptables para investigaciones en ciencias sociales, por lo que el valor obtenido respalda la fiabilidad del instrumento aplicado.

En relación con el análisis ítem–total corregido, los resultados evidencian que la mayoría de los ítems presenta correlaciones moderadas con la puntuación total de la escala. Los valores observados oscilan entre 0,295 y 0,633, lo cual indica que cada reactivo mantiene una relación positiva con el constructo general que se pretende medir. Los ítems V10 (0,633) y V11 (0,597) muestran las correlaciones más elevadas, evidenciando una mayor contribución al conjunto de la escala. Por su parte, los ítems V7 (0,308) y V8 (0,295) presentan correlaciones relativamente menores, aunque se mantienen dentro de rangos aceptables para instrumentos de medición psicológica.

Asimismo, el análisis del Alfa de Cronbach si se elimina el elemento indica que ninguno de los ítems incrementaría de manera significativa la confiabilidad general del instrumento en

caso de ser retirado. Los valores del alfa en esta condición se mantienen en un rango cercano al coeficiente global de la escala, lo que evidencia que todos los ítems aportan de manera adecuada al instrumento y que su eliminación no mejoraría sustancialmente la consistencia interna.

Finalmente, los estadísticos descriptivos de la escala muestran una media total de 23,51, una varianza de 56,801 y una desviación estándar de 7,537, lo que refleja una variabilidad moderada en las respuestas de los estudiantes evaluados.

En conjunto, los resultados del análisis psicométrico permiten concluir que la escala de victimización escolar presenta adecuados niveles de confiabilidad y coherencia interna, lo que respalda su utilización como instrumento válido para medir las experiencias de victimización entre estudiantes de educación secundaria en la institución educativa estudiada.

Tabla 7

Análisis de fiabilidad de la escala de victimización escolar

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach ,819			N de elementos 12	
Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V1	21,60	50,624	,376	,813
V2	21,32	47,104	,493	,804
V3	21,57	47,772	,527	,801
V4	20,92	47,067	,445	,809
V5	21,68	49,042	,530	,802
V6	21,89	50,475	,432	,809
V7	22,05	52,544	,308	,817
V8	22,09	52,705	,295	,818
V9	21,58	47,144	,545	,799
V10	21,12	44,344	,633	,790
V11	21,34	45,286	,597	,793
V12	21,44	48,067	,441	,809
Estadísticos de la escala				
	Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
	23,51	56,801	7,537	12

4.1.2. Análisis de fiabilidad de la escala de ansiedad social

Con el objetivo de evaluar la consistencia interna del instrumento utilizado para medir la ansiedad social, se realizó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Este indicador permite determinar el grado de homogeneidad entre los ítems que componen la escala y estimar si los reactivos funcionan de manera conjunta para evaluar el constructo psicológico.

Los resultados obtenidos evidencian que la escala presenta un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,917, calculado a partir de 14 ítems. Este valor indica un nivel de confiabilidad muy alto, lo que demuestra que los ítems mantienen una elevada consistencia interna y que el instrumento resulta sólido para evaluar la ansiedad social en los estudiantes participantes. En investigaciones psicológicas y educativas, coeficientes superiores a 0,90 suelen interpretarse como indicadores de excelente fiabilidad del instrumento.

Respecto al análisis de correlación ítem–total corregida, los valores registrados oscilan entre 0,458 y 0,715, lo cual refleja asociaciones positivas y de magnitud moderada a alta entre cada reactivo y la puntuación total de la escala. Los ítems A8 (0,715) y A13 (0,714) presentan las correlaciones más elevadas, lo que sugiere que estos reactivos contribuyen de manera significativa a la medición del constructo de ansiedad social. Por otro lado, el ítem A7 (0,458) muestra la correlación más baja dentro del conjunto, aunque permanece dentro de niveles aceptables para instrumentos psicométricos utilizados en investigaciones sociales.

Asimismo, el análisis del Alfa de Cronbach si se elimina el elemento evidencia que la eliminación de cualquiera de los ítems no incrementaría de manera sustancial la confiabilidad global de la escala. Los valores del coeficiente permanecen cercanos al alfa general, lo que indica que todos los reactivos contribuyen de forma adecuada al instrumento y que su permanencia resulta pertinente para la evaluación del constructo.

Finalmente, los estadísticos descriptivos de la escala muestran una media de 33,13, una varianza de 146,161 y una desviación estándar de 12,090, lo que refleja una variabilidad considerable en las respuestas de los estudiantes, característica habitual en variables relacionadas con experiencias emocionales y sociales.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten concluir que la escala de ansiedad social presenta una consistencia interna excelente, lo que respalda su utilización como instrumento confiable para evaluar este constructo en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa del distrito de San Luis, Lima Metropolitana.

Tabla 8

Análisis de fiabilidad de la escala de ansiedad social

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach ,917		N de elementos 14		
Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A1	30,82	126,852	,663	,910
A2	30,94	127,742	,636	,911
A3	31,05	128,803	,622	,911
A4	31,26	129,641	,589	,912
A5	30,82	128,611	,616	,911
A6	30,67	125,624	,639	,911
A7	29,92	129,444	,458	,918
A8	30,61	123,494	,715	,908
A9	30,51	124,118	,669	,909
A10	30,67	126,459	,644	,910
A11	30,75	127,596	,599	,912
A12	30,76	125,191	,692	,909
A13	30,89	125,029	,714	,908
A14	31,02	127,097	,640	,910
Estadísticos de la escala				
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	
33,13	146,161	12,090	14	

4.1.3. Validez de constructo de la escala de victimización escolar

4.1.3.1. Análisis de ítems. Con el propósito de examinar la validez de constructo del instrumento utilizado para evaluar la victimización escolar, se realizó un análisis de correlación

entre cada uno de los ítems de la escala y el puntaje total del instrumento. Este procedimiento permite verificar si los reactivos se encuentran adecuadamente asociados con el constructo teórico que se pretende medir, evidenciando así su coherencia interna y pertinencia dentro de la estructura del instrumento. Los resultados obtenidos muestran que todos los ítems presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el puntaje total de la escala de victimización escolar ($p = 0,000$). Los coeficientes de correlación oscilan entre 0,342 y 0,721, lo cual evidencia relaciones de magnitud moderada a alta entre los reactivos y la variable global.

Entre los ítems que presentan mayores niveles de correlación con la puntuación total destacan V10 ($r = 0,721$) y V11 ($r = 0,659$), seguidos por V2 ($r = 0,591$) y V9 ($r = 0,575$). Estos resultados indican que dichos reactivos poseen una elevada capacidad para representar el constructo de victimización escolar dentro del instrumento. Por otro lado, los coeficientes de menor magnitud corresponden a los ítems V8 ($r = 0,342$) y V7 ($r = 0,371$). No obstante, estos valores continúan siendo estadísticamente significativos y se mantienen dentro de rangos aceptables en estudios psicométricos aplicados a variables psicosociales.

En términos generales, el conjunto de correlaciones significativas entre los ítems y el puntaje total respalda la estructura conceptual del instrumento, evidenciando que todos los reactivos contribuyen a la medición del constructo de victimización escolar. Este resultado permite afirmar que la escala posee adecuados niveles de validez de constructo, lo que respalda su utilización en el análisis de las experiencias de victimización entre estudiantes de educación secundaria.

En consecuencia, los resultados obtenidos fortalecen la calidad psicométrica del instrumento, garantizando que los ítems incluidos reflejan de manera coherente las distintas manifestaciones de victimización escolar dentro del contexto educativo estudiado.

Tabla 9*Análisis de ítems-puntaje total de victimización escolar (n=288)*

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
Puntaje total en la escala de victimización escolar	Coefficiente de correlación	,507**	,591**	,557**	,423**	,542**	,492**	,371**	,342**	,575**	,721**	,659**	,564**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

4.1.3.2. Relación entre el puntaje total de victimización escolar y sus dimensiones.

Con el propósito de examinar la coherencia estructural de la escala de victimización escolar, se realizó un análisis de correlación utilizando el coeficiente Rho de Spearman entre el puntaje total del instrumento y las dimensiones que lo componen: violencia relacional, violencia física y violencia verbal. Este procedimiento permite determinar en qué medida cada dimensión contribuye al constructo global evaluado por la escala.

Los resultados muestran que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el puntaje total de victimización escolar y cada una de sus dimensiones ($p = 0,000$ en todos los casos). Estos hallazgos evidencian que las tres dimensiones evaluadas se encuentran estrechamente asociadas con la variable general.

En primer lugar, la dimensión violencia relacional presenta un coeficiente de correlación de $r = 0,686$, lo que indica una relación positiva de magnitud moderada a alta con el puntaje total de la escala. Este resultado sugiere que las experiencias relacionadas con exclusión social, aislamiento o deterioro de las relaciones interpersonales constituyen un componente relevante dentro del fenómeno de la victimización escolar.

En segundo lugar, la dimensión violencia física registra un coeficiente de $r = 0,607$, lo que refleja una correlación positiva moderada con el puntaje global. Este resultado indica que las manifestaciones de agresión física también forman parte significativa del constructo

evaluado, aunque con una intensidad ligeramente menor en comparación con otras dimensiones.

Finalmente, la dimensión violencia verbal presenta el coeficiente de correlación más elevado ($r = 0,850$), evidenciando una relación positiva muy alta con la puntuación total de victimización escolar. Este hallazgo sugiere que las conductas de agresión verbal —como insultos, burlas o humillaciones— constituyen uno de los componentes más representativos del fenómeno dentro de la muestra analizada.

En conjunto, los resultados obtenidos evidencian que las tres dimensiones mantienen una relación significativa con el constructo global, lo que respalda la estructura conceptual de la escala de victimización escolar. Asimismo, estos hallazgos aportan evidencia adicional de validez de constructo, indicando que las dimensiones consideradas reflejan adecuadamente las distintas formas en que la victimización puede manifestarse en el contexto escolar.

Tabla 10

Análisis de las dimensiones-puntaje total de victimización escolar

Rho de Spearman		dimensión violencia relacional	dimensión violencia física	dimensión violencia verbal
Escala de victimización escolar	Rho	,686**	,607**	,850**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	288	288	288

4.1.4. Validez de constructo de la escala de ansiedad social

4.1.4.1. Análisis de ítems. Con la finalidad de evaluar la validez de constructo del instrumento empleado para medir la ansiedad social, se realizó un análisis de correlación entre cada uno de los ítems de la escala y el puntaje total obtenido en el instrumento. Este procedimiento permite determinar el grado en que cada reactivo contribuye a la medición del constructo general, evidenciando la coherencia interna del instrumento.

Los resultados muestran que todos los ítems presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas con la puntuación total de la escala de ansiedad social, con niveles de significancia $p = 0,000$, lo que indica asociaciones consistentes entre los reactivos y el constructo evaluado.

Los coeficientes de correlación observados oscilan entre 0,567 y 0,764, lo que refleja relaciones de magnitud moderada a alta entre los ítems y el puntaje global del instrumento. Entre los reactivos que presentan mayor grado de asociación destacan el ítem A8 ($r = 0,764$), seguido del A13 ($r = 0,745$) y A12 ($r = 0,718$), lo que sugiere que estos ítems contribuyen de manera particularmente significativa a la evaluación de la ansiedad social en los estudiantes.

Por otro lado, el ítem A7 ($r = 0,567$) presenta la correlación más baja dentro del conjunto de reactivos; sin embargo, este valor continúa siendo estadísticamente significativo y se mantiene dentro de los parámetros aceptables para estudios psicométricos en el ámbito de las ciencias sociales.

En términos generales, la consistencia de las correlaciones observadas indica que los 14 ítems del instrumento mantienen una relación significativa con el constructo de ansiedad social, lo que respalda la validez de constructo de la escala.

Estos resultados evidencian que los reactivos incluidos representan adecuadamente los distintos aspectos asociados con la ansiedad social en el contexto escolar.

En consecuencia, los hallazgos obtenidos fortalecen la calidad psicométrica del instrumento, permitiendo afirmar que la escala constituye una herramienta válida para evaluar la ansiedad social en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa del distrito de San Luis, Lima Metropolitana.

Tabla 11

Análisis de ítem-puntaje total de la escala de ansiedad social ($n = 288$)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
Rho	,679**	,636**	,625**	,593**	,641**	,686**	,567**	,764**	,714**	,687**	,628**	,718**	,745**	,670**
Escala de ansiedad social														
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

4.1.4.2. Relación entre el puntaje total de ansiedad social y sus dimensiones. Con el propósito de examinar la estructura interna de la escala de ansiedad social, se realizó un análisis de correlación no paramétrica mediante el coeficiente Rho de Spearman entre el puntaje total del instrumento y las dimensiones que lo integran: miedo a la evaluación negativa, ansiedad y evitación ante situaciones nuevas, y ansiedad y evitación social general. Este procedimiento permite determinar el grado en que cada dimensión contribuye al constructo global evaluado.

Los resultados evidencian que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el puntaje total de la escala de ansiedad social y cada una de sus dimensiones ($p = 0,000$ en todos los casos), lo que confirma la consistencia conceptual del instrumento.

En primer lugar, la dimensión miedo a la evaluación negativa presenta un coeficiente de correlación de $r = 0,794$, lo que indica una relación positiva de alta magnitud con la puntuación total de la escala. Este resultado sugiere que la preocupación por ser juzgado o evaluado negativamente por los demás constituye un componente relevante dentro de la ansiedad social en los estudiantes.

En segundo lugar, la dimensión ansiedad y evitación ante situaciones nuevas muestra un coeficiente de $r = 0,880$, representando la correlación más elevada entre las dimensiones

analizadas. Este hallazgo evidencia que la tendencia a experimentar ansiedad o evitar contextos desconocidos se encuentra fuertemente asociada con el nivel global de ansiedad social.

Finalmente, la dimensión ansiedad y evitación social general registra un coeficiente de correlación de $r = 0,845$, lo que refleja también una relación positiva muy alta con el puntaje total de la escala. Este resultado indica que las conductas de evitación y el malestar experimentado en interacciones sociales cotidianas forman parte esencial del constructo de ansiedad social.

En conjunto, estos resultados confirman que las tres dimensiones analizadas presentan una alta asociación con la variable global, lo que respalda la estructura conceptual de la escala de ansiedad social y proporciona evidencia adicional de validez de constructo. De esta manera, se evidencia que las dimensiones consideradas representan adecuadamente las distintas manifestaciones de la ansiedad social en el contexto escolar.

Tabla 12

Análisis de las dimensiones-puntaje total de la escala de ansiedad social

		dimensión Miedo a la evaluación negativa	dimensión Ansiedad y evitación ante situaciones nuevas	dimensión Ansiedad y evitación social general
Escala de ansiedad social	Rho	,794**	,880**	,845**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	288	288	288

4.2. Nivele diagnósticos de las escalas

4.2.1. Niveles diagnósticos de la escala de victimización escolar

4.2.1.1. Niveles de la escala general de victimización escolar. En relación con los niveles diagnósticos de la victimización escolar, los resultados evidencian que la mayor proporción de estudiantes evaluados se ubica en niveles bajos de esta variable. Del total de 288 participantes, el 59,7% (172 estudiantes) presenta un nivel muy bajo de victimización, lo que

indica que la mayoría de los escolares reporta escasas experiencias de agresión o situaciones de maltrato dentro del contexto educativo.

Asimismo, el 31,3% (90 estudiantes) se encuentra en un nivel bajo, lo que sugiere que, aunque existen algunos episodios de victimización, estos no se presentan con una frecuencia o intensidad significativa en la mayoría de los casos. La suma de los niveles muy bajo y bajo representa aproximadamente el 91% de la muestra, lo que evidencia que las experiencias de victimización reportadas por los estudiantes son relativamente reducidas dentro del grupo estudiado.

Por otro lado, el 8,0% (23 estudiantes) presenta un nivel moderado de victimización, lo que indica la presencia de experiencias más frecuentes de agresión o conductas hostiles por parte de los pares. Finalmente, un 1,0% (3 estudiantes) se ubica en un nivel alto, lo que refleja que un número muy reducido de participantes reporta situaciones intensas o recurrentes de victimización escolar.

En términos generales, los resultados sugieren que, si bien la mayoría de los estudiantes percibe bajos niveles de victimización, existe un grupo minoritario que experimenta formas más frecuentes de agresión en el entorno escolar. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de continuar desarrollando estrategias preventivas y programas de convivencia escolar que permitan reducir las manifestaciones de violencia entre estudiantes y fortalecer ambientes educativos seguros y saludables.

Tabla 13

Niveles de la escala de victimización escolar

Escala total	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	172	59,7
Bajo	90	31,3
Moderado	23	8,0
Alto	3	1,0
Total	288	100,0

4.2.1.2. Tablas de contingencia. Según sexo y grado escolar

A. Análisis de la relación entre el sexo y los niveles de victimización escolar. La tabla de contingencia permite observar la distribución de los estudiantes según sexo y niveles de victimización escolar, con el objetivo de identificar posibles diferencias en la presencia de esta variable dentro de la población estudiada.

Los resultados muestran que, tanto en hombres como en mujeres, la mayor proporción de estudiantes se ubica en el nivel muy bajo de victimización escolar. En el caso del sexo masculino, 79 estudiantes (27,4% del total de la muestra) presentan este nivel, mientras que 93 estudiantes del sexo femenino (32,3%) también se encuentran en esta categoría. Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes, independientemente del sexo, reporta escasas experiencias de victimización dentro del entorno escolar. En el nivel bajo, se registran 41 estudiantes masculinos (14,2%) y 49 estudiantes femeninos (17,0%), lo que mantiene una tendencia similar a la observada en el nivel anterior, con una ligera mayor presencia de estudiantes mujeres. Respecto al nivel moderado de victimización, los resultados muestran 11 estudiantes hombres (3,8%) y 12 estudiantes mujeres (4,2%), lo que indica una distribución relativamente equilibrada entre ambos grupos.

Finalmente, el nivel alto de victimización escolar presenta la menor frecuencia dentro de la muestra. En esta categoría se identifican 2 estudiantes masculinos (0,7%) y 1 estudiante femenina (0,3%), lo que representa una proporción muy reducida del total de participantes.

En términos generales, la distribución de los niveles de victimización escolar muestra un patrón similar entre hombres y mujeres, predominando los niveles muy bajos y bajos en ambos grupos. Estos resultados sugieren que, dentro de la institución educativa analizada, las experiencias de victimización no presentan diferencias marcadas según el sexo, aunque se observa una ligera mayor presencia de estudiantes mujeres en los niveles muy bajo y bajo.

Estos hallazgos permiten comprender que la victimización escolar se presenta de manera relativamente limitada en la muestra estudiada, aunque la presencia de estudiantes en

niveles moderados y altos evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de prevención y convivencia escolar orientadas a promover ambientes educativos seguros y respetuosos.

Tabla 14

Descripción según el sexo y Niveles en victimización escolar

		Niveles en la escala de victimización escolar				Total	
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto		
Descripción de la muestra según el sexo	Masculino	Recuento	79	41	11	2	133
		% del total	27,4%	14,2%	3,8%	0,7%	46,2%
	Femenino	Recuento	93	49	12	1	155
		% del total	32,3%	17,0%	4,2%	0,3%	53,8%
Total		Recuento	172	90	23	3	288
		% del total	59,7%	31,3%	8,0%	1,0%	100,0%

B. Análisis de la relación entre el año escolar y los niveles de victimización escolar.

La tabla de contingencia permite examinar la distribución de los estudiantes según el año escolar que cursan y los niveles de victimización escolar, con el propósito de identificar cómo se manifiesta esta variable en los diferentes grados de educación secundaria.

Los resultados evidencian que en todos los años escolares predomina el nivel muy bajo de victimización, lo que indica que la mayoría de los estudiantes reporta escasas experiencias de agresión o maltrato dentro del contexto escolar. En el segundo año de secundaria se registra la mayor frecuencia en este nivel, con 45 estudiantes (15,6% del total), seguido por el tercer año, con 42 estudiantes (14,6%), y el primer año, con 37 estudiantes (12,8%). Asimismo, el quinto año presenta 32 estudiantes (11,1%) en este nivel, mientras que el cuarto año registra 16 estudiantes (5,6%).

Respecto al nivel bajo de victimización, se observa nuevamente una mayor presencia en el segundo año de secundaria, con 27 estudiantes (9,4%), seguido del tercer año, con 21 estudiantes (7,3%), y el primer año, con 19 estudiantes (6,6%). Por su parte, el quinto año presenta 17 estudiantes (5,9%) y el cuarto año 6 estudiantes (2,1%).

En cuanto al nivel moderado de victimización, los resultados muestran una presencia menor en comparación con los niveles anteriores. El tercer año y el quinto año presentan 6

estudiantes cada uno (2,1%), mientras que el primer año registra 5 estudiantes (1,7%), el segundo año 4 estudiantes (1,4%), y el cuarto año 2 estudiantes (0,7%).

Finalmente, el nivel alto de victimización escolar presenta la menor frecuencia dentro de la muestra. Este nivel se identifica únicamente en algunos grados: primer año, segundo año y quinto año, cada uno con 1 estudiante (0,3%), mientras que en el tercer y cuarto año no se registran casos en esta categoría.

En términos generales, los resultados muestran que los niveles muy bajo y bajo de victimización predominan en todos los grados de secundaria, lo que sugiere que las experiencias de victimización reportadas por los estudiantes son relativamente reducidas en la institución educativa analizada.

No obstante, la presencia de algunos casos en niveles moderados y altos evidencia la necesidad de mantener estrategias preventivas orientadas a fortalecer la convivencia escolar y la promoción de relaciones respetuosas entre los estudiantes.

Tabla 15

Descripción según año escolar y Niveles en victimización escolar

		Niveles en la escala de victimización escolar				Total	
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto		
Descripción de la muestra según año escolar	Primer año de secundaria	Recuento	37	19	5	1	62
		% del total	12,8%	6,6%	1,7%	0,3%	21,5%
	Segundo año de secundaria	Recuento	45	27	4	1	77
		% del total	15,6%	9,4%	1,4%	0,3%	26,7%
	Tercer año de secundaria	Recuento	42	21	6	0	69
		% del total	14,6%	7,3%	2,1%	0,0%	24,0%
	Cuarto año de secundaria	Recuento	16	6	2	0	24
		% del total	5,6%	2,1%	0,7%	0,0%	8,3%
	Quinto año de secundaria	Recuento	32	17	6	1	56
		% del total	11,1%	5,9%	2,1%	0,3%	19,4%
Total	Recuento	172	90	23	3	288	
	% del total	59,7%	31,3%	8,0%	1,0%	100,0%	

4.2.1.3. Dimensiones de la escala de victimología escolar

A. Análisis de la dimensión violencia relacional. En relación con la dimensión violencia relacional, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes evaluados se ubica en niveles bajos de esta forma de victimización. Del total de 288 participantes, 212 estudiantes (73,6%) presentan un nivel muy bajo, lo que indica que las experiencias asociadas con conductas de exclusión social, rechazo entre pares o deterioro de las relaciones interpersonales se presentan con escasa frecuencia en la muestra estudiada.

Asimismo, 52 estudiantes (18,1%) se encuentran en un nivel bajo, lo que sugiere que un grupo reducido de escolares reporta algunas experiencias vinculadas con este tipo de violencia, aunque estas no alcanzan niveles elevados de frecuencia o intensidad.

Por otro lado, el 7,6% de los estudiantes (22 participantes) presenta un nivel moderado, lo que evidencia que una proporción menor de la muestra experimenta situaciones más recurrentes de aislamiento social, rumores o conductas que afectan la integración dentro del grupo de pares.

Finalmente, solo 2 estudiantes (0,7%) se ubican en un nivel alto de violencia relacional, lo que refleja que las manifestaciones intensas de este tipo de victimización se presentan de manera muy limitada dentro del contexto educativo analizado.

En términos generales, los resultados indican que la violencia relacional presenta una baja prevalencia en la población estudiada, predominando los niveles muy bajos y bajos en la mayoría de los estudiantes.

No obstante, la presencia de algunos casos en niveles moderados y altos pone de manifiesto la necesidad de continuar promoviendo estrategias orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar, la inclusión social y el respeto entre los estudiantes, con el fin de prevenir situaciones de exclusión o deterioro de las relaciones interpersonales dentro del entorno educativo.

Tabla 16*Niveles de violencia relacional*

violencia relacional	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	212	73,6
Bajo	52	18,1
Moderado	22	7,6
Alto	2	,7
Total	288	100,0

B. Análisis de la dimensión violencia física. En relación con la dimensión violencia física, los resultados muestran que la mayor parte de los estudiantes evaluados se ubica en niveles bajos de esta forma de victimización. Del total de 288 participantes, 217 estudiantes (75,3%) presentan un nivel muy bajo, lo que indica que las experiencias vinculadas con agresiones físicas, tales como empujones, golpes u otras manifestaciones de contacto físico hostil, se presentan con una frecuencia reducida dentro del contexto escolar analizado.

Asimismo, 50 estudiantes (17,4%) se encuentran en un nivel bajo, lo que sugiere que una proporción menor de participantes ha experimentado algunas situaciones relacionadas con agresiones físicas, aunque estas no se manifiestan de manera frecuente. Por otro lado, el 3,5% de los estudiantes (10 participantes) presenta un nivel moderado de violencia física, lo que evidencia la presencia de algunos casos en los que este tipo de conductas ocurre con mayor regularidad. Del mismo modo, otro 3,5% (10 estudiantes) se ubica en el nivel alto, lo que indica la existencia de experiencias más intensas de agresión física dentro del grupo evaluado. Finalmente, 1 estudiante (0,3%) se encuentra en el nivel muy alto, representando el porcentaje más reducido dentro de esta dimensión.

Este resultado sugiere que las situaciones graves de violencia física son poco frecuentes en la institución educativa considerada. En términos generales, los hallazgos indican que la violencia física presenta una baja prevalencia en la muestra estudiada, predominando claramente los niveles muy bajo y bajo. No obstante, la presencia de algunos estudiantes en

niveles moderados, altos y muy altos evidencia la importancia de continuar fortaleciendo las estrategias de prevención de la violencia escolar y promoción de una convivencia pacífica, orientadas a garantizar ambientes educativos seguros para todos los estudiantes.

Tabla 17

Niveles de violencia física

Violencia Física	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	217	75,3
Bajo	50	17,4
Moderado	10	3,5
Alto	10	3,5
Muy alto	1	,3
Total	288	100,0

C. Análisis de la dimensión violencia verbal. En relación con la dimensión violencia verbal, los resultados muestran que la mayor proporción de los estudiantes evaluados se concentra en los niveles más bajos de esta forma de victimización. Del total de 288 participantes, 132 estudiantes (45,8%) presentan un nivel muy bajo, lo que indica que las experiencias relacionadas con insultos, burlas, sobrenombres ofensivos o comentarios humillantes se reportan con escasa frecuencia en una parte importante de la muestra.

Asimismo, 80 estudiantes (27,8%) se ubican en un nivel bajo, lo que sugiere que, aunque algunos escolares han experimentado manifestaciones de agresión verbal, estas no se presentan de manera reiterada ni alcanzan niveles elevados de intensidad.

Por otro lado, el 13,9% de los participantes (40 estudiantes) presenta un nivel moderado, lo que evidencia que un grupo de escolares experimenta con mayor frecuencia conductas de hostigamiento verbal dentro del entorno escolar.

En cuanto a los niveles más elevados de esta dimensión, 28 estudiantes (9,7%) se ubican en el nivel alto, mientras que 8 estudiantes (2,8%) presentan un nivel muy alto, lo que refleja la presencia de algunos casos en los que las agresiones verbales se manifiestan de manera más intensa o reiterada.

En términos generales, los resultados indican que, aunque predominan los niveles muy bajo y bajo de violencia verbal, esta dimensión presenta una mayor presencia de niveles moderados y altos en comparación con otras formas de victimización evaluadas en el estudio. Este hallazgo sugiere que las agresiones verbales constituyen una de las manifestaciones más frecuentes de violencia entre pares en el contexto escolar, lo que resalta la importancia de fortalecer programas de convivencia escolar, respeto mutuo y habilidades socioemocionales, orientados a prevenir este tipo de conductas dentro de la institución educativa.

Tabla 18

Niveles en la dimensión violencia verbal

Niveles en la dimensión violencia verbal	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	132	45,8
Bajo	80	27,8
Moderado	40	13,9
Alto	28	9,7
Muy alto	8	2,8
Total	288	100,0

4.2.2. Niveles diagnósticos de la escala de ansiedad social.

4.2.2.1. Niveles diagnósticos de la escala de ansiedad social. En relación con los niveles diagnósticos de ansiedad social, los resultados evidencian que la mayor proporción de los estudiantes evaluados se concentra en los niveles más bajos de esta variable. Del total de 288 participantes, 103 estudiantes (35,8%) presentan un nivel bajo de ansiedad social, constituyendo el grupo con mayor frecuencia dentro de la muestra. Asimismo, 86 estudiantes (29,9%) se ubican en el nivel muy bajo, lo que indica que una parte importante de los escolares experimenta escasas manifestaciones de ansiedad en situaciones de interacción social.

Considerando ambos niveles, se observa que aproximadamente dos tercios de la muestra (65,7%) reportan niveles reducidos de ansiedad social, lo que sugiere que la mayoría

de los estudiantes logra desenvolverse en contextos sociales escolares sin experimentar elevados niveles de malestar o preocupación por la evaluación de los demás.

Por otro lado, 60 estudiantes (20,8%) presentan un nivel moderado, lo que indica que un grupo significativo experimenta ciertas dificultades o incomodidad en situaciones sociales, aunque estas no alcanzan niveles severos. En cuanto a los niveles más elevados, 29 estudiantes (10,1%) se ubican en el nivel alto, mientras que 10 estudiantes (3,5%) presentan un nivel muy alto, lo que evidencia que una proporción menor de participantes experimenta niveles intensos de ansiedad social.

En términos generales, los resultados indican que la ansiedad social se manifiesta principalmente en niveles bajos dentro de la población estudiada, aunque la presencia de estudiantes en niveles moderados, altos y muy altos pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias de intervención orientadas a fortalecer las habilidades sociales, la confianza interpersonal y el bienestar emocional de los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan mayores dificultades en situaciones de interacción social.

Tabla 19

Niveles en la escala de ansiedad social

<i>Niveles en la escala de ansiedad social</i>	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	86	29,9
Bajo	103	35,8
Moderado	60	20,8
Alto	29	10,1
Muy alto	10	3,5
Total	288	100,0

4.2.2.2. Tablas de contingencia. Según sexo y grado escolar

A. Análisis de la relación entre el sexo y los niveles de ansiedad social. La tabla de contingencia permite examinar la distribución de los estudiantes según el sexo y los niveles de

ansiedad social, con el propósito de identificar posibles diferencias en la presencia de esta variable dentro de la muestra evaluada.

Los resultados muestran que, en el sexo masculino, conformado por 133 estudiantes (46,2% del total), la mayor proporción se ubica en el nivel bajo de ansiedad social, con 51 estudiantes (17,7%).

Asimismo, 36 estudiantes (12,5%) presentan un nivel moderado, mientras que 24 estudiantes (8,3%) se encuentran en el nivel muy bajo. En cuanto a los niveles más elevados, 18 estudiantes (6,3%) presentan ansiedad social alta, y 4 estudiantes (1,4%) se ubican en el nivel muy alto.

En el caso del sexo femenino, que comprende 155 estudiantes (53,8% de la muestra), se observa que el mayor número de participantes se distribuye entre los niveles muy bajo y bajo de ansiedad social.

En el nivel muy bajo se registran 62 estudiantes (21,5%), mientras que 52 estudiantes (18,1%) presentan un nivel bajo. Por otro lado, 24 estudiantes (8,3%) se ubican en el nivel moderado, 11 estudiantes (3,8%) en el nivel alto, y 6 estudiantes (2,1%) en el nivel muy alto.

De manera general, los resultados evidencian que las estudiantes mujeres presentan una mayor proporción en los niveles muy bajos de ansiedad social, mientras que los estudiantes varones muestran una mayor presencia en los niveles moderados y altos.

Este patrón sugiere que los varones tienden a reportar con mayor frecuencia niveles intermedios y elevados de ansiedad social en comparación con las mujeres dentro de la muestra analizada.

En conjunto, la distribución observada indica que la ansiedad social se manifiesta en diferentes niveles en ambos grupos, predominando los niveles bajos en la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, la presencia de algunos casos en niveles altos y muy altos resalta la importancia de promover acciones orientadas al fortalecimiento de las habilidades sociales, la

autoestima y la seguridad personal, con el fin de favorecer un adecuado bienestar emocional en el contexto escolar.

Tabla 20

Descripción según el sexo y niveles en ansiedad social

			Niveles en la escala de ansiedad social					Total
			Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Descripción de la muestra según el sexo	Masculino	Recuento	24	51	36	18	4	133
		% del total	8,3%	17,7%	12,5%	6,3%	1,4%	46,2%
	Femenino	Recuento	62	52	24	11	6	155
		% del total	21,5%	18,1%	8,3%	3,8%	2,1%	53,8%
Total		Recuento	86	103	60	29	10	288
		% del total	29,9%	35,8%	20,8%	10,1%	3,5%	100,0%

B. Análisis de la relación entre el año escolar y los niveles de ansiedad social. La tabla de contingencia permite examinar la distribución de los estudiantes según el año escolar que cursan y los niveles de ansiedad social, con el propósito de identificar cómo se manifiesta esta variable en los distintos grados de educación secundaria.

Los resultados evidencian que en todos los años escolares predominan los niveles muy bajo y bajo de ansiedad social, lo que indica que la mayoría de los estudiantes experimenta escasas manifestaciones de ansiedad en situaciones de interacción social dentro del contexto educativo.

En el primer año de secundaria, se observa que 24 estudiantes (8,3%) presentan un nivel bajo de ansiedad social, seguido por 18 estudiantes (6,3%) que se ubican en el nivel muy bajo. Asimismo, 13 estudiantes (4,5%) muestran un nivel moderado, mientras que 5 estudiantes (1,7%) presentan un nivel alto y 2 estudiantes (0,7%) un nivel muy alto.

En el segundo año de secundaria, el nivel bajo concentra el mayor número de casos con 32 estudiantes (11,1%), seguido del nivel muy bajo con 22 estudiantes (7,6%). En los niveles

superiores se identifican 14 estudiantes (4,9%) con nivel moderado, 6 estudiantes (2,1%) con nivel alto y 3 estudiantes (1,0%) con nivel muy alto.

Respecto al tercer año de secundaria, el mayor número de estudiantes se ubica en el nivel muy bajo, con 26 participantes (9,0%), seguido del nivel bajo con 19 estudiantes (6,6%). Asimismo, 12 estudiantes (4,2%) presentan un nivel moderado, 9 estudiantes (3,1%) un nivel alto y 3 estudiantes (1,0%) un nivel muy alto.

En el cuarto año de secundaria, la mayor frecuencia se presenta en el nivel bajo, con 11 estudiantes (3,8%), seguido del nivel muy bajo con 6 estudiantes (2,1%). Además, 5 estudiantes (1,7%) se ubican en el nivel moderado y 2 estudiantes (0,7%) en el nivel alto, mientras que no se registran casos en el nivel muy alto.

Finalmente, en el quinto año de secundaria, el nivel bajo concentra 17 estudiantes (5,9%), seguido por 16 estudiantes (5,6%) en el nivel moderado y 14 estudiantes (4,9%) en el nivel muy bajo. Asimismo, 7 estudiantes (2,4%) presentan un nivel alto y 2 estudiantes (0,7%) un nivel muy alto.

En términos generales, los resultados muestran que la ansiedad social se presenta predominantemente en niveles bajos en todos los grados de secundaria, aunque se observa la presencia de algunos estudiantes en niveles moderados y altos, particularmente en los grados intermedios y superiores. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover estrategias orientadas al fortalecimiento de las habilidades sociales, la seguridad personal y la adaptación emocional de los estudiantes, especialmente en etapas de transición dentro del proceso educativo.

Tabla 21

Descripción según año escolar y niveles en la escala de ansiedad social

Niveles en la escala de ansiedad social					Total
Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	

Descripción de la muestra según año escolar	Primer secundaria	año	de	Recuento	18	24	13	5	2	62
				% del total	6,3%	8,3%	4,5%	1,7%	0,7%	21,5%
	Segundo secundaria	año	de	Recuento	22	32	14	6	3	77
				% del total	7,6%	11,1%	4,9%	2,1%	1,0%	26,7%
	Tercer secundaria	año	de	Recuento	26	19	12	9	3	69
				% del total	9,0%	6,6%	4,2%	3,1%	1,0%	24,0%
	Cuarto secundaria	año	de	Recuento	6	11	5	2	0	24
				% del total	2,1%	3,8%	1,7%	0,7%	0,0%	8,3%
	Quinto secundaria	año	de	Recuento	14	17	16	7	2	56
				% del total	4,9%	5,9%	5,6%	2,4%	0,7%	19,4%
Total				Recuento	86	103	60	29	10	288
				% del total	29,9%	35,8%	20,8%	10,1%	3,5%	100,0%

4.2.2.3. Dimensiones de ansiedad social

A. Análisis de la dimensión miedo a la evaluación negativa. En relación con la dimensión miedo a la evaluación negativa, los resultados muestran que la mayor proporción de los estudiantes evaluados se ubica en los niveles más bajos de esta dimensión. Del total de 288 participantes, 135 estudiantes (46,9%) presentan un nivel muy bajo, lo que indica que una parte considerable de los escolares no experimenta preocupación significativa ante la posibilidad de ser juzgados o evaluados negativamente por otras personas en situaciones sociales.

Asimismo, 86 estudiantes (29,9%) se ubican en el nivel bajo, lo que sugiere que, aunque algunos estudiantes manifiestan cierta sensibilidad frente a la opinión de los demás, esta no alcanza niveles elevados de ansiedad o malestar emocional.

Por otro lado, 35 estudiantes (12,2%) presentan un nivel moderado, lo que evidencia que un grupo de participantes experimenta cierta incomodidad o preocupación en situaciones en las que pueden ser evaluados por sus pares u otras personas dentro del entorno escolar.

En cuanto a los niveles más altos de esta dimensión, 17 estudiantes (5,9%) se ubican en el nivel alto, mientras que 15 estudiantes (5,2%) presentan un nivel muy alto, lo que indica que una proporción menor de la muestra experimenta una preocupación intensa por la valoración social o el juicio de los demás.

En términos generales, los resultados evidencian que el miedo a la evaluación negativa se manifiesta principalmente en niveles bajos dentro de la población estudiada, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes logra desenvolverse en situaciones sociales sin experimentar elevados niveles de temor frente a la opinión de otros. No obstante, la presencia de algunos estudiantes en niveles altos y muy altos pone de manifiesto la importancia de promover estrategias orientadas al fortalecimiento de la autoestima, la confianza personal y las habilidades de interacción social, con el fin de favorecer un adecuado bienestar emocional en el contexto educativo.

Tabla 22

Niveles en la dimensión miedo a la evaluación negativa

Miedo a la evaluación negativa	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	135	46,9
Bajo	86	29,9
Moderado	35	12,2
Alto	17	5,9
Muy alto	15	5,2
Total	288	100,0

B. Análisis de la dimensión ansiedad y evitación ante situaciones nuevas. En relación con la dimensión ansiedad y evitación ante situaciones nuevas, los resultados muestran que la mayor proporción de los estudiantes evaluados se concentra en niveles bajos de esta dimensión. Del total de 288 participantes, 97 estudiantes (33,7%) presentan un nivel bajo, constituyendo el grupo más numeroso dentro de la muestra. Asimismo, 61 estudiantes (21,2%) se ubican en el nivel muy bajo, lo que indica que una parte importante de los escolares experimenta escasas manifestaciones de ansiedad frente a contextos desconocidos o situaciones sociales novedosas.

Por otro lado, 66 estudiantes (22,9%) presentan un nivel moderado, lo que sugiere que un grupo considerable experimenta cierto grado de incomodidad o inseguridad al enfrentarse a situaciones nuevas dentro del entorno social o escolar.

En cuanto a los niveles más elevados de esta dimensión, 41 estudiantes (14,2%) se ubican en el nivel alto, mientras que 23 estudiantes (8,0%) presentan un nivel muy alto. Estos resultados indican que una proporción menor de estudiantes experimenta niveles más intensos de ansiedad o conductas de evitación ante contextos sociales desconocidos.

En términos generales, los resultados evidencian que, aunque predominan los niveles bajo y muy bajo, esta dimensión presenta una mayor presencia de niveles moderados y altos en comparación con otras dimensiones de la ansiedad social. Este hallazgo sugiere que para algunos estudiantes las situaciones nuevas o desconocidas pueden generar sentimientos de inseguridad, nerviosismo o evitación, lo que resalta la importancia de fortalecer programas educativos orientados al desarrollo de habilidades sociales, afrontamiento emocional y adaptación a nuevos contextos sociales.

Tabla 23

Niveles en la dimensión ansiedad y evitación ante situaciones nuevas

Ansiedad y evitación ante situaciones nuevas	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	61	21,2
Bajo	97	33,7
Moderado	66	22,9
Alto	41	14,2
Muy alto	23	8,0
Total	288	100,0

C. Análisis de la dimensión ansiedad y evitación social general. En relación con la dimensión ansiedad y evitación social general, los resultados muestran que la mayor proporción de los estudiantes evaluados se concentra en los niveles más bajos de esta dimensión. Del total de 288 participantes, 133 estudiantes (46,2%) presentan un nivel muy bajo, lo que indica que una parte considerable de los escolares experimenta escasas manifestaciones de ansiedad o evitación en situaciones de interacción social cotidiana.

Asimismo, 59 estudiantes (20,5%) se ubican en el nivel bajo, lo que sugiere que, aunque algunos participantes pueden experimentar cierto grado de incomodidad en situaciones sociales, estas reacciones no alcanzan niveles significativos de malestar o evitación. Por otro lado, 56 estudiantes (19,4%) presentan un nivel moderado, lo que evidencia que un grupo relevante de estudiantes experimenta cierto nivel de ansiedad en contextos de interacción social, como participar en actividades grupales, expresar opiniones o interactuar con otras personas.

En cuanto a los niveles más elevados de esta dimensión, 22 estudiantes (7,6%) se encuentran en el nivel alto, mientras que 18 estudiantes (6,3%) presentan un nivel muy alto, lo que indica que una proporción menor de la muestra experimenta niveles intensos de ansiedad o conductas de evitación frente a situaciones sociales en general.

En términos generales, los resultados indican que la ansiedad y evitación social general se manifiesta predominantemente en niveles muy bajos dentro de la población estudiada, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes logra desenvolverse en situaciones sociales habituales sin experimentar elevados niveles de malestar emocional. Sin embargo, la presencia de algunos casos en niveles altos y muy altos evidencia la importancia de promover estrategias orientadas al desarrollo de habilidades sociales, la confianza interpersonal y el fortalecimiento de la autoestima, con el propósito de favorecer una adecuada adaptación social en el contexto escolar.

Tabla 24*Niveles en la dimensión ansiedad y evitación social general*

Ansiedad y evitación social general	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	133	46,2
Bajo	59	20,5
Moderado	56	19,4
Alto	22	7,6
Muy alto	18	6,3
Total	288	100,0

4.3. Contrastación de hipótesis

4.3.1. *Correlación entre victimización escolar y ansiedad social*

Con el propósito de determinar la relación entre la victimización escolar y la ansiedad social en los estudiantes de la institución educativa del distrito de San Luis, Lima Metropolitana, se aplicó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, debido a que las variables analizadas no presentaron una distribución normal en la prueba de Kolmogorov–Smirnov. Los resultados muestran que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0,534$; $p = 0,000$). Este coeficiente indica una relación de magnitud moderada, lo que sugiere que a medida que aumentan las experiencias de victimización escolar también tienden a incrementarse los niveles de ansiedad social en los estudiantes evaluados.

El valor de significancia obtenido ($p < 0,05$) permite afirmar que la relación encontrada no se debe al azar, sino que refleja una asociación real dentro de la población estudiada. En este sentido, los estudiantes que reportan mayores experiencias de agresión, hostigamiento o maltrato por parte de sus pares tienden a manifestar mayores niveles de temor, inseguridad o evitación en situaciones de interacción social. Estos resultados ponen de manifiesto que las experiencias negativas dentro del contexto escolar pueden influir en el bienestar emocional y

en la forma en que los estudiantes se relacionan con los demás. La exposición a situaciones de victimización puede generar sentimientos de inseguridad, disminución de la autoestima y preocupación por la evaluación de los otros, factores que contribuyen al desarrollo de respuestas de ansiedad en contextos sociales.

En consecuencia, los hallazgos del estudio evidencian que la victimización escolar constituye un factor asociado al incremento de la ansiedad social en los estudiantes, lo que resalta la importancia de implementar estrategias de prevención del acoso escolar, promoción de la convivencia y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, con el fin de favorecer un ambiente educativo seguro y saludable.

Tabla 25

Relación entre victimización escolar y ansiedad social (n= 288)

		escala de ansiedad social	
Rho de Spearman	victimización escolar	Rho Sig. (bilateral)	,534** ,000

4.3.2. Relación entre la victimización escolar y las dimensiones de la ansiedad social.

Los resultados evidencian que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el puntaje total de victimización escolar y cada una de las dimensiones de la ansiedad social ($p = 0,000$ en todos los casos). Estos hallazgos indican que, a medida que se incrementan las experiencias de victimización dentro del contexto escolar, también tienden a aumentar los niveles de ansiedad social en sus distintas manifestaciones.

En primer lugar, la dimensión miedo a la evaluación negativa presenta un coeficiente de correlación de $r = 0,474$, lo que indica una relación positiva de magnitud moderada. Este resultado sugiere que los estudiantes que experimentan mayores situaciones de victimización tienden a mostrar mayor preocupación por la opinión o el juicio de los demás.

En segundo lugar, la dimensión ansiedad y evitación ante situaciones nuevas registra un coeficiente de $r = 0,461$, evidenciando también una correlación positiva moderada. Esto indica que los estudiantes que han sido víctimas de conductas agresivas por parte de sus pares pueden desarrollar mayor inseguridad o incomodidad frente a contextos sociales desconocidos.

Finalmente, la dimensión ansiedad y evitación social general presenta un coeficiente de correlación de $r = 0,455$, lo que refleja igualmente una relación positiva de magnitud moderada. Este resultado sugiere que las experiencias de victimización pueden influir en la aparición de conductas de evitación o malestar en situaciones sociales cotidianas. En conjunto, los resultados indican que la victimización escolar se asocia de manera significativa con las diferentes dimensiones de la ansiedad social, lo que evidencia que las experiencias negativas en el entorno escolar pueden impactar en el bienestar emocional de los estudiantes y en su forma de interactuar socialmente. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar programas de prevención de la violencia escolar y promoción de habilidades socioemocionales, con el fin de fortalecer la seguridad personal y la adaptación social de los estudiantes dentro del contexto educativo.

Tabla 26

Relación entre victimización escolar y las dimensiones de ansiedad social

Rho de Spearman			miedo a la evaluación negativa	Ansiedad y evitación ante situaciones nuevas	Ansiedad y evitación social general
Rho Spearman	de Escala victimización escolar	Rho	,474**	,461**	,455**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
		N	288	288	288

4.3.3. Análisis de regresión lineal entre victimización escolar y ansiedad social

Con el propósito de examinar la capacidad predictiva de la victimización escolar sobre la ansiedad social, se realizó un análisis de regresión lineal simple, considerando como variable independiente el puntaje total en la escala de victimización escolar y como variable dependiente el puntaje total en la escala de ansiedad social.

En primer lugar, el resumen del modelo muestra un coeficiente de correlación $R = 0,411$, lo que indica una asociación positiva entre ambas variables dentro del modelo de regresión. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0,169$) señala que la victimización escolar explica aproximadamente el 16,9% de la variabilidad observada en los niveles de ansiedad social de los estudiantes evaluados. Este resultado sugiere que, aunque la victimización escolar constituye un factor relevante en la explicación de la ansiedad social, existen otros factores adicionales que también podrían influir en esta variable. El valor de R^2 corregido (0,166) confirma la estabilidad del modelo al considerar el tamaño de la muestra, mientras que el error típico de la estimación (11,039) refleja el grado de dispersión de los valores observados respecto a la predicción del modelo. Por otro lado, el estadístico Durbin-Watson (1,938) indica ausencia de autocorrelación significativa en los residuos, lo que sugiere que el modelo cumple adecuadamente con este supuesto estadístico.

En relación con el análisis de varianza (ANOVA: $F = 58,218$; $p = 0,000$), se confirma que la variable predictora incluida en el modelo contribuye de manera significativa a explicar la variación en la ansiedad social. Por su parte, el análisis de coeficientes evidencia que la variable victimización escolar presenta un coeficiente no estandarizado $B = 0,729$, con un nivel de significancia $p = 0,000$, lo que indica que el efecto de esta variable sobre la ansiedad social es estadísticamente significativo. Asimismo, el coeficiente estandarizado $Beta = 0,411$ refleja una relación positiva de magnitud moderada, lo que sugiere que a medida que aumentan los

niveles de victimización escolar también tienden a incrementarse los niveles de ansiedad social en los estudiantes.

En términos interpretativos, el modelo de regresión indica que por cada incremento en el puntaje de victimización escolar se produce un aumento estimado de 0,729 puntos en el puntaje de ansiedad social, manteniéndose constantes las demás condiciones del modelo. En conjunto, los resultados del análisis de regresión evidencian que la victimización escolar constituye un predictor significativo de la ansiedad social, lo que confirma que las experiencias de agresión o maltrato entre pares pueden influir en el desarrollo de respuestas emocionales asociadas con temor, inseguridad y evitación en situaciones de interacción social. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias de prevención del acoso escolar y programas de promoción de la convivencia, orientados a reducir las experiencias de victimización y favorecer el bienestar psicológico de los estudiantes dentro del entorno educativo.

Tabla 27

Regresión lineal entre victimización escolar y ansiedad social

Variables introducidas/ eliminadas						
Modelo	Variables introducidas			Variables eliminadas		Método
1	Puntaje total en la escala de victimización escolar					. Introducir
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico. de la estimación	Durbin-Watson	
1	,411 ^a	,169	,166	11,039	1,938	
Modelo	Suma de cuadrados		gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	7094,710	1	7094,710	58,218	,000 ^b
	Residual	34853,537	286	121,866		
	Total	41948,247	287			
Modelo	Coeficientes no estandarizados			Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	17,859	2,104		8,487	,000

Puntaje total en la escala de victimización escolar	,729	,096	,411 41.1%	7,630	,000
---	------	------	---------------	-------	------

4.3.4. Establecimiento de comparaciones

4.3.4.1. Comparación de victimización escolar y ansiedad social según sexo (Prueba U de Mann-Whitney). Con el propósito de identificar posibles diferencias en los niveles de victimización escolar y ansiedad social según el sexo de los estudiantes, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, debido a que las variables analizadas no presentaron distribución normal en la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

En relación con la victimización escolar, los resultados muestran que los estudiantes del sexo masculino presentan un rango promedio de 149,17, mientras que las estudiantes del sexo femenino registran un rango promedio de 140,49. No obstante, el análisis estadístico evidencia que estas diferencias no son estadísticamente significativas ($U = 9686,500$; $Z = -0,883$; $p = 0,377$). Este resultado indica que no existen diferencias significativas en los niveles de victimización escolar entre hombres y mujeres dentro de la muestra estudiada.

Por otro lado, en el caso de la ansiedad social, los resultados muestran que los estudiantes varones presentan un rango promedio de 165,09, mientras que las estudiantes mujeres registran un rango promedio de 126,84. El análisis de contraste evidencia que estas diferencias sí son estadísticamente significativas ($U = 7569,500$; $Z = -3,888$; $p = 0,000$). Este hallazgo indica que los estudiantes del sexo masculino presentan niveles significativamente mayores de ansiedad social en comparación con las estudiantes del sexo femenino.

En términos generales, los resultados sugieren que, aunque la victimización escolar se presenta de manera similar en ambos sexos, la ansiedad social muestra diferencias significativas, evidenciando una mayor tendencia en los estudiantes varones. Estos hallazgos permiten comprender que las manifestaciones emocionales asociadas a la interacción social pueden variar según el sexo, lo que resalta la importancia de desarrollar estrategias de

intervención psicoeducativa orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la regulación emocional en el contexto escolar.

Tabla 28

Comparaciones según sexo con la prueba U de Mann-Whitney

		Rangos		
	Descripción de la muestra según el sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje total en la escala de victimización escolar	Masculino	133	149,17	19839,50
	Femenino	155	140,49	21776,50
	Total	288		
Puntaje total en la escala de ansiedad social	Masculino	133	165,09	21956,50
	Femenino	155	126,84	19659,50
	Total	288		
Estadísticos de contraste				
		Puntaje total en la escala de victimización escolar	Puntaje total en la escala de ansiedad social	
U de Mann-Whitney		9686,500	7569,500	
W de Wilcoxon		21776,500	19659,500	
Z		-,883	-3,888	
Sig. asintót. (bilateral)		,377	,000	

4.3.4.2. Comparación de victimización escolar y ansiedad social según año escolar (prueba de Kruskal–Wallis). Con el propósito de identificar posibles diferencias en los niveles de victimización escolar y ansiedad social según el año escolar de los estudiantes, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis, debido a que las variables analizadas no cumplen con el supuesto de normalidad. Este procedimiento permite comparar las puntuaciones entre más de dos grupos independientes.

En relación con la victimización escolar, los rangos promedio muestran valores relativamente similares entre los diferentes grados de secundaria. El segundo año presenta el rango promedio más alto (149,05), seguido del quinto año (145,72), primer año (144,44), cuarto año (143,65) y tercer año (138,79).

Sin embargo, el análisis estadístico indica que estas diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 0,570$; gl = 4; p = 0,966). Este resultado evidencia que los niveles de victimización escolar no presentan diferencias significativas entre los distintos años escolares dentro de la muestra evaluada.

Por otro lado, en el caso de la ansiedad social, los rangos promedio muestran algunas variaciones entre los grados. El quinto año de secundaria presenta el rango promedio más alto (155,86), seguido por el cuarto año (150,10), segundo año (144,36), primer año (140,71) y tercer año (136,89). No obstante, el análisis de contraste indica que estas diferencias tampoco son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1,856$; $gl = 4$; $p = 0,762$).

En términos generales, los resultados evidencian que ni la victimización escolar ni la ansiedad social presentan diferencias significativas según el año escolar de los estudiantes. Esto sugiere que ambas variables se manifiestan de manera relativamente similar en los distintos grados de educación secundaria dentro de la institución educativa analizada.

Estos hallazgos permiten inferir que las experiencias de victimización y las manifestaciones de ansiedad social no dependen necesariamente del grado académico que cursan los estudiantes, sino que pueden estar asociadas a otros factores relacionados con las dinámicas de interacción social, las características individuales o el contexto escolar.

Tabla 29

Comparaciones según el año escolar con la prueba de Kruskal-Wallis (n=288)

	Descripción de la muestra según año escolar	N	Rango promedio
Puntaje total en la escala de victimización escolar	Primer año de secundaria	62	144,44
	Segundo año de secundaria	77	149,05
	Tercer año de secundaria	69	138,79
	Cuarto año de secundaria	24	143,65
	Quinto año de secundaria	56	145,72
Puntaje total en la escala de ansiedad social	Primer año de secundaria	62	140,71
	Segundo año de secundaria	77	144,36
	Tercer año de secundaria	69	136,89
	Cuarto año de secundaria	24	150,10
	Quinto año de secundaria	56	155,86
Estadísticos de contraste			
	Escala de victimización escolar	Escala de ansiedad social	
Chi-cuadrado	,570	1,856	
gl	4	4	
Sig. asintótica	,966	,762	

4.3.4.3. Comparación de la victimización escolar según los niveles de ansiedad social (prueba de Kruskal–Wallis). Con el propósito de analizar si existen diferencias en los niveles de victimización escolar según los niveles de ansiedad social, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis, debido a que las variables analizadas no cumplen con el supuesto de normalidad. Este procedimiento permite comparar las puntuaciones entre varios grupos independientes.

Los resultados muestran que los rangos promedio de victimización escolar aumentan progresivamente conforme se incrementan los niveles de ansiedad social. En el grupo de estudiantes con ansiedad social muy baja se observa un rango promedio de 100,28, mientras que en el nivel bajo el rango promedio asciende a 142,53.

Por su parte, los estudiantes con nivel moderado de ansiedad social presentan un rango promedio de 178,40, seguido por el grupo con nivel alto, cuyo rango promedio alcanza 187,50. Finalmente, los estudiantes con nivel muy alto de ansiedad social registran el rango promedio más elevado (216,95).

El análisis estadístico evidencia que estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 49,697$; $gl = 4$; $p = 0,000$), lo que indica que los niveles de victimización escolar varían significativamente según el nivel de ansiedad social de los estudiantes.

De manera complementaria, el análisis también confirma diferencias significativas en la distribución de los rangos de ansiedad social entre los grupos analizados ($\chi^2 = 263,587$; $gl = 4$; $p = 0,000$), lo que reafirma la consistencia de los niveles establecidos para esta variable.

En términos interpretativos, los resultados evidencian que los estudiantes que presentan niveles más elevados de ansiedad social tienden a reportar también mayores niveles de victimización escolar. Este patrón sugiere que las experiencias de agresión, hostigamiento o maltrato entre pares pueden contribuir al incremento de sentimientos de inseguridad, temor o evitación en las interacciones sociales.

En conjunto, estos hallazgos refuerzan la evidencia de una asociación significativa entre victimización escolar y ansiedad social, lo que destaca la importancia de implementar estrategias orientadas a la prevención del acoso escolar, el fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto educativo, con el fin de promover el bienestar psicológico de los estudiantes.

Tabla 30

Comparaciones de victimización escolar y niveles de ansiedad

	Niveles en la escala de ansiedad social	N	Rango promedio
Puntaje total en la escala de victimización escolar	Muy bajo	86	100,28
	Bajo	103	142,53
	Moderado	60	178,40
	Alto	29	187,50
	Muy alto	10	216,95
	Total	288	
Puntaje total en la escala de ansiedad social	Muy bajo	86	43,50
	Bajo	103	138,00
	Moderado	60	219,50
	Alto	29	264,00
	Muy alto	10	283,50
	Total	288	
Estadísticos de contraste			
	Puntaje total en la escala de victimización escolar	Puntaje total en la escala de ansiedad social	
Chi-cuadrado	49,697	263,587	
gl	4	4	
Sig. asintótica	,000	,000	

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como propósito determinar cómo se presentan, se relacionan y se comparan la victimización escolar y la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana, considerando además las diferencias según sexo y grado escolar. En términos generales, los hallazgos obtenidos permiten sostener que ambas variables se encuentran significativamente vinculadas, y que la experiencia de ser victimizado dentro del espacio escolar constituye un factor relevante en la aparición de manifestaciones de ansiedad social en la adolescencia.

En primer lugar, respecto al objetivo específico referido a hallar el ajuste psicométrico de los instrumentos, los resultados evidenciaron que tanto la escala de victimización escolar como la escala de ansiedad social presentaron adecuados indicadores de confiabilidad y validez de constructo en la muestra estudiada. La escala de victimización obtuvo un alfa de Cronbach de ,819, mientras que la escala de ansiedad social alcanzó un alfa de ,917, valores que revelan consistencia interna satisfactoria y excelente, respectivamente. Asimismo, en ambos instrumentos todos los ítems mostraron correlaciones positivas y significativas con sus puntajes totales, lo cual respalda la coherencia estructural de las escalas. Estos resultados son congruentes con lo reportado por Avalos-Jaime y Catunta-Obregón (2024), quienes utilizaron instrumentos con adecuados índices de ajuste psicométrico para evaluar victimización y ansiedad social en adolescentes limeños. En esa misma línea, los hallazgos del presente estudio refuerzan la pertinencia de utilizar dichos instrumentos en contextos escolares peruanos, ya que muestran estabilidad y capacidad para captar de manera válida experiencias emocionales y relacionales propias de la adolescencia.

En relación con el objetivo orientado a medir la victimización escolar en los adolescentes, se encontró que la mayoría de los estudiantes se ubicó en niveles muy bajos y bajos de victimización, concentrando en conjunto cerca del 91% de la muestra. Este hallazgo

sugiere que, en el contexto evaluado, las experiencias de agresión entre pares no alcanzan niveles generalizados o severos en la mayoría de los casos. Sin embargo, también se identificó un grupo minoritario con niveles moderados y altos, lo que indica que el fenómeno no está ausente y que mantiene relevancia preventiva. Este resultado guarda relación con lo informado por Gómez (2021, 2024) en España, quien halló una frecuencia relativamente baja de acoso escolar, aun cuando la ansiedad social presentaba niveles importantes. De igual modo, coincide parcialmente con Licona (2019), quien sostuvo que, aunque las prevalencias de acoso pueden mantenerse por debajo de ciertos estándares internacionales, sigue existiendo un conjunto de adolescentes en riesgo que requiere atención específica. Por ello, aunque la frecuencia global de victimización en San Luis fue baja, la existencia de casos moderados y altos justifica intervenciones institucionales sostenidas.

Al analizar la victimización escolar según sexo y grado escolar, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, ni entre los distintos años de secundaria. Este resultado indica que la exposición a experiencias de victimización se distribuye de manera semejante en los grupos comparados. Dicho hallazgo difiere de algunos antecedentes que señalan variaciones en función de características demográficas o evolutivas. Por ejemplo, De Oliveira-Pimentel et al. (2020) reportaron diferencias en función del sexo y la edad, mientras que Caravita y Camodeca (2023) encontraron que la etapa de desarrollo modulaba la relación entre victimización y ansiedad social. No obstante, el resultado del presente estudio puede interpretarse considerando que las dinámicas de agresión entre pares dentro de esta institución educativa no parecen concentrarse en un grupo etario o sexual específico, sino que constituyen una problemática transversal del contexto escolar. En ese sentido, los hallazgos sugieren que la victimización no está determinada exclusivamente por variables sociodemográficas, sino por procesos relacionales

más complejos ligados a la convivencia escolar, el clima institucional y la competencia socioemocional de los estudiantes.

En cuanto a las dimensiones de la victimización escolar, se observó que la violencia verbal fue la manifestación comparativamente más visible, en tanto mostró una distribución con mayor presencia de niveles moderados, altos y muy altos en comparación con la violencia física y la relacional. Este resultado es importante porque sugiere que, dentro del entorno evaluado, las agresiones entre pares tienden a expresarse más mediante insultos, burlas, apodosos ofensivos o humillaciones que a través de ataques físicos directos o exclusión social severa. Esta tendencia resulta coherente con la literatura contemporánea, que indica que muchas formas de violencia escolar se desplazan hacia expresiones cotidianas y normalizadas de hostilidad verbal. Asimismo, el hecho de que la dimensión verbal presente la asociación más fuerte con el puntaje total de victimización refuerza su relevancia como núcleo del constructo en la muestra analizada. En términos prácticos, ello sugiere que los programas preventivos deben ir más allá de la violencia física visible y atender también las formas menos evidentes, pero psicológicamente dañinas, de maltrato verbal.

Respecto al objetivo dirigido a medir la ansiedad social en los adolescentes, se encontró que esta variable se concentró principalmente en los niveles muy bajo y bajo, aunque aproximadamente un tercio de la muestra presentó niveles moderados, altos o muy altos, lo que revela la presencia de un grupo importante con dificultades de interacción y temor ante situaciones sociales. Este hallazgo coincide con Delgado et al. (2024), quienes encontraron prevalencias relevantes de ansiedad social en adolescentes europeos, y también con Gómez (2021, 2024), quien reportó una presencia considerable de ansiedad social en estudiantes de secundaria. En el presente estudio, si bien la mayoría no evidenció afectación severa, el porcentaje de estudiantes con sintomatología intermedia o elevada resulta suficiente para considerar a la ansiedad social como una problemática de salud mental escolar. Este resultado

tiene relevancia especial en la adolescencia, etapa en la que las relaciones con los pares, la aprobación social y la pertenencia grupal adquieren un peso decisivo en la construcción del autoconcepto.

En cuanto a la ansiedad social según sexo y grado escolar, se halló una diferencia significativa únicamente según sexo, observándose puntajes más elevados en los varones. En cambio, no se encontraron diferencias significativas entre los años de estudio. Este resultado contrasta con algunos antecedentes, como el de Delgado et al. (2024), quienes identificaron diferencias por sexo y cultura, y con Sarmiento (2024), quien también reportó diferencias de ansiedad social entre hombres y mujeres. Sin embargo, la dirección de los hallazgos del presente estudio —mayor ansiedad social en varones— resulta particularmente interesante porque se aparta de la tendencia de ciertos estudios que suelen encontrar mayor afectación en mujeres. Una posible interpretación es que, dentro del contexto específico evaluado, los adolescentes varones podrían experimentar mayores tensiones vinculadas con la presión grupal, la exposición al juicio de los pares o la necesidad de responder a mandatos de masculinidad que dificultan la expresión abierta del malestar emocional. Por ello, la ansiedad social en varones no necesariamente implica mayor visibilidad clínica, sino que puede expresarse como retraimiento, incomodidad interpersonal o evitación en escenarios de evaluación social.

Al analizar las dimensiones de la ansiedad social, se observó que el miedo a la evaluación negativa y la ansiedad y evitación social general se concentraron mayormente en niveles bajos, mientras que la dimensión ansiedad y evitación ante situaciones nuevas mostró una distribución más extendida hacia niveles moderados y altos. Esto sugiere que, para una parte relevante de los estudiantes, el componente más sensible de la ansiedad social no es solo la interacción cotidiana con otros, sino el enfrentamiento a contextos nuevos, inciertos o poco familiares. Este hallazgo dialoga con los aportes de Barzeva et al. (2020) y Calderero et al.

(2011), quienes destacan que la inhibición, la anticipación ansiosa y el retraimiento cumplen un papel importante en la relación entre experiencias interpersonales adversas y temor social. En el caso del presente estudio, la mayor intensidad observada en la evitación ante situaciones nuevas podría indicar una vulnerabilidad específica en adolescentes que todavía están consolidando habilidades de afrontamiento y seguridad interpersonal.

En torno al objetivo central de relacionar la victimización escolar y la ansiedad social, los resultados mostraron una correlación positiva, significativa y de magnitud moderada ($\rho = ,534$; $p = ,000$). Esto significa que, a mayor experiencia de victimización escolar, mayores son también los niveles de ansiedad social. Este resultado coincide de forma clara con los antecedentes internacionales y nacionales revisados. Por ejemplo, es consistente con Gómez (2021, 2024), quien halló una correlación positiva baja a moderada entre ambas variables; con Liu et al. (2021), quienes encontraron que la victimización presencial y virtual se asocia con mayor ansiedad social; con Barzeva et al. (2020), que reportaron una asociación directa significativa; y con Caravita y Camodeca (2023), quienes observaron que la ansiedad social se vincula con mayor victimización entre pares. En el ámbito nacional, el resultado se alinea con Mendoza-Cueva y Vásquez-Blas (2024), quienes reportaron una correlación más alta entre ansiedad social y victimización en escolares limeños; con Ávalos y Catunta (2024), quienes hallaron una relación directa y moderada; y con Sarmiento (2024), García y Rejas (2023) y Santa-Cruz (2023), cuyos estudios también confirmaron asociaciones significativas entre acoso escolar y ansiedad social. En conjunto, esta convergencia empírica fortalece la idea de que la victimización escolar y la ansiedad social no son fenómenos aislados, sino procesos interdependientes que se retroalimentan dentro del espacio educativo.

En cuanto al objetivo de relacionar la victimización escolar con las dimensiones de la ansiedad social, se observó que la victimización se asocia de manera significativa con el miedo a la evaluación negativa, con la ansiedad y evitación ante situaciones nuevas **y con la** ansiedad

y evitación social general, con coeficientes moderados. Estos hallazgos sugieren que el impacto de la victimización no se restringe a un único aspecto del temor social, sino que afecta varias formas de inseguridad interpersonal. Así, quienes han sido objeto de burlas, rechazo o agresión dentro de la escuela pueden desarrollar una mayor sensibilidad al juicio ajeno, más incomodidad frente a escenarios novedosos y mayor tendencia al retraimiento social cotidiano. Esta interpretación es coherente con lo planteado por Gao y Chu (2025), quienes sostienen que la ansiedad social cumple un papel cognitivo-emocional importante en la dinámica del acoso escolar, y con Xia et al. (2023), quienes relacionaron experiencias de victimización con mayor ansiedad social en jóvenes chinos. Desde una mirada psicológica, estos resultados pueden entenderse como expresión de procesos de aprendizaje social adverso: el adolescente victimizado anticipa rechazo, amenaza o humillación, y ello incrementa su vigilancia interpersonal y sus conductas evitativas.

Respecto al objetivo de hallar si la victimización escolar explica la ansiedad social, la regresión lineal mostró que la victimización constituye un predictor significativo de la ansiedad social, explicando el 16,9% de la varianza. Aunque este porcentaje no agota la explicación del fenómeno, sí demuestra que la victimización posee un peso relevante en la configuración del malestar social adolescente. Este resultado coincide con Ávalos y Catunta (2024), quienes reportaron un tamaño explicativo semejante, y es compatible con el planteamiento de Mendoza-Cueva y Vásquez-Blas (2024), quienes señalan que la ansiedad social se encuentra fuertemente comprometida en los procesos de victimización escolar. El hecho de que la victimización no explique la totalidad de la ansiedad social también es importante, pues sugiere que esta última responde a una red más amplia de factores, entre ellos la autoestima, la regulación emocional, la soledad, la competencia socioemocional, el clima familiar o las habilidades de afrontamiento. En esa línea, los hallazgos de Bulnes et al. (2018) recuerdan que no todos los procesos emocionales relacionados con la adolescencia se comportan de manera

uniforme, y que la comprensión integral de la ansiedad social requiere considerar variables adicionales.

Por otro lado, en el objetivo referido a comparar la victimización escolar y la ansiedad social según sexo, grado escolar y niveles de ansiedad, los hallazgos permiten discutir varias cuestiones. En primer término, la ausencia de diferencias significativas en victimización por sexo y grado escolar indica que las experiencias de maltrato pueden distribuirse de manera relativamente homogénea en la institución estudiada. En segundo lugar, la mayor ansiedad social en varones constituye un hallazgo que merece atención específica, pues sugiere la necesidad de diseñar intervenciones sensibles al género. Finalmente, la prueba de Kruskal-Wallis mostró que los niveles de victimización escolar aumentan progresivamente conforme se incrementan los niveles de ansiedad social, confirmando una gradiente clara entre ambas variables. Este patrón es consistente con la idea de un vínculo acumulativo: conforme el adolescente reporta mayores experiencias de victimización, también exhibe mayor vulnerabilidad emocional y social. Esta tendencia dialoga con los planteamientos de Calderero et al. (2011) y Barzeva et al. (2020), quienes advierten que la victimización y la ansiedad social pueden integrarse dentro de un ciclo de retroalimentación donde el retraimiento favorece la vulnerabilidad y la victimización intensifica, a su vez, el temor social.

En síntesis, los resultados de la presente investigación permiten afirmar que la victimización escolar y la ansiedad social están estrechamente relacionadas en los adolescentes evaluados, y que esta relación se expresa tanto en el plano global como en las dimensiones específicas del temor social. Aunque la mayoría de los estudiantes reportó niveles bajos en ambas variables, los análisis correlacionales, comparativos y predictivos muestran que cuando la victimización aparece con mayor intensidad, la ansiedad social también tiende a elevarse. Esto confirma que el maltrato entre pares trasciende el hecho puntual de la agresión y puede convertirse en una experiencia que afecta la autopercepción, la seguridad emocional y el

desenvolvimiento interpersonal del adolescente. Por ello, los hallazgos del estudio no solo aportan evidencia empírica al contexto escolar limeño, sino que también subrayan la urgencia de fortalecer políticas de convivencia, detección temprana, acompañamiento psicoeducativo y promoción de habilidades socioemocionales en las instituciones públicas.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. La escala de victimización escolar obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,819, mientras que la escala de ansiedad social alcanzó un alfa de 0,917, confirmando que los instrumentos miden de manera coherente los constructos evaluados, por lo que resultan apropiados para su aplicación en estudiantes de educación secundaria.
- 6.2. La mayoría de los estudiantes presenta niveles muy bajos y bajos de victimización, lo que indica que las experiencias de agresión o maltrato entre pares no se manifiestan con alta frecuencia, sin embargo, hay un grupo que experimenta niveles moderados y altos de victimización, lo que evidencia la presencia de situaciones de riesgo que requieren atención preventiva.
- 6.3. Los niveles de victimización escolar entre hombres y mujeres y entre los distintos años de educación secundaria son similares entre ellos.
- 6.4. Los estudiantes presentan niveles muy bajos y bajos de ansiedad social, lo que indica que una parte considerable de los participantes logra desenvolverse adecuadamente en situaciones de interacción social dentro del entorno escolar. Sin embargo, hay un grupo que presenta niveles moderados, altos y muy altos de ansiedad social, lo que evidencia la existencia de dificultades emocionales y sociales en una proporción relevante de la población estudiada.
- 6.5. Existe mayores niveles de ansiedad social en los estudiantes varones en comparación con las estudiantes mujeres. Sin embargo, se manifiesta de manera relativamente homogénea en los distintos años de educación secundaria.
- 6.6. Existe una relación positiva, significativa y de magnitud moderada entre ambas variables ($\rho = 0,534$; $p < 0,05$). Esto indica que los estudiantes que experimentan mayores niveles de victimización escolar tienden a presentar también mayores niveles

de ansiedad social., La victimización escolar se asocia de manera significativa con todas las dimensiones evaluadas de ansiedad social:

- 6.8. El modelo de regresión lineal evidenció que esta variable explica aproximadamente el 16,9% de la variabilidad de la ansiedad social, lo que indica que, aunque existen otros factores implicados en su desarrollo, las experiencias de victimización representan un elemento relevante en la aparición de respuestas de ansiedad en contextos sociales.
- 6.9. No existen diferencias significativas en los niveles de victimización escolar según sexo ni grado académico. Se evidenció que la ansiedad social presenta diferencias según sexo, pero no según año escolar. Los niveles de victimización escolar aumentan significativamente a medida que se incrementan los niveles de ansiedad social, lo que confirma la estrecha relación existente entre ambas variables dentro del contexto educativo analizado.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. A las autoridades de la institución educativa, se recomienda fortalecer las políticas de convivencia escolar mediante la implementación de programas preventivos orientados a reducir las manifestaciones de violencia entre pares. Estas acciones deben promover el respeto mutuo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, con el fin de prevenir situaciones de victimización escolar y contribuir a la construcción de un ambiente educativo seguro y saludable.
- 7.2. A los docentes de educación secundaria, se sugiere incorporar dentro de las actividades pedagógicas estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, tales como la comunicación asertiva, el trabajo cooperativo, la gestión de emociones y la tolerancia frente a las diferencias. Estas habilidades pueden contribuir a disminuir comportamientos de agresión entre pares y fortalecer la adaptación social de los adolescentes.
- 7.3. A los departamentos de psicología o tutoría escolar, se recomienda diseñar e implementar programas de intervención dirigidos a estudiantes que presenten niveles moderados o altos de ansiedad social. Estas intervenciones podrían incluir talleres de habilidades sociales, entrenamiento en afrontamiento emocional, fortalecimiento de la autoestima y acompañamiento psicológico individual o grupal, con el objetivo de mejorar la seguridad personal y la participación social de los estudiantes.
- 7.4. A los padres de familia, se sugiere promover espacios de comunicación abierta y apoyo emocional dentro del hogar, que permitan a los adolescentes expresar sus preocupaciones, experiencias escolares y dificultades interpersonales. El acompañamiento familiar constituye un factor protector importante frente a los efectos negativos de la victimización escolar y la ansiedad social.

- 7.5. A las instituciones educativas y organismos del sistema educativo, se recomienda desarrollar programas de capacitación dirigidos a docentes y personal educativo sobre la identificación temprana de situaciones de acoso escolar y manifestaciones de ansiedad social en los estudiantes. Una adecuada formación permitirá detectar oportunamente señales de riesgo y brindar una intervención adecuada.
- 7.6. A los profesionales del área de psicología educativa, se recomienda continuar investigando las variables asociadas a la victimización escolar y la ansiedad social en contextos escolares peruanos, incorporando otros factores relevantes como la autoestima, el apoyo social, el clima escolar, la regulación emocional y el uso de redes sociales. De esta manera, se podrán comprender con mayor profundidad los factores que influyen en el bienestar socioemocional de los adolescentes.
- 7.7. A futuras investigaciones, se sugiere ampliar el tamaño de la muestra e incluir instituciones educativas de diferentes contextos socioeconómicos y geográficos, con el propósito de obtener una visión más amplia del fenómeno de la victimización escolar y la ansiedad social en la población adolescente. Asimismo, sería pertinente considerar diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo.
- 7.8. Finalmente, se recomienda que las instituciones educativas promuevan programas permanentes de convivencia escolar, orientados a fortalecer las relaciones interpersonales positivas, prevenir la violencia entre estudiantes y fomentar el desarrollo integral de los adolescentes. La promoción de entornos escolares seguros y emocionalmente saludables constituye un elemento clave para favorecer el bienestar psicológico y social de los estudiantes.

VIII. REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3^a ed. rev.).
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^a ed. rev.).
- American Psychiatric Association (2013; 2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales*. APA. Editorial Medica Panamericana
- Andino, R. (2019). Bullying y adaptación psicosocial en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 11(2), 45–56.
- Asociación Americana de Psicología (2020). *Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología* (7.^a ed.). <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-editionintroduction.pdf>
- Asociación Médica Mundial [AMM] (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. Asociación Médica Mundial.
- Avalos Jaime, M. E. y Catunta Obregon, R. M. (2014). *Victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Carabayllo, Lima – 2023*. [Tesis de título profesional, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/151426>
- Avilés, J. M. (2003). El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying en la escuela. Modelos de intervención. En J. M. Avilés (dir.) *Riesgos psicosociales en la enseñanza* (p. 7). Valladolid: Confederación de STEs-intersindical

- Ballesteros, F., y Labrador, F. J. (2018). Análisis de las técnicas psicológicas utilizadas en el trastorno de fobia social en un centro sanitario de psicología. *Clínica y Salud*, 29(2), 71-80. <https://doi.org/10.5093/clysa2018a11>
- Bandeira, C. M., y Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>
- Baquerizo-Huamani, K. y Caja-Llacuachaqui, H. (2025). *Acoso escolar y bienestar psicológico en estudiantes de una institución educativa de nivel secundaria, La Oroya, 2024*. [Tesis de título profesional, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/16690>
- Barbosa, L., Souza, M., y Lima, R. (2016). Adolescence and suicidal behavior: Risk factors and prevention strategies. *Revista de Saúde Pública*, 50(4), 1–9.
- Barzeva, S. A., Meeus, W. H. J., y Oldehinkel, A. J. (2020). Social withdrawal, social anxiety and peer victimization: A transactional model of development. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 26–41. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01141-4>
- Beidel, D. C. y Turner, S. M. (1998). *Shy children, phobic adults. Nature and treatment of social phobia*. APA
- Beidel, D. C. y Turner, S. M. (2005). *Childhood anxiety disorders: a guide to research and treatment*. Taylor y Francis Group.
- Beidel, D., Turner, S., y Morris, T. (1999). Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 1072–1080.
- Beidel, D., Turner, S., y Morris, T. (2007). Social anxiety disorder in youth: Prevalence and comorbidity. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1–12.
- Brito, C., y Oliveira, M. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents: Psychological implications. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 63–72.

- Bronfenbrenner, U. y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bulnes, M., Ponce, C., Aliaga, J., Atalaya, M., Huertas, R., y Quispe, M. (2018). Ansiedad social y regulación emocional en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(2), 155–170. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15818>
- Burguillos, A. I., y Acosta, M. (2019). Sentido de coherencia y fobia social: un estudio descriptivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 151-158. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1534>
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., García-López, L. J., Irurtia, M. J. y Arias, B. (2011). Fobia social: características clínicas y diagnósticas. En V. E. Caballo, I. C. Salazar y J. A. Carrobbles (dirs.), *Manual de psicopatología y trastornos psicológicos* (pp. 172-199). Pirámide
- Caballo, V., Salazar, I., Irurtia, M., Arias, B., y Hofmann, S. (2011). The social anxiety questionnaire for adults: Development and validation. *Psychological Assessment*, 23(2), 488–501.
- Calderero, M.; Salazar, I. y Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. Universidad de Granada (España). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(2), 393-419
- Caldero, M., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, 19(2), 393-419. <https://bit.ly/3AqkqZb>
- Campbell, M. A. (2010). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 68–76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.68>

- Caravita, S. C. S., y Camodeca, M. (2023). Bullying victimization and social anxiety among adolescents: The role of migration background and developmental stage. *Journal of Adolescence*, 95, 120–131. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2022.12.004>
- Carleton, R., Collimore, K. y Asmundson, G. (2007). Social anxiety and fear of negative evaluation: Construct validity of the brief fear of negative evaluation scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 131–141.
- Castaños-Cervantes, S., y Vélez-Agosto, N. (2020). Psychosocial predictors of social anxiety in children. *Suma Psicológica*, 27(1), 43-51. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.6>
- Cava, M. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I). *Revista Evaluar*, 18(1), 40-53. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Cavalcanti, J. G., Coutinho, M. P. L., y Araújo, L. F. (2018). Bullying and its consequences for adolescents' mental health. *Psicologia y Sociedade*, 30, e173503. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30173503>
- Caycho, T. y Ventura, J. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Cedeño, M. A. (2020). La convivencia escolar y la prevención de la violencia en contextos educativos. *Revista Conrado*, 16(75), 200–207. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1375>
- Chiu, K., Clark, D. M., y Leigh, E. (2021). Prospective Associations between peer functioning and social Anxiety in Adolescents: A Systematic review and metaanalysis. *Journal of Affective Disorders*, 279, 650-661. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.055>

- Çınar, S., Kanbay, Y., Fırat, M., y Özbay, Ö. (2022). The mediating effect of social anxiety on the relationship between internet addiction and aggression in teenagers. *Psychological Reports*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00332941221133006>
- Clark, D., y Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. En R. Heimberg, M. Liebowitz, D. Hope y F. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 69–93). Guilford Press.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Daud, M. y Ahmed, E. (2024). Tipos de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en la investigación en ciencias sociales y de la salud. *Revista de Jóvenes Farmacéuticos*, 16(2), 204-215. <https://doi.org/10.5530/jyp.2024.16.27>
- De Oliveira Pimentel, F., Della Múa, C.P., y Dapieve Patias, N. (2020). Victims of bullying, symptoms of depression, anxiety and stress, and suicidal ideation in teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 217-229. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.9>
- De Sousa, J., Pereira, A., y Gomes, R. (2014). Peer relationships and adolescent development. *Journal of Youth Studies*, 17(6), 1–12.
- Delgado, B., et al. (2024). Social anxiety in adolescents: A cross-cultural perspective. *Journal of Adolescence*, 96, 1–12.
- Delgado, B., García-Fernández, J. y Inglés, C. (2013). Cognitive aspects of social anxiety in adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1151–1161.
- Delgado, B., Inglés, C., y García-Fernández, J. (2012). Social Anxiety and SelfConcept in Adolescence // La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia. *Revista Psicodidáctica*, 18(1), 179-194.

- Delgado, B.; Torrecillas, M.; Martínez, M. y Navarro, I. (2024). Ansiedad social en la adolescencia: un estudio transnacional entre Francia y España. Universidad de Alicante, España. *European Journal of Education and Psychology*, 17(1), 1-17.
- Dellazzana, L. L., Sattler, M. K., y Freitas, L. B. (2010). A importância da inclusão da família na intervenção contra o bullying. *Pensando Famílias*, 14(1), 109-120. <https://biblat.unam.mx/pt/revista/pensando-familias/articulo/a-importancia-da-inclusao-da-familia-na-intervencao-contra-o-bullying>
- Díaz, V., Martínez, O., y Pérez, F. G. (2017). Consecuencias para la salud del bullying o violencia escolar. En R.M. Zapata, R. Dalouh, V. Caballero y A.J. González, *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención* (pp. 268-275). Editorial Universidad de Almería. <https://bit.ly/3kpDOQs>
- Echeburúa, E. (2009). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Pirámide.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Plan Internacional y UNICEF.
- Erath, S., Flanagan, K., y Bierman, K. (2007). Social anxiety and peer victimization during early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 353–366.
- Erath, S., Tu, K., y El-Sheikh, M. (2012). Social anxiety and peer victimization: Bidirectional associations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 425–436.
- Espinosa-Fernández, L., Muela, J., García-López, L. (2016). Avances en el campo de estudio del trastorno de Ansiedad Social en adolescentes. El papel de la Emoción Expresada. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 3(2), 99-104.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15, 45-60. <https://bit.ly/2VWy4nR>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). *An everyday lesson: #ENDviolence in schools*. United Nations Children's Fund.
- Galán, J. (2018). Acoso escolar y salud mental en estudiantes adolescentes. *Psicología Educativa*, 24(2), 101–108.
- Gao, R. y Chu, X. (2025). La victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso: estudio del papel mediador de la ansiedad social y la competencia socioemocional. *Revista de Psicodidáctica*, Volume 30, Issue 2, July–December 2025, 500168
- Garaigordobil, M. y Fernández-Tomé, A. (2011). CCB. Cuestionario de Cyberbullying. En *FOCAD Formación Continuada a Distancia*. (12ª ed.). Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos
- Garbin, A., et al. (2016). Bullying victimization among adolescents: Prevalence and associated factors. *Revista de Saúde Pública*, 50(6), 1–10.
- García, F., y Rejas, M. (2023). *Acoso escolar y ansiedad social en adolescentes del nivel secundario en Lambayeque*. [Tesis de título profesional, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/144935>
- García-López, L. (2007). *La ansiedad social en la adolescencia: Evaluación y tratamiento*. Pirámide.
- García-López, L., Olivares, J., Hidalgo, M., Beidel, D., y Turner, S. (2008). Psychometric properties of the Social Anxiety Scale for Adolescents. *Psychological Assessment*, 20(2), 1–9.
- Ghanad, A. (2023). Panorama de los métodos de investigación cuantitativa. *Revista Internacional de Investigación y Análisis Multidisciplinario*, 6 (8). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i8-52>

- Gómez M. (2021). Relación entre ansiedad social y victimización por acoso escolar, Universidad de Murcia. España. *Hekademos: revista educativa digital*, 31, 14-24, ISSN-e 1989-3558,
- Gómez, A. (2024). *Relación entre ansiedad social y victimización por acoso escolar en adolescentes de la Región de Murcia* [Trabajo de investigación]. Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.2.41-61>
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., Ruiz-Ortega, R. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: Factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Behavioral Psychology*, 24(1), 29-49.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Emotional intelligence and social anxiety in adolescents. *Psicothema*, 28(3), 268–273.
- Gómez-Ortiz, O., Zea, R., Ortega-Ruiz, y Romera, E. M. (2020). Percepción y motivación social: elementos predictores de la ansiedad y el ajuste social en adolescentes. *Psicología Educativa*, 26, 49-55. <https://doi.org/10.5093/psed2019a11>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hoekstra, R. (2018). Interpreting reliability coefficients: Cronbach's alpha, omega, and other internal consistency indices. *Psychometrika*, 83(3), 543–558. <https://doi.org/10.1007/s11336-018-9611-0>
- Hofmann, S. G., Albano, A. M., Heimberg, R. G., Tracey, S., Chorpita, B. F. y Barlow, D. H. (1999). Subtypes of social phobia in adolescents. *Depression and Anxiety*, 9, 15-18.

- Hossan, D., Dato' Mansor, Z. y Jaharuddin, N. (2023). Población de investigación y muestreo en estudios cuantitativos. *Revista Internacional de Negocios y Tecnoemprendimiento*, 13 (3), 209–222. <https://doi.org/10.58915/ijbt.v13i3.263>
- Hui, E. K., Tsang, S. K., y Law, B. C. (2011). Combating school bullying through developmental guidance for positive youth development and promoting harmonious school culture. *Scientific World Journal*, 11, 2266-2277. <https://doi.org/10.1100/2011/705824>
- Inglés, C., García-Fernández, J., y Delgado, B. (2010). Social anxiety profiles in adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 1–10.
- Inglés, C., La Greca, A., García-Fernández, J., y Delgado, B. (2008). Social anxiety in adolescents: Prevalence and gender differences. *Journal of Adolescence*, 31(2), 1–15
- Instituto Nacional de Salud Mental [INSM] (2022). *Informe sobre salud mental y trastornos de ansiedad en población adolescente*.
- Jacques-Aviñó, C., López-Jiménez, T., Bennett, M. R., Medina-Perucha, L., León-Gómez, B. B., y Berenguer, A. (2022). Self-Reported Anxiety in Spain: a gendered approach one year after the start of COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.873891>
- Jiménez, L., Sánchez, R., y Valencia, A. (2013). Escala de Ansiedad Social para Adolescentes: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Psicología Iberoamericana*, 21 (2), 72–84. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133930525008.pdf>
- Jiménez, M., Piqueras, J., y García-López, L. (2013). Anxiety disorders in adolescents: Clinical and conceptual approaches. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(2), 123–135.
- Juárez-Merino, C. (2023). Acoso escolar y ansiedad en estudiantes de educación básica regular. *Revista JANG*, 1(1), 40-55. <https://doi.org/10.18050/jang.1.1.2023.4>

- Kearney, C. A. (2005). *Social anxiety and social phobia in youth: characteristics, assessment and psychological treatment*. Springer Science+Business Media, Inc.
- Kessler, R. C. y Üstün, T. B. (2008). *The WHO Mental Health Surveys: global perspectives on the epidemiology of mental disorders*. Cambridge University
- Kingery, J., Erdley, C., y Marshall, K. (2010). Peer victimization and social anxiety in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(3), 249–263.
- La Greca, AM, y López, N. (1998). Ansiedad social en adolescentes: vínculos con las relaciones entre iguales y las amistades. *Revista de Psicología Infantil Anormal*, 26 (2), 83–94. <https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
- Laher, S., Fynn, A. y Krame, S. (2020). *Reseña: Transformando los métodos de investigación en las ciencias sociales: Estudios de caso de Sudáfrica*. Wits University Press. <https://doi.org/10.4102/ajopa.v2i0.27>
- Lang, P. (1993). The three-systems approach to emotion. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(3), 231–237.
- Licona, C. (2019). *Acoso escolar y trastornos emocionales en estudiantes víctimas y agresores de los colegios públicos de Floridablanca*. [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional USAL. <https://hdl.handle.net/10366/151377>
- Liu, T. L., Chen, Y. L., y Chen, W. J. (2021). Associations between traditional bullying, cyberbullying victimization, and social anxiety among adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 295, 566–573. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.103>
- López, M. (2017). Estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 67–79.
- Loukas, A., Paulos, S. K. y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335–345.

- Majid, U. (2018). Fundamentos de la investigación: Diseño del estudio, población y tamaño de la muestra. *Revista URNCST*, 2(1), 1–7. <https://doi.org/10.26685/urncst.16>
- Malecki, C., Demaray, M., & Coyle, S. (2015). Bullying and psychological adjustment in adolescents. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 1–14
- Méndez, F., Inglés, C. y Hidalgo, M. (2003). Social fears in childhood and adolescence. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(2), 115–130.
- Mendoza-Cueva, R. M. y Vásquez-Blas, C. J.(2024). *Ansiedad social y soledad sobre la victimización escolar en estudiantes de instituciones educativas de Comas, 2024*. [Tesis de título profesional, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/167088>
- Miers, A. C., & Warner, C. M. (2023). Adolescent social anxiety: Bridging cognitive and social behavioral perspectives through a developmental lens. In C. R. Martin, V. B. Patel, y V. R. Preedy (Eds.), *Handbook of lifespan cognitive behavioral therapy: Childhood, adolescence, pregnancy, adulthood, and aging* (pp. 89–100). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-85757-4.00042-0>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2022). *Plataforma SiseVe contra la violencia escolar: Reporte de casos registrados 2013–2022*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.siseve.pe>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2024). *Magnitudes de la educación en el Perú*. ESCALE – Estadística de la Calidad Educativa. Ficha de la institución educativa – ESCALE/MINEDU
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2025). *Reporte de casos de violencia escolar registrados en la plataforma SiseVe durante el año 2024*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.siseve.pe>

- Moreira, R., y Bastos, P. (2015). Suicide among adolescents: Risk factors and prevention. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 95–102.
- Muñoz, J. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7 (1), 66–71. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2422-619X2021000100066&lng=es&tlng=es>
- Naupas, H., Palacios, J., Valdivia, M., y Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación: Cuantitativa, Cualitativa y Redacción de Tesis*. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Obeid, S., Saade, S., Haddad, C., Sacre, H., Khansa, W., Hajj, R. A., Kheir, N., y Hallit, S. (2019). Internet addiction among Lebanese adolescents. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 207(10), 838-846. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000001034>
- Olivares, J., García-López, L., y Hidalgo, M. (2004). Social anxiety in adolescents: Assessment and treatment. *Psicothema*, 16(3), 1–7.
- Olivares, J., Hidalgo, J., García, M., Rosa, A. y Piqueras, J. (2005). Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A): Propiedades psicométricas en una población hispanohablante. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 85–97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33701005>
- Olivares, J., Rosa, A. I., y García-López, L. J. (2004). *La fobia social en la adolescencia. El miedo a relacionarse y a actuar ante los demás*. Pirámide
- Olivares-Olivares, P., Maciá, D., Gauer, G., Olivares, J., Amorós, M. (2014). ¿Trastorno de personalidad por evitación o fobia social generalizada? Un estudio piloto con población adolescente española. *Liberabit*, 20(2), 219- 228.
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Sampaio, J. M. C., y Silva, M. A. I. (2015). Bullying and associated factors among Brazilian adolescents: Analysis of the National Adolescent School-based

- Health Survey (PeNSE). *Revista de Saúde Pública*, 49, 1–9.
<https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2015049005328>
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28–48). Routledge
- Olweus, D. (2007). *The Olweus Bullying Questionnaire*. Hazelden.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*.
- Orgilés, M., Johnson, B., Huedo-Medina, T., Espada, J. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 057-072.
- Pilkionienė, I., Širvinskienė, G., Žemaitienė, N., y Jonynienė, J. (2021). Social Anxiety in 15–19 Year Adolescents in Association with Their Subjective Evaluation of Mental and Physical Health. *Children (Basel)*, 8(9), 737. <https://doi.org/10.3390/children8090737>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6.
<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rapee, R., y Heimberg, R. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741–756.
- Ríos, S. R., y Aguirre, E. L. (2019). *Importancia de la comunicación asertiva en el ámbito: personal, familiar y educativo*. [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPEU.
<https://hdl.handle.net/20.500.12840/2381>

- Rodney-Rodríguez, Y., y García-Leyva, L. (2014). La disciplina escolar y las prácticas autoritarias en el contexto educativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 735–747. <https://doi.org/10.11600/1692715x.12214090213>
- Romera, E., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. (2022). Bullying and peer victimization in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1–12.
- Ruiz, M., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles Del Psicólogo*, 31 (1), 34–45. <https://doi.org/10.2307/3514607>
- Santa-Cruz, LA (2023). *Acoso escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución educativa de la ciudad de Chiclayo 2023*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/4447>
- Santos, A., y Santos, M. (2013). Peer exclusion and emotional consequences in adolescents. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 1–9.
- Santos, M. M., Perkoski, I. R., y Kienen, N. (2015). Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 321–329. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescência*. Artmed.
- Sarmiento, J. (2024). *Victimización escolar entre iguales y ansiedad social en adolescentes con indicadores de ideación suicida en instituciones educativas en Comas, 2024*. [Tesis de título profesional, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/160272>
- Siegel, R., La Greca, A. y Harrison, H. (2009). Peer victimization and social anxiety in youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(4), 574–586.

- Silva, J. L., y Cabral, M. D. (2014). Bullying and suicidal behavior among adolescents: A systematic review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(5), 833–840. <https://doi.org/10.1590/0104>
- Sino, S. M., Briere, J., y Janosz, M. (2014). Peer victimization and depressive symptoms among adolescents: The role of self-esteem and feelings of inferiority. *Journal of Adolescence*, 37(4), 495–503. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.006>
- Smith, P. K. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212. <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/193>
- Sousa, G. S., Santos, M. S. P., Silva, A. T. P., Perrelli, J. G. A., y Sougey, E. B. (2017). Revisão de literatura sobre suicídio na infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 3099–3110. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.14582017>
- Spence, S., y Rapee, R. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50–67.
- Stelko-Pereira, A. C., y Williams, L. (2012). Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: lições canadenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 349-351. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200019>
- Storch, E. A., Masia-Warner, C., Crisp, H. y Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: a prospective study. *Aggressive Behavior*, 31, 437-452.
- Ulbrich, G. D. S., Oselame, G. B., Oliveira, E. M., & Neves, E. B. (2017). Motivadores da ideação suicida e a autoagressão em adolescentes. *Adolescência & Saúde*, 14(2), 40–46.
- United Nations Children’s Fund [UNICEF] (2021). *Ending violence in schools: Global status report on preventing and addressing violence against children in schools*. <https://www.unicef.org>

- Valdivielso, S. (2009). La convivencia escolar y la prevención de la violencia en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1–10.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/>
- Vieira, M. A., Torales, J., Barrios, I., y Viveros, A. (2016). Bullying in schools: prevalence and associated factors in adolescents. *Revista de Saúde Pública*, 50, 1–9.
<https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2016050005954>
- Willetts, L. y Creswell, C. (2007). *Overcoming your child's shyness and social anxiety*. Constable y Robinson.
- Xia, Y., Liu, Q., Ding, C., y Fu, X. (2023). Cyberbullying victimization and social anxiety among college students: The mediating role of emotional regulation and self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186679. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186679>
- Zubeidat, I., Parra A., Sierra, J. C. y Salinas, J. M. (2007). Comorbilidad de la ansiedad social específica y generalizada en adolescentes españoles. *Psicothema*, 19, 654-660.
- Zubeidat, I., Parra A., Sierra, J. C. y Salinas, J. M. (2008). Evaluación de factores asociados a la ansiedad social y a otras psicopatologías en adolescentes. *Salud Mental*, 31, 189-196
- Zyud, M., Dweikat, A. y Bsharat, T. (2024). Métodos de investigación cuantitativa: Maximización de beneficios, abordaje de limitaciones y avance de las fronteras metodológicas. *ISRG Journal of Multidisciplinary Studies*, 2 (4), 11–14.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10939470>

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Problema	Hipótesis	Objetivo	Método
Problema general ¿Cómo se presentan y relacionan-comparan la victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 según sexo y grado escolar?	Hipótesis general Existiría porcentajes altos en los niveles moderados a altos en victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 y se relacionan positivamente y existiría diferencias según sexo y grado escolar.	Objetivo general Determinar cómo se presentan y relacionan-comparan la victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 según sexo y grado escolar.	Tipo de investigación La investigación se posicionó dentro del enfoque cuantitativo, descriptivo, tuvo un alcance correlacional simple. Variables Victimización escolar Ansiedad social Población una población total de 1143 estudiantes de secundaria de una institución de Lima Metropolitana, matriculados en el periodo 2024 Muestra: 288
Problemas específicos ¿Cuál es el ajuste psicométrico (confiabilidad y validez de constructo) de los instrumentos de obtención de los datos en la muestra investigada? ¿Cómo se presentan la victimización escolar en adolescentes de una institución educativas públicas del distrito de San Luis, Lima Metropolitana - 2024? ¿Cómo se presentan la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana - 2024? ¿Cómo se relacionan la victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana - 2024? ¿Cómo se comparan la victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 según sexo y grado escolar?	Hipótesis específicas Los instrumentos de obtención de los datos presentan confiabilidad y validez de constructo) en la muestra investigada. Existiría porcentajes altos en los niveles moderados a altos en victimización escolar en adolescentes de una institución educativas públicas del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024. Existiría porcentajes altos en los niveles moderados a altos en ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024. Existiría relación entre victimización escolar con ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024. Existiría diferencias en la comparación de los promedios de la victimización escolar y de ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 según sexo y grado escolar.	Objetivos específicos Hallar el ajuste psicométrico (confiabilidad y validez de constructo) de los instrumentos de obtención de los datos en la muestra investigada. Medir la victimización escolar en adolescentes de una institución educativas públicas del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024. Medir la ansiedad social en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024. Relacionar la victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024. Comparan la victimización escolar y ansiedad social en adolescentes de una institución pública del distrito de San Luis, Lima Metropolitana – 2024 según sexo y grado escolar.	Instrumento Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I) Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A)

Anexo B. Escala de victimización

ESCALA DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR ENTRE IGUALES (VE-I) Cava y Buelga (2017)

Edad:.....
Sexo:.....
Grado:
Sección:.....

Instrucciones:

Se te pide responder de manera sincera a cada frase, expresando únicamente tu percepción personal sobre lo que se indica. No existen respuestas correctas o incorrectas, pues lo que interesa es conocer lo que habitualmente sientes o piensas. Lee cada frase y marca una de las siguientes alternativas de respuesta: Nunca me ha pasado = 1, Solo me paso una vez = 2, Me ha pasado algunas veces en el último mes = 3, Me ha pasado bastantes veces durante el último mes = 4, Me pasa muy a menudo = 5, para indicar la frecuencia con la que te suceden estas situaciones.

N.º	Un compañero (a):	Nunca me ha pasado	Solo me paso una vez	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre
1	Le ha dicho a los demás que no vayan conmigo	1	2	3	4	5
2	Me ha apartado de mi grupo de amigos	1	2	3	4	5
3	Me ha ignorado o dejado de lado para que me sienta mal	1	2	3	4	5
4	Ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas	1	2	3	4	5
5	Me ha empujado con fuerza	1	2	3	4	5
6	Me ha pegado o golpeado	1	2	3	4	5
7	Me ha dado una patada	1	2	3	4	5
8	Me ha tirado al suelo	1	2	3	4	5
9	Se ha metido conmigo	1	2	3	4	5
10	Me ha insultado	1	2	3	4	5
11	Se ha burlado de mí	1	2	3	4	5
12	Me ha gritado	1	2	3	4	5

Anexo C. Escala de ansiedad social

ESCALA DE ANSIEDAD SOCIAL PARA ADOLESCENTES (SAS-A)

(La Greca y López, 1998; traduc. Olivares, 2001) Versión
mexicana por Jiménez et al (2013)

Edad:.....
Sexo:.....
Grado:
Sección:.....

Instrucciones:

Se te pide responder de manera sincera a cada frase, expresando únicamente tu percepción personal sobre lo que se indica. No existen respuestas correctas o incorrectas, pues lo que interesa es conocer lo que habitualmente sientes o piensas. Lee cada frase y marca una de las siguientes alternativas de respuesta: Nunca = 1, Pocas veces = 2, Algunas veces = 3, Bastantes veces = 4, Siempre = 5, para indicar la frecuencia con la que te suceden estas situaciones.

N.º	PREGUNTAS	N u n c a	C a s i n u n c a	A l g u n a s v e c e s	B a s t a n t e s v e c e s	S i e m p r e
1	Me preocupa lo que los demás piensen de mí.	1	2	3	4	5
2	Me preocupa lo que los demás digan de mí.	1	2	3	4	5
3	Me preocupa ser evaluado/a por los demás.	1	2	3	4	5
4	Me preocupa no gustar a los demás.	1	2	3	4	5
5	Pienso que lo que voy a hacer no les gustará a los demás.	1	2	3	4	5
6	Me pone nervioso/a hablar con gente de mi edad que no conozco bien.	1	2	3	4	5
7	Sólo hablo con personas que conozco bien.	1	2	3	4	5
8	Me pongo nervioso/a cuando estoy con otras personas.	1	2	3	4	5
9	Me da vergüenza estar rodeado/a de personas que no conozco.	1	2	3	4	5
10	Me pongo nervioso/a cuando me presentan a personas desconocidas.	1	2	3	4	5
11	Me quedo callado/a cuando estoy en un grupo de personas.	1	2	3	4	5
12	Me cuesta trabajo pedir a los demás que hagan cosas conmigo.	1	2	3	4	5
13	Me da miedo pedir a los demás que hagan cosas conmigo por si me dicen que no.	1	2	3	4	5
14	Siento vergüenza incluso cuando estoy con personas que conozco bien.	1	2	3	4	5