

Universidad Tecnológica de El Salvador



Título de la investigación

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS PARA ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN MEDIA Y EL ACOSO ESCOLAR *BULLYING*

Investigadora

Ana Sandra Aguilar de Mendoza

La presente investigación es el resultado de un proyecto de la Universidad Tecnológica de El Salvador. Las solicitudes de información, separatas y otros documentos relativos al presente estudio pueden hacerse a la dirección postal: calle Arce, 1020, Universidad Tecnológica de El Salvador, Vicerrectoría de Investigación, Dirección de Investigaciones, calle Arce y 17a. avenida Norte, edificio *José Martí*, o al correo electrónico: ana.aguilar@utec.edu.sv

ISBN 978-99923-21-97-3

San Salvador, 2012

Los derechos de autor son exclusivos de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

© Copyright

INDICE

Resumen.....	3
1. Introducción.....	5
2. Objetivos de la investigación.....	8
3. Marco hipotético.....	9
4. Marco teórico.....	10
Violencia escolar.....	10
<i>Bullying</i> escolar.....	12
Perfil de los agresores y de las víctimas.....	15
Dinámica escolar.....	18
Valores aprendidos a través de actividades educativas.....	21
Acciones pedagógicas implementadas en los centros escolares.....	22
5. Diseño metodológico.....	24
Método, diseño y tipo de estudio.....	24
Participantes, población y muestra.....	25
Técnicas e instrumentos.....	25
Técnicas.....	25
Instrumentos.....	25
Procedimiento de recolección de datos.....	29
6. Resultados.....	31
Discusión de resultados.....	61
7. Conclusiones y recomendaciones.....	69
Referencias bibliográficas.....	71
ANEXOS.....	

RESUMEN

La violencia escolar expresada a través de diversas formas, como el maltrato entre pares, presenta su máxima expresión en la modalidad de acoso escolar llamado también *bullying*.

El presente estudio se realizó a escala nacional tratando de abordar la problemática de violencia escolar considerando diferentes elementos, que permitan aclarar el fenómeno psicosocial que incide en la salud mental y en el proceso pedagógico de los adolescentes.

Se trabajó una muestra probabilística representativa, con un nivel de confiabilidad del 97,0 % y una estimación de error del 3,0 %, de 1.577 estudiantes de educación media.

Se utilizó un cuestionario formado por seis escalas que midieron las relaciones sociopersonales, la exposición a la violencia, las alteraciones de la salud mental en las víctimas de *bullying*, las reacciones agresivas reactivas y proactivas, el clima escolar y las acciones pedagógicas que fomentan la convivencia pacífica escolar.

Los resultados indican que se está desarrollando valores que parecen ser congruentes con el respeto, pero que mantienen las situaciones y los conflictos entre pares; se mantiene el individualismo y se legitima la violencia instrumental. La victimización por acoso escolar (*bullying*) generan alteraciones en su salud mental. Las reacciones proactivas que pueden tender a conductas de *bullying* presentan diversas formas. Dependiendo del sexo de los estudiantes, hay un incremento en la tendencia hacia ejercer conductas *bullying* a través de la tecnología de la información.

PALABRAS CLAVE

Acoso escolar, agresión, alteraciones psicosociales, clima escolar, acciones pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar entre pares es uno de los problemas más sentidos por los propios estudiantes que la sufren, así como también por la comunidad escolar y los docentes.

En los centros escolares en donde existe la violencia escolar adquiere la forma de maltrato entre iguales, en donde se puede identificar comportamientos que indirectamente provocan otros comportamientos causantes de conflictos y que traen como consecuencia emociones negativas y dificultades en el manejo del autocontrol, tanto en las víctimas como en los agresores. Estas manifestaciones verbales, físicas o de comportamiento de unos miembros hacia los otros ocasionan exclusión social, rechazo, difusión de rumores y otros como formas de una violencia relacional que cobra fuerza social en el círculo de amistades (González, 2009).

La violencia escolar en los centros educativos se transforma en una violencia relacional, adquiriendo características que la diferencian como un tipo de violencia interpersonal. Es decir, se genera en las interacciones sociales de los estudiantes dentro de los espacios escolares, estableciéndose situaciones de malos tratos en diferentes modalidades. Entre estas modalidades se encuentra el acoso escolar, en donde el maltrato llega a ser muy frecuente y los estudiantes pueden sufrirlo constantemente.

En El Salvador existen pocos estudios sobre el fenómeno psicosocial de acoso escolar que se manifiesta en las instituciones educativas con frecuencia. Gonzalez (2009), realizó un análisis descriptivo de la situación del *Bullying* En El Salvador, en centros escolares de tercer ciclo de educación básica. En el Departamento de Chalatenango, se implementó un manual de Convivencia Escolar en el Centro Escolar Fray Bartolomé de las Casas (MINED, 2012) cuya intervención se realizó en estudiantes de primaria y secundaria, y la Universidad Modular Abierta de Sonsonate (UMA, 2011), realizó un diagnóstico en 21 centros educativos del departamento de Sonsonate. La secretaria de inclusión de El Salvador, realizó un estudio con 198 alumnos de educación básica y media, en siete centros educativos de San Salvador (SIS, 2012). Plan Internacional, lanzó la campaña Aprender sin Miedo, del cual se elaboró un manual de convivencia escolar.

Del estudio realizado en el 2011, por la unidad de investigación de la Universidad Modular Abierta, UMA (2011), los resultados evidencian que en 21 centros educativos del departamento de Sonsonate aceptan que existe *bullying*. De ellos, el 38,1 % asegura que se acecha al estudiante o lo intimidan, y el 47,6 % asegura que se dan empujones y jalones a los estudiantes. El 23,8 % asegura que se dan golpes entre los estudiantes y que 4,8 % usa el Internet para devaluar o ridiculizar a los estudiantes. Un dato importante como resultado de este estudio es que el 33,1 % de los acosadores se encuentra en edades de 16 a 18 años de edad.

González (2009) encontró que los insultos son las conductas que más sufren las víctimas; un 26,0 % encontró que las amenazas con armas son muy bajas (2,5 %), y que las agresiones por teléfono móvil o Internet son poco comunes.

En los resultados divulgados por la secretaria de inclusión de El Salvador, el 34,1 % de los estudiantes manifestaron haber sido víctimas de *bullying* (SIS, 2012).

Las instituciones de educación media (bachillerato) buscan estrategias pedagógicas efectivas ante este fenómeno psicosocial, invisibilizado desde hace mucho tiempo. Sin embargo, se desconoce cuáles acciones pedagógicas han sido efectivas; si hay un involucramiento de toda la planta docente; si los padres de familia perciben un beneficio o consideran que hay otras alternativas para abordar esta problemática.

Contreras (2007) concluye, en su estudio sobre comprensión de la violencia realizado en la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, que, al consensuar entre todos los actores escolares este fenómeno grupal, se aumenta la posibilidad de formular proyectos de prevención de la violencia escolar, cuyos efectos son mas potentes para minimizar o neutralizar las situaciones de violencia que se generan en el centro escolar.

Se habla mucho de los programas de prevención del acoso escolar (*bullying*), pero se desconoce si los centros escolares aplican algún modelo en particular, En estudios sobre el acoso escolar, y el análisis de las redes sociales en España, han concluido que la escuela es un ámbito donde se generan oportunidades en los procesos de socialización, y, por lo tanto, debe de incluirse en las propuestas educativas la solución a este fenómeno (Merino, 2008). La relación desigual entre iguales produce importantes consecuencias en el proceso de inserción social y la socialización. Considerándose que, en estas circunstancias, la escuela desocializa en lugar de socializar (Orte y March, 1996).

Este proceso de socialización está contextualizado por las variables sociodemográficas de los estudiantes que interactúan en la institución educativa, como lo son la edad, el sexo, el urbanismo y la ruralidad, así como el entorno social en general, que cambia la forma de manifestarse.

Mateo, *et al.* (2007) concluye, en un estudio sobre el plan PREVI, implementado en Valencia, España, que el problema de la violencia debe ser abordado de forma contextualizada, y debe implicar a todos los actores, incluyendo a la familia y la escuela.

Dentro de los institutos y complejos educativos que atienden a estudiantes de educación media, las formas de acoso escolar (*bullying*) adoptan conductas diferentes (Ortega, *et al.* 2001) y los efectos sobre la salud mental, las interacciones sociales y el rendimiento académico de los estudiantes presenta un perfil que es necesario abordar. Sin embargo, en este estudio no se abordó el rendimiento académico, variable que se tratará en otro estudio.

Las estrategias pedagógicas que los institutos nacionales o complejos educativos implementen como prevención y fortalecimiento de conductas favorables hacia la convivencia pacífica son fundamentales para desarrollar una cultura de paz, formar un futuro ciudadano, padre o madre de familia, vecino y trabajador que sea capaz de reflexionar y convivir con los otros en un ambiente armonioso y pacífico.

El profesor como orientador en el centro escolar, asume la responsabilidad de dirigir a sus alumnos en el desarrollo de actividades armoniosas, formativas, hacia un saber convivir, y esto incluye: identificar las necesidades de apoyo que derivan del desarrollo personal y académico del estudiante, así como también puede proponer formas para abordar la satisfacción de esas necesidades de convivencia dentro y fuera del aula (Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, CPIP, 2003, p. 15).

Los programas de formación integral, aplicados a estudiantes que reciben educación formal, se convierten en pilares esenciales estratégicos en la formación de valores, convivencia pacífica y de patrones de conducta deseables para la sociedad, y beneficiosos para la formación de la personalidad durante la niñez y la adolescencia.

Investigaciones realizadas en centros educativos de Italia “reflejan la necesidad de llevar acciones específicas de intervención a nivel educativo” (Pizzi, 2008). Para este autor, la escuela es un polo educativo que conecta a la familia con la sociedad. Por lo tanto, la

escuela debe considerarse un “sistema integrado”. En El Salvador, el Ministerio de Educación, Mined, en la actualidad tiene diseñados programas para desarrollar la convivencia pacífica como es el programa “Sueño posible”. También ha diseñado manuales de convivencia pacífica. Estos manuales son operativizados a través de lineamientos planteados en el plan educativo “Vamos a la escuela”. Sin embargo, los directores de algunos institutos sostienen que el manual debe actualizarse para población estudiantil adolescente.

Para esta investigación, se pretendió abordar no solo las estrategias pedagógicas que ya están implementadas en los institutos y complejos educativos públicos de El Salvador, sino identificar el perfil sociorelacional de los estudiantes asociado a conductas de *bullying*, así como identificar las alteraciones psicosociales tanto de las víctimas como de los agresores; se identificaron las formas de responder agresivamente en las situaciones conflictivas escolares que se manifiestan en la dinámica escolar.

Las características individuales y grupales que se perfilaron en los estudiantes sirvieron para proponer nuevas estrategias para abordar la convivencia pacífica en las instituciones educativas. Enfocada la convivencia pacífica como un concepto positivo que es el producto de una relación armónica de acciones que son compartidas por varias personas en un espacio concreto y en un mismo proyecto con objetivos comunes (Justicia, 2010).

Las preguntas que nos llevaron a este estudio fueron si ¿existe un perfil del fenómeno psicosocial de las víctimas y de los agresores?, ¿existen alternativas para abordar el problema del acoso escolar (*bullying*) en los institutos y/o complejos educativos públicos que atiende educación superior?

Considerando las preguntas anteriores el objetivo de la investigación fue relacionar las acciones pedagógicas implementadas en los institutos y/o complejos educativos con la presencia del acoso escolar (*bullying*).

Como objetivos específicos se pretendió, primero, identificar el perfil de los valores sociopersonales que tienen los estudiantes al establecer las relaciones sociales en el aula.

Un segundo objetivo fue perfilar las reacciones típicas de agresión ante el enojo o ira de los y las estudiantes, que puedan en determinado momento de enojo o ira infligir asimismo, o intentar infligir, en otros estudiantes agresiones intencionadas. En un tercer

objetivo específico se pretendió caracterizar la manifestación del *e-bullying* en los adolescentes, como una reacción agresiva proactiva.

En el cuarto objetivo se abordó el estado de salud mental de los estudiantes que sufren maltrato entre pares, o acoso escolar (*bullying*), a través de la identificación de alteraciones psicosociales de los estudiantes que son víctimas de alguna agresión.

En un quinto objetivo se valoró el clima escolar, identificando las situaciones de maltrato que pueden sufrir los y las estudiantes, y la percepción que tienen de lo que hacen otros estudiantes dentro del espacio escolar. Para confirmar la percepción de estas situaciones escolares también se trató de identificar los lugares en donde los estudiantes percibían que estaban más expuestos a la violencia en contextos específicos, como la escuela, la casa, la calle y la televisión; y su incidencia en las conductas agresivas de maltrato y de *bullying*.

Finalmente, en el sexto objetivo específico, se exploró la percepción sobre la presencia e implementación de acciones escolares que favorecen, en los complejos educativos e institutos, las interacciones de convivencia pacífica.

MARCO HIPOTÉTICO

El sistema de hipótesis planteada es el siguiente:

Ho₁. La presencia de actividades educativas implementadas en los institutos y/o complejos educativos inciden en el desarrollo de los valores sociopersonales.

Ho. Existen diferencias significativas por sexo en el tipo de reacciones típicas agresivas que manifiestan los estudiantes.

Ho. Existen diferencias significativas en la presencia de alteraciones en su salud mental entre los estudiantes que han sido víctimas de maltrato y los que no lo han sido.

Ho. Existen diferencias significativas por sexo entre los acosadores del *e-bullying*.

MARCO TEÓRICO

Violencia escolar

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que integra la infancia con las expectativas futuras de la adultez, la cual se caracteriza por las diversas manifestaciones de cambios abruptos y a corto plazo en los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual de los y las jóvenes. Esta etapa, como proceso normal en el ser humano, se ve inmersa dentro de situaciones contextualizadas de comportamientos antisociales y conductas violentas (Marín, 2002), ocasionadas en diferentes escenarios como el hogar, la escuela, la calle, y los medios de comunicación.

Para Orue y Calvete (2010), la exposición a la violencia en diferentes escenarios de la vida humana se correlaciona con conductas agresivas. En un estudio realizado en donde midieron la exposición a la violencia en la infancia y la adolescencia, encontraron una relación entre la exposición de la violencia en casa y su conducta agresiva. En otros estudios realizados por Cerezo (2009), se evidencia que existe una exposición a la violencia en el colegio en un 23,0 %. En términos de la incidencia del *bullying* en las escuelas, otros autores (Flannery, Wester y Singer, 2004; citado en Orue y Calvete, 2010) estudiaron la frecuencia con que observaban conductas de violencia en el último año de educación secundaria, encontrando frecuencias de exposición a la violencia en un rango de 56,0 % al 87,0 % para la observación (Orue y Calvete, 2010). En este estudio también se señala que existe una frecuencia entre el 15,0 % y el 17,0 % de sufrir victimización en la escuela.

Para la exposición a la violencia por la televisión, encontró Calles (2011) que el 78 % (n = 593) de los programas infantiles distribuidos en un total de 112 franjas televisivas en El Salvador presentan acciones de violencia física. En el mismo estudio se encontró que en el 78,0 % (n = 593) de los programas estudiados se transmite violencia verbal, caracterizada por insultos, gritos, provocaciones y amenazas. Por otra parte, también Calles (2011) evidenció que en 200 escenas televisivas existen ejemplos de violencia psicológica como las humillaciones, chantajes y daños a la autoestima.

En España, Fernández, Domínguez, Revilla y Anagnoutou, 2006: citado en Orue y Calvete (2010) encontraron una media de 18 actos violentos por hora, en la televisión, observados por niños y adolescentes; y estos los relacionaron con conductas agresivas en los espectadores de estos programas (Orue y Calvete, 2010).

Para Orue y Calvete (2010), la exposición repetida a la violencia puede formar en las cogniciones de los niños y adolescentes creencias de justificación de la violencia y volverla instrumental al legitimarla como normal (Baró, 2003; citado por Blanco, Caballero y De la Corte, 2005).

Estas situaciones de violencia se convierten en problemas para los y las adolescentes, debido a que se incluyen como actores dentro de las relaciones psicosociales que se establecen en la institución educativa.

La violencia ha permeado la escuela, y, dentro de esta, tiene como punto fundamental el abuso de poder expresado en diversas modalidades: física, verbal, psicológica y social. Los efectos que produce varían dependiendo de su intensidad y frecuencia en su exposición, de tal forma que tiene efectos de victimización en quien lo sufre (Bringuitti, 2000; Castro, 2003) y efectos de abusadores en quienes lo replican.

La violencia se ha convertido, en los últimos años, en objeto de estudio. Existen estudios sobre la violencia interpersonal (Del rey, 2002), donde se ha abordado la violencia ejercida por los adolescentes hacia los adultos. Se ha abordado también la violencia de los docentes a los jóvenes, focalizado en el castigo físico.

El significado de *violencia* es utilizado por algunos autores como sinónimo de *comportamiento violento*, *agresión* o *comportamiento agresivo*. El diccionario define *violencia* como la utilización de la fuerza o poder físico (OMS, 2003). La ira, el enojo, la frustración, la irritación son estados afectivos que pueden contener la agresividad, ya sea emocional, verbal o física. Por lo que la violencia escolar es definida también como todas aquellas situaciones que contienen la agresión implícita en cualquiera de sus formas (Alegre, 2004). Es *la agresividad* el concepto que engloba la violencia. Para que se ejerza la violencia debe haber el uso de la fuerza, el abuso de relaciones de poder. El acoso escolar es un tipo de maltrato que ocurre en el escenario de la escuela con mayor frecuencia entre los iguales, es decir, los compañeros o amigos de clase o del centro escolar (Solberg y Olweus, 2003).

La violencia articula múltiples escenarios y situaciones, potenciando sus manifestaciones (Bringuitti, 2000). Según Luciano, *et al.* (2008), la violencia escolar se nutre de sentimientos afectivos y cognitivos entre los y las adolescentes, debido a su invisibilización por los adultos. Dentro del espacio de la escuela, la violencia escolar se

diferencia de la violencia intrafamiliar, social u otro tipo en que está enmarcada en las interacciones que se ejercen en las relaciones interpersonales de los adolescentes que asisten diariamente a la escuela. Es en ella donde se puede identificar el tipo de interacciones existentes entre los adolescentes y la motivación que impulsa a desarrollar y mantener conductas violentas (Torregosa, M., *et al.*, 2011).

Las relaciones que manifiestan interacciones violentas se han exacerbado en las instituciones educativas, a tal punto que interfieren, en algunos momentos, en el hecho pedagógico, en el aprendizaje de los y las estudiantes, así como en su salud física y psicológica (Luciano, *et al.*, 2008).

Para Moreno (1997), entre las situaciones violentas escolares se encuentran: “La disrupción en las aulas, problemas de disciplina, vandalismo, violencia física, acoso sexual y el maltrato entre pares, que incluye el *bullying* como una forma particular de este último”.

Algunos autores, como Terry (1998, citado en Del Rey y Ortega, 2007), incluyen también violencia esporádica, bidireccional de alumnos hacia docentes y de docentes hacia alumnos. Otras conductas que se unen a estas categorías son las agresiones al profesor, el ausentismo, que pueden aparecer asociadas a la deserción escolar, según Del Barrio, *et al.* (2003), y que frecuentemente alteran el sistema educativo, por lo que también pueden ser llamadas violentas (Bardisa, 2009; Postigo, *et al.*, 2009).

La escuela debe proporcionar ciertas condiciones para el aprendizaje, y estas están relacionadas con poseer un contexto seguro en todas las áreas con que cuenta según su infraestructura, y un clima psicológico intraaula que favorezca la disciplina. Si estas condiciones están dadas, los profesores tienen la mayor probabilidad de enseñar y los alumnos de aprender (Justicia, 2001).

***Bullying* escolar**

El maltrato que ocurre entre iguales es llamado *acoso escolar*, y en inglés *bullying*. Uno de los pioneros en investigar sobre este fenómeno fue Olweus (1999), quien definió que “un alumno está siendo maltratado o victimizado” si este es expuesto a diferentes formas de ira por parte de otros con frecuencia y durante un tiempo, que permitan una relación de poder y sumisión, causando en la víctima que recibe las consecuencias de la acción reacciones psicológicas, físicas o sociales, que se evidencian a través de la socialización, el aprendizaje y conductas relacionadas con su autoestima. *Bullying* se refiere

a hechos que pueden ser, según Jiménez (2002), desde la simple grosería hasta la pequeña delincuencia, pero que su impacto en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia es significativo.

Este maltrato entre iguales, o acoso escolar (*bullying*), puede suceder en cualquier ámbito social, pero es en la escuela donde se manifiesta en su mejor expresión dada la convivencia de los niños, niñas y adolescentes durante las horas dedicadas a la formación educativa, que implica una extensión de tiempo de aproximadamente cinco horas diarias, como mínimo, y con una frecuencia de por lo menos cinco días consecutivos. Para Justicia (2010), “los patios de recreo, pasillos, servicios, tienda o cafetín escolar, lugares de paso y el acceso o portón principal de la escuela son los lugares donde ocurren la mayoría de hechos violentos”.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, también ha incursionado una nueva forma de intimidación con características diferentes al *bullying* tradicional. En estudios de García- Maldonado, *et al.* (2011), cerca del 40,0 % de los alumnos han tenido contacto con el *ciberbullying*, término acuñado para describir el maltrato utilizando la tecnología de la información.

Para Del Rey y Ortega (2007) y Debarbieux y Blaya (2001), el *bullying*, es tipificado como un tipo de violencia interpersonal, el cual además es caracterizado por suceder en entornos de convivencia cotidiana (Del Rey y Ortega, 2007), y además, “el comportamiento es intencionado y repetidamente negativo” (Olweus, 1999). La escuela cumple estos requisitos, facilitando un escenario en donde se posibilita esa interacción personal.

Para que un maltrato se posibilite en un centro escolar deben mantenerse ciertas acciones, y para que estas permanezcan (Prieto y Carrillo, 2010). Si el maltrato es denunciado, este puede perder permanencia. La otra ley es que se establezca un aprendizaje basado en el poder de dominar. Esto implica que una de las personas debe ser sumisa y obedecer al que ejerce el poder, mientras que la otra persona o grupo de personas deciden qué hacer con ese poder, el cual al final es utilizado para dañar. Dado ese mantenimiento, se forma un vínculo en el aprendizaje, el cual es bidireccional: aprendizaje para dominar y aprendizaje a ser sumiso a esta dominación (Ortega, y Del Rey, 2003).

Para referirse al acoso debe haber un desequilibrio de fuerza, una asimetría de poder, de tal manera que una de las dos personas es incapaz de defenderse por sí mismo (Olweus, 1999).

En las manifestaciones que genera el *bullying*, se encuentra el rechazo social, la intimidación y/o la violencia física, por ello se ha definido en función de lo que ocasiona en la víctima: atropello, abuso, acoso, sometimiento o intimidación (Avilés, 2006; Ortega, 2003).

En los estudiantes de educación media (bachillerato), la presencia del *bullying* causa la aparición de relaciones de poder e intimidación de jóvenes agresores(as) hacia compañeros vulnerables al sometimiento, o que presentan características físicas y/o psicológicas que han creado en ellos percepciones erróneas, distorsionadas o con complejos de superioridad o de inferioridad. Los factores personales que los vuelve vulnerables pueden ser debidos a recuerdos de una mala experiencia, con padres exigentes, estrictos o donde han sufrido un desequilibrio real de poder en las relaciones de padres a hijos (Zataráin, 2008).

Para varios autores (Castro, 2003; Moreno, 1997; Rodríguez, 2005; citados en Del Rey y Ortega, 2007), pueden ocurrir formas directas e indirectas para ejercer cada tipo de maltrato. En el maltrato físico, la forma directa incluye acciones de pegar o amenazar con armas; el indirecto incluye esconder robar, romper cosas a los compañeros. De la misma manera, el maltrato verbal incluye como directo el insultar, burlarse o poner apodos; y el indirecto, como hablar mal del otro, rumorear. La exclusión directa implica no permitir que otros, no seleccionados por el agresor, participen en una actividad; y como exclusión indirecta, ignorar, menospreciar o tratar como objeto.

Las modalidades en las que se presenta el *bullying* pueden ser más o menos sutiles, debido a que se ha naturalizado este tipo de interacción. Probablemente las primeras relaciones de modo agresivo fueron establecidas en la familia, con los adultos, generando un estilo de comunicación que no dista de poderse replicar en la escuela y con los amigos (Luciano, *et al.*, 2008). La escuela es considerada ideal para replicar estilos de comunicación aprendidos con los próximos en otros escenarios, como la casa, la calle, el vecindario y la televisión.

Para Cerezo (2009), el nivel de incidencia actual del *bullying* está situado en un 23,0 % en el colegio. En el estudio que esta autora realizó, verificó que los niños y los adolescentes están expuestos a la violencia. Los participantes de este estudio con frecuencia eran expuestos a situaciones en donde observaban o eran víctimas de actos violentos.

Orue y Calvete (2010) construyeron un cuestionario de exposición a la violencia (CEV), en donde participó una muestra de 1,896 estudiantes, pertenecientes a 16 centros educativos del país vasco. Los participantes fueron testigos de violencia física, verbal y amenazas. Los resultados fueron que correlacionaron el esquema de justificación de la violencia; y las correlaciones fueron altas para las exposiciones en casa y en el colegio, y moderadas para el vecindario y la televisión.

Perfil de los agresores y de las víctimas

El perfil que presentan los y las adolescentes que se identifican con el *bullying* ha sido evidenciado en estudios con muestras de jóvenes en edades entre 14 y 20 años, en centros de secundaria de España; y estos muestran diferencias en cuanto a la dificultad para resolver problemas de derechos, justificando las acciones violentas (Díaz-Aguado, 2002).

Las dificultades que presentaron los jóvenes participantes del estudio, para manejar sus habilidades sociales ante la violencia, generaron sentimientos de sentirse rechazados y excluidos dentro de los grupos de compañeros. La baja autoestima que puede producir el rechazo genera a su vez un manejo inadecuado de sentimientos negativos, como la ira, que puede evidenciarse desde las conductas más sutiles hasta las conductas más expresivas, como son los golpes (Díaz-Aguado, 2002). Las reacciones ante las situaciones conflictivas que se generan en la convivencia escolar pueden tener como resultado conductas agresivas tanto en las víctimas como en los agresores.

En el *bullying*, la victimización que ocurre se debe a exposiciones prolongadas de situaciones de violencia y la percepción de la experiencia de sufrir el maltrato (Juvonen y Graham, 2001). En un estudio de Fuentes *et al.* (2006), aparece un deterioro de los valores sociopersonales para la convivencia en el grupo de mayor edad, indistintamente si son maltratados o maltratadores. Los jóvenes maltratados tampoco evidenciaron una práctica de valores, debido a una convivencia deformada. Es este mismo estudio se demuestra que, además de ser un problema de competencias y habilidades sociales, es un problema de

ausencia de valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente, 1999; citado en De la Fuentes *et. al.*, 2006).

El perfil de víctima-acosador surge del sistema relacional que genera los siguientes indicadores: la exposición frecuente a situaciones violentas que llevan implícita la intimidación; el malestar afectivo experimentado por la víctima que sufre el maltrato; la incapacidad para afrontar asertivamente al agresor por temor a fallar; la incapacidad de tener estrategias de afrontamiento o la habilidad social de pedir apoyo y dejar las conductas evitativas ante el problema (Luciano, *et al.*, 2008).

En la relación víctima-acosador, existirá siempre una conexión entre un adolescente vulnerable que sufrirá de un malestar significativo e intenso debido al hostigamiento del otro y un acosador que se reafirma con poder, al lograr someter al otro a través del abuso de poder y la intimidación. Postigo, *et al.* (2009), en los resultados de su investigación sobre diferencias conductuales por maltrato, encontró que hay diferencias conductuales en el acoso escolar.

Las agresiones entre adolescentes masculinos están relacionadas con el maltrato físico (Cangas, *et al.*, 2007) y las agresiones entre las adolescentes están relacionadas con agresiones relacionales, aceptación, habilidades sociales e inadaptación personal. Los acosadores son calificados como fuertes e iniciadores de peleas ($\alpha < ,01$). Ellos discuten por situaciones que tienen que ver con su autoestima, y ellas por los recursos socioafectivos (Campbell, 2004; citado en García-Maldonado, 2011).

En el aula, los adolescentes deben mostrar agresividad, dominio y atletismo para ser aceptados (La Fontana y Cillesen, 2002; Stoudt, 2006; Buelga *et al.*, 2008; citados en Postigo, *et al.*, 2009). Las características o reacciones típicas combinadas con fuerza o debilidad generan una importancia para el mantenimiento del acoso escolar (Olweus, 1999). Dada las características diferenciadas de cada sexo, la fuerza o debilidad debe ajustarse a diferentes reacciones personales.

Para el perfil de víctima, debe surgir justamente el proceso de victimización, que se desarrolla durante tiempo prolongado (Juvonen y Graham, 2001; citado en Del Rey y Ortega, 2007). Esto implica que, al momento de un estudio del fenómeno, podría darse el caso que en el maltrato de una probable víctima se esté iniciando el proceso de victimización, pero aún no se ha percibido como tal.

Para que haya una victimización deben existir también factores personales en la víctima, como los fracasos escolares, los apoyos familiares y los factores psicológicos. Un acoso repetido puede generar en la víctima una inseguridad y una evaluación negativa de sí misma que altera su salud mental (Olweus, 1999).

El tipo de víctima presenta características psicosociales típicas, como la docilidad, prudencia, tranquilidad, timidez; tendencia a la ansiedad, se deprimen fácilmente y tienden a las ideas suicidas. Sus relaciones están más tendientes a establecerlas con un adulto que con sus iguales (Olweus, 1999). Según García-Maldonado, *et al.* (2011), las consecuencias más graves de ser ciberintimidados están relacionadas con depresión, ideación suicida, intentos suicidas y homicidios. En este estudio se evidenció que las víctimas no comunican a alguien sobre la problemática, lo que las hace vulnerables a repetir en ellos la ciberintimidación.

En algunas investigaciones, los efectos de la victimización no son diferentes en los grupos según la edad o el estrato social; pero se estima que a partir de los 16 años esta parece disminuir (Bringuitti, 2000; Castro, 2003; citado en Luciano, 2008). Para Pikas (1989; citado en Del Rey y Ortega, 2007; Avilés, 2002 y Luciano, 2008), existen dos tipos de víctima: las clásicas, que son victimizadas sin provocación; y las proactivas, que parcialmente pueden provocar su victimización.

Cuando consideramos este planteamiento es necesario abordar las formas de reaccionar ante las situaciones violentas que nos causan algún estado afectivo agresivo. En tanto que se debe aceptar que existen estudiantes adolescentes que, al mismo tiempo de ser victimizados, pueden ser agresores de otros (Del Rey y Ortega, 2007).

Aunque el agresor presenta una conducta deliberada y controlada por reforzadores externos, esta conducta agresiva puede ser de dos tipos: reactiva y proactiva (Raine *et al.*, 2006). La diferencia de ambas agresiones es el factor motivador. Para Andreu, *et al.* (2009), la reacción agresiva reactiva se genera a partir de una respuesta ante la amenaza o la provocación. En la reacción agresiva proactiva no hay respuesta, sino acciones que se planifican intencionalmente, con el fin de conseguir ganancias, beneficios o recompensas. Su motivación está relacionada con obtener lo que se quiere sin importar la forma en que se obtenga.

Andreu, *et al.* (2009) validó, en español, el cuestionario de agresión reactiva y proactiva, RPQ (Raine, 2006), en cuyo estudio participaron 732 adolescentes, con edades de 12 a 17 años. Encontró diferencias estadísticamente significativas en cuanto a que los hombres presentan mayores niveles de agresión proactiva que las mujeres, y la agresión reactiva es mayor que la reactiva indistintamente del sexo.

También se plantea que pueden existir consecuencias para los espectadores del maltrato: el compartir la agresión a través de un gesto, el acompañar con su presencia al momento de agredir o la atención que se preste al hecho ya lo implica de alguna manera en el maltrato (Justicia, 2001). En estudios de Sutton y Smith (1999; citado en Solberg y Olweus, 2003), los espectadores presentan actitudes neutras o negativas con respecto al *bullying*.

Dinámica escolar

Para entender la dinámica escolar es necesario trabajar el cuarto pilar de la educación. Aprender a vivir juntos: solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos (Faure, 1972). Este aprendizaje requiere de una condición que implica el concepto de desarrollo humano: concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades (Bronfenbrenner, 1987).

En el centro escolar, el estudiante, para aprender a vivir juntos como parte del proceso de socialización durante su desarrollo físico, mental y social, necesita que este aprendizaje sea causa y efecto del desarrollo al mismo tiempo. En ese proceso de desarrollo se debe considerar tres elementos importantes para que se geste la convivencia escolar como fundamento de un proceso socializador: la identidad escolar, las prácticas internas y las prácticas externas (Bardisa, 2009).

En referencia a la identidad del centro escolar, el “sistema ideal” está referido al “deber ser”, que se caracteriza por ser “participativo, democrático, integrador, multicultural y accesible a la diversidad”. Por lo que su identidad debe estar evidenciada en su “formación académica, comunitaria; en su forma de dirección y manifestado en las características de los actores como agentes transformadores”, concepto referido a los docentes asumiendo el papel de formadores (Bardisa, 2009).

La identidad del centro escolar se evidencia en las acciones de los docentes hacia un mismo fin, pero que se construyen a partir de diferentes procesos. La inclusión participativa de todos los involucrados en las diferentes actividades; la posibilidad de direcciones que delegan e integran en tareas; el respeto no solo hacia ellos sino hacia los otros y el involucramiento de todos sin discriminaciones puede formar la identidad más ajustada a las necesidades de docentes, estudiantes y comunidad.

Las prácticas que regulan la convivencia pueden ser internas, pueden existir normas en las que participan todos los miembros de la comunidad escolar. Hay normas legales o formales que deben cumplirse y normas académicas que rigen los procesos educativos. Existen procedimientos que regulan una convivencia exitosa que propongan una condición armónica y favorable para que los procesos pedagógicos no se vean interferidos durante el ciclo lectivo.

Las prácticas externas están dadas por todas las familias de los estudiantes, las instituciones aledañas y la misma administración del centro, que, si bien no pasan permanentemente inmersas dentro del centro, sus decisiones afectan el funcionamiento escolar. Todos ellos construyen y establecen el tipo de convivencia que requieren tener. (Bardisa, 2009). Los concejos de profesores, las directivas de padres de familia, las instituciones y las empresas que apoyan con los programas de responsabilidad social en la comunidad son parte de estas prácticas.

En la dinámica escolar de los institutos y complejos educativos deben formarse los valores, específicamente el respeto hacia los derechos y las libertades dentro de un clima de tolerancia, libertad y democracia (Lode, 2010). Para Justicia (2001), la vida escolar debe tener un ambiente cooperativo, respetuoso entre todos los miembros que interactúan en él. La organización de un clima educativo equilibrado y favorable fortalece la convivencia y el trabajo en equipo.

Las actitudes, las rutinas y los comportamientos de los docentes y directores/as de las instituciones educativas son determinantes para que estos comportamientos en sus estudiantes se manifiesten y se conviertan en problemas (Olweus, 1999). En los casos en que el clima escolar protege al agresor, el centro escolar desprotege a los agredidos (Bardisa, 2009).

Blaya (2006), en este sentido, afirma que la violencia se ve “influenciada significativamente por la calidad del clima educacional y social”, tanto a nivel micro, en las aulas, y a nivel macro, como la escuela.

La actitud de los profesores en contra del *bullying*, maltrato entre pares, o acoso sexual, estará influenciado siempre por la dirección de la percepción en conjunto que establezcan los docentes, al procurar una base subjetiva de comparación (Blanco, Caballero y De la Corte, 2005) entre si el acto agresivo interfiere con las actividades pedagógicas de sus estudiantes en el aula o solo es un punto de vista del estudiante agredido, pero que no interfiere en el hecho pedagógico de los demás.

La existencia de las reacciones grupales de los docentes, sobre lo que para ellos puede significar el maltrato entre pares, propondrá las bases psicológicas de las normas sociales que ellos implementan en su institución educativa. Esto dará paso al orden social que se requiere en la escuela y normalizará la dinámica escolar en la que se regularán todos los casos futuros de maltrato que se den (Blanco, Caballero y De la Corte, 2005). En estudios desarrollados por Blaya (2006), se ha encontrado que muchos centros escolares han psicologizado el problema; y este es tratado por el origen del comportamiento individual, como consecuencia de la percepción individual del agredido y por la percepción del entorno educativo. Las medidas o normas que se aplican en general pueden, según estos enfoques, ser castigadoras para los agresores y para las víctimas. Es decir, como máxima sanción, de las normas pueden ser los estudiantes expulsados o quedar condicionados a no recibirlos en la matrícula del próximo año. El identificar problemas de acoso escolar en las instituciones educativas es interpretado en torno a trastornos individuales de la conducta y no como un fenómeno social de funcionamiento en la escuela (Bardisa, 2009).

El enfocarlo como una construcción sociológica y colectiva disminuye en el profesorado el sentimiento de impotencia de los profesores, ya que al aumentar el poder reflexivo aumentan los recursos y las estrategias para afrontar nuevas situaciones de convivencia. El manejo de la problemática es más fácil “intensificando la solidaridad endogrupal” (Sheriff y Sheriff, 1975; citado por Blanco, Caballero y De la Corte, 2005).

La ausencia de conciencia de la violencia, según Bardisa (2009), en el instituto o complejo educativo, pondrá de manifiesto los dispositivos de control y gestión de los problemas de convivencia. En muchos casos, la responsabilidad de los actos violentos se

traslada a factores sociales individuales, como ser parte de familias desintegradas o desestructuradas, disciplinas en la crianza de los hijos muy permisivas o padres que sufren o están en control por patologías que pertenecen a alteraciones mentales.

En investigaciones desarrolladas por Bardisa (2009), se enfatiza que la construcción de la convivencia esta formada por tres pilares fundamentales: la identidad del centro escolar, el tipo de prácticas internas y las prácticas de producción externas explicadas anteriormente. En este sentido, la construcción de la convivencia es un proceso dinámico, producto de prácticas cotidianas de todos los involucrados en el hecho educativo; y, por lo tanto, esto le confiere un mayor significado.

Valores aprendidos a través de actividades educativas

En trabajos sobre cultura escolar, hasta los años ochenta, no se planteaba el problema de la violencia escolar. La pedagogía crítica entendía la escuela como una institución violenta, legitimadora de desigualdad social e impositiva (Bardisa, 2009).

La cultura escolar, en la actualidad, propone el aprendizaje de valores: la enseñanza de la solidaridad y la tolerancia, valores fundamentales para la convivencia pacífica (Justicia, 2001). Para Sanmartín (2000, 2004), la violencia es el producto entre la biología y la cultura. Fisiológicamente, hay una respuesta a la forma de reaccionar del cuerpo ante una situación de crisis y amenaza; hay una respuesta del sistema nervioso ante los estímulos intensos. Sin embargo, es el contexto social y la presión de grupo los que actúan como estímulos que también nos colocan en una situación de respuesta. Por otra parte, el aprendizaje sobre la cultura, mediante la observación de cómo actúan los otros próximos, también facilita que aprendamos no solo formas de convivir en grupo, sino también el imitar por modelado u observación vicaria comportamientos violentos que posteriormente podemos aprenderlos y generalizarlos a situaciones similares.

El orden social que se establezca en la institución educativa no debe propiamente basarse en establecer normas y sanciones para aquellas conductas que se salen de la norma, sino que debe establecerlo como un tema de negociación para procurar una autonomía que comprometa la regulación del estudiante. Es decir, una disciplina proactiva (Barceló, *et al.*, 2002).

El término *disciplina*, según Barceló, *et al.* (2002), debe definir lo que implica un punto de partida en la priorización de determinados fines. El principio tradicional está

ligado al principio de autoridad relacionado con el concepto de *poder*. En el posmodernismo, este concepto tradicional pasa a ser funcional, al vincularse con el principio democrático de participación amplia de los involucrados en el ejercicio del poder y la formación de ciudadanos responsables.

Por otra parte, el valor de indisciplina, para De la Fuente *et al.* (2006), predice en la acción, una forma de inadaptación social de los jóvenes traducida en conductas de riesgo que están asociadas a adicción de drogas, fracasos y ausentismo escolar.

En los estudios de De la Fuente, *et al.* (2006), los estudiantes que viven con familias nucleares obtuvieron mejores puntajes en formación de valores sociopersonales para la convivencia que los obtenidos por estudiantes que viven solo con uno de sus padres.

Para autores como Palou (2005), los valores en unos adolescentes son fácilmente desarrollados mediante actividades deportivas, ya que coloca al estudiante en posición colectiva y no individualista. Para este autor, también hay formación de valores educativos en la competición. Subraya que el acceso a programas televisivos deportivos solo forman una imagen distorsionada en los adolescentes, que están orientados con fines comerciales, y que no construye un modelo de referencia de una práctica corporal. Por lo tanto, no hay una práctica de valores reales.

Acciones pedagógicas implementadas en los centros escolares

Las acciones pedagógicas consideradas en estudios de *bullying* incluyen medidas del centro escolar, medidas dentro del aula y medidas con individuos (Olweus. 1999).

En investigaciones anteriores se ha identificado que los programas de prevención de violencia pueden resultar eficaces si se desarrolla una actitud crítica respecto a los medios de comunicación, sobre todo a la televisión (Calles, 2010). También proponen que pueden ser eficaces programas de prevención de la violencia, aquellos que modifiquen creencias y estructuras sexistas de género, que aumentan la probabilidad de generar violencia interpersonal (Díaz-Aguado, 2002).

En estudios sobre la eficacia de programas de prevención, Olweus (1999) aplicó un programa de prevención al cual le dió seguimiento durante dos años y medio. Posteriormente realizó un estudio de cohortes. El programa, llamado “Olweus” presentó una reducción del 50,0 % de los problemas que surgían entre acosadores y víctimas. Se evidenció una disminución de vandalismo escolar; se mejoró el clima social manifestado en

el orden y la disciplina en las aulas y se valoró un incremento en la satisfacción de los alumnos con respecto a la vida escolar.

El programa “Olweus” promueve una participación activa de todos los involucrados, en donde las reglas son “no aceptar el acoso y acabar con el”; pero caracterizado por intereses positivos de los adultos. Propone, como condición, adultos con autoridad y modelos positivos de comportamiento, que puedan aplicar consistentemente castigos no punitivos ni físicos para los comportamientos inaceptables, y que se desarrolle dentro de dinámicas escolares cálidas (Olweus, 1999).

En España se han ejecutado varios proyectos de prevención, como el proyecto Save (Ortega, 1997), que fue un proyecto Sevilla antiviolencia escolar; el proyecto Andave (Ortega y Del Rey, 2003); el proyecto Wole Policy (Ortega, 2005; Smith, Pepler y Rigby, 2004; citado por Trautmann, 2008), en donde se ha abordado diversas acciones para gestionar una mejor convivencia escolar. Se ha pretendido en estos programas el involucramiento y la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo los medios de comunicación, y, como eje transversal, la aplicación de valores como el respeto, la toma de decisiones y el cumplimiento de normas de convivencia (Del Rey y Ortega, 2006).

DISEÑO METODOLÓGICO

Método

El método utilizado es inductivo. Parte de elementos importantes de las interacciones entre los estudiantes, utilizando seis escalas exploratorias que abordan las relaciones sociales de los jóvenes manifestadas a través de sus interacciones; la práctica de valores como el respeto, la justicia, la bondad y la disciplina. Se aborda la exposición a la violencia en los contextos de las instituciones educativas, la calle, la casa y la televisión como un medio de comunicación de masas importante por su incidencia en el comportamiento humano. Se valora el clima escolar, percibido desde los actores principales, como son los estudiantes. En la escala del clima escolar se abordan las situaciones de maltrato que puede sufrir un estudiante por parte de otros estudiantes y la percepción que tienen de lo que hacen los otros estudiantes. En cuanto a los estudiantes que puedan sufrir de maltrato, se explora el estado de salud referida a pensamientos, conductas y sentimientos que pueda estar presentando y que alteran su salud mental a causa del *bullying*. En este estudio, también se trata de explorar el potencial de agresión que pueden tener los estudiantes y que en determinado momento pueden ser factores desencadenantes de conductas agresivas hacia sus otros compañeros. En este sentido, se explora la conducta de agresión reactiva y proactiva. Finalmente se exploran, a través de los participantes, las acciones escolares que se manifiestan en los complejos educativos e institutos, favoreciendo las interacciones de convivencia pacífica.

Diseño y tipo de estudio

El diseño es cuantitativo y el tipo de estudio es descriptivo correlacional.

Participantes

Los participantes en la investigación son jóvenes adolescentes inscritos en institutos y/o complejos educativos públicos, en los grados de primero, segundo y tercer año de bachillerato: el 42,4 % (n = 669) pertenece al primer año; el 49,0 % (n = 772) estudia en segundo año; y el 8,1 % (n = 128) el tercer año de bachillerato. Tres estudiantes no contestaron el grado académico. El 34,6 % (n = 545) está orientado en el bachillerato general y el 65,2 % (n = 65,2) en el bachillerato técnico.

La edad de los estudiantes está comprendida entre los 14 y 26 años. El 33,5 % (n = 528) tiene 16 años; y el 32,3 % tiene 17 años. El 15,2 % (n = 239) cumplió los 18 años.

El 55,3 % (n = 872) pertenece al sexo femenino y el 44,5 % al sexo masculino. Al explorar su lugar de residencia, el 62,1 % (n = 979) reside en el área urbana y un 35,1 % (n = 554) reside en áreas rurales.

El 50,6 % (n = 798) asiste a la Iglesia católica y el 29,4 % (n = 464) asiste a la Iglesia evangélica, tomando en esta categoría la diversidad de iglesias que no son católicas. El 14,5 % (n = 228) declaró no asistir a alguna Iglesia, y el 0,5 % (n = 8) asiste a la Iglesia mormona. Once participantes no contestaron.

Respecto a la estructura familiar en la que está configurada su familia, el 49,6 % (n = 782) declaró convivir con ambos padres; el 27,2 % vive con familia extensa; un 19,5 % (n = 307) vive solo con su madre, y solamente un 2,0 % (n = 32) de adolescentes, viven solo con el padre. Veintiséis estudiantes no contestaron.

Población y muestra

Para la investigación, se tomó el censo de matrícula del 2011, que estaba estimada en 151.124 estudiantes matriculados en educación media (Mined, 2011). La muestra se eligió basada en la fórmula para poblaciones finitas y fue electrónicamente confirmada en el programa Raosoft.com, cálculo de muestras simples, con un margen de error del 3 % y un nivel de confianza del 97 % arrojó una muestra mínima de 1.297 participantes. Finalmente, la muestra se constituyó con 1.577 estudiantes participantes a escala nacional, representativa estadísticamente.

La selección de la muestra fue al azar, basada en las instituciones de educación media; luego la distribución fue estratificada por región: occidental, oriental y central. Se distribuyó la muestra en 24 institutos, de ellos 10 estaban ubicados en áreas rurales.

Técnica e instrumento

La técnica aplicada fue la encuesta.

El instrumento aplicado fue un cuestionario que está conformado por seis escalas tipo Likert con diferentes niveles de respuesta, que abordaron diferentes elementos psicosociales que explican la violencia entre pares, y específicamente el *bullying* o acoso escolar.

La escala de relaciones sociales se construyó para medir los valores sociopersonales. Fue modificada del cuestionario sobre valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006), solo retomando 9 ítems, y adaptándose al vocabulario salvadoreño, sin perder la propuesta racional de las dimensiones, cogniciones, emociones y conductas relacionadas con la integración y la convivencia escolar (De la Fuente; citado en De la Fuente, *et al.*, 2006).

En el estudio piloto de esta escala, los participantes contestaron con cierto temor, y solo para el estudio final se redujeron los ítems a los más significativos. La escala de 9 ítems, en el análisis instrumental, arrojó en la prueba de esfericidad de Bartlett un KMO de .568, Chi-cuadrado de 632.241, sig. .000 con cuatro componentes extraídos según normalización Varimax con káiser, que explican el 58,1 % de la varianza total explicada; los valores explorados son el respeto, la bondad, la justicia y la disciplina.

La escala de exposición a la violencia fue elaborada a partir del cuestionario CEV, escala de exposición a la violencia, originalmente con 21 ítems (Orue y Calvete, 2010). Se retomaron 10 ítems, modificados al lenguaje salvadoreño; y se modificó la forma de responder en cuanto qué al aplicar el análisis instrumental, los participantes en el estudio piloto no la comprendían. Se construyó una escala que afirmarían en qué lugar habían estado expuestos a la violencia: colegio, calle, casa, televisión, y se le agregó “en ningún lugar”. Se le agregó también a la escala original de respuestas la frecuencia en que habían estado expuestos a la violencia: nunca, una vez, algunas veces, muchas veces, todos los días, como originalmente estaba diseñada por sus autores Orue y Calvete (2010).

En el análisis instrumental final, los resultados arrojaron en la prueba de esfericidad de Bartlett un KMO de .651, Chi-cuadrado de 6027.064, sig. .000 con tres componentes extraídos según normalización Varimax con káiser, que explican el 64,046 % de la varianza total explicada. Los factores explorados son golpes físicos, amenazas e insultos, recibidos u observados, con cargas factoriales mayores a .40.

El análisis de fiabilidad a la escala evidenció un alfa de Cronbach de .767 en la escala de diez elementos, significativa al estudio.

Para explorar el clima escolar, se utilizó el cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar Cuveco (Fernández-Baena, *et al.*, 2011), en donde se trataron estadísticamente dos factores: la experiencia personal de sufrir

violencia y la violencia observada por los mismos estudiantes en el centro escolar. La escala constituida por 14 ítems se retomó igual que la utilizada por los autores.

El análisis factorial exploratorio aplicado en el método de componentes principales y rotación Varimax evidenció los dos factores principales ya experimentados por sus autores (Fernández-Baena *et al.*, 2011). Utilizando la prueba de esfericidad de Bartlett, el KMO fue de .896, con un Chi-cuadrado de 3231,523, sig. .000. con saturaciones de carga suficientes y superior a .40 en su factor correspondiente. Explicando el 50,72 % de la varianza total.

Para explorar el estado de salud de los que habían sufrido algún tipo de violencia, e identificar las alteraciones psicosociales que presentan los estudiantes que han sido expuestos a diferentes experiencias personales de violencia, se utilizó el cuestionario del estudio nacional universitario El Salvador, 2010, módulo de salud (Cicad-OEA, 2010), conformado por 22 ítems. Al aplicársele la prueba de esfericidad de Bartlett, la medida de adecuación muestral KMO fue de .921, con Chi-cuadrado de 10094.908, sig. .000. La saturación de carga es superior a .4, explicando cuatro componentes el 50,997 % de la varianza total. Los factores explican síntomas de ansiedad, conductas evitativas y cogniciones distorsionadas que alteran la afectividad de las víctimas de maltrato.

Para explorar las reacciones personales que presentan los estudiantes en situaciones escolares de violencia, se abordó la externalización e internalización de la agresión evidenciada a través de dos factores: la agresión proactiva y la agresión reactiva. Este perfil de los estudiantes se asoció a la forma de responder ante una situación de maltrato o como parte del maltrato en su papel de agresor. Se utilizó la escala del cuestionario RPQ (Raine, *et al.*, 2006), en la versión de la adaptación psicométrica española Cuestionario de Agresión- Proactiva (Andreu *et al.*, 2002), utilizándose la escala original de 23 ítems. A esta escala se le agregaron 3 ítems, que exploraron específicamente las formas de utilizar el *e-bullying*, como una forma de agresión proactiva en las preguntas: ¿Has enviado mensajitos a otro(a) compañero(a) para molestar?, ¿Has enviado correos para poner en evidencia los malos actos de algún amigo o compañero?, ¿Te has sentido contento de compartir correos que ridiculizan a otros?

El análisis factorial utilizando la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó, para la escala de veintiséis ítems, un KMO de .925, con un Chi-cuadrado de 8348.191, sig. .000,

explicando el 42.082 % total de la varianza, con cuatro componentes: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad.

En el análisis de fiabilidad de la escala total, el alfa de Cronbach es de .876, siendo la base de análisis el 88,5 % (n = 1395) de los casos válidos, en la muestra de 1.577 participantes. En esta escala, por las implicaciones de las preguntas, el 11,5 % (n = 182) de participantes no contestaron. Sin embargo, puede considerarse fiable en tanto que la muestra mínima calculada para este estudio fue de 1.297 participantes.

Las acciones escolares ejecutadas a favor de la convivencia pacífica observada por los estudiantes en sus centros educativos fueron medidas a partir de la elaboración de una escala de construcción propia, que se llamó “Escala de acciones escolares”, basada en las actividades pedagógicas que desarrollan las instituciones de educación media, tomando como base un inventario de actividades que lleva a cabo el Mined, como parte de la formación que reciben los estudiantes en centros escolares y evidenciadas en un estudio realizado por la unidad de Investigaciones de una universidad privada en el departamento de Sonsonate (Universidad Modular Abierta, UMA, 2011). Se incluyeron en la escala 23 ítems, y se le colocaron respuestas de nunca, algunas veces y a menudo. Al aplicársele el análisis de factores y prueba de esfericidad de Bartlett, la medida de adecuación muestral KMO es de .921, Chi-cuadrado 10094.908, sig. .000.

La matriz de componentes rotados con el método de normalización Varimax dio como resultado cuatro componentes que explican el 50,997 % de la varianza total explicada. Con saturaciones de carga mayor a .40, los componentes están relacionados con el nivel de comunicación y el involucramiento en las actividades que favorecen espacios para desarrollar la convivencia pacífica. En un primer factor están los carteles, boletines, ferias, concursos, fiestas y competencias, cuyo nivel de comunicación se limita a informar y la dimensión del papel puede pasar de comentarios a consejería, con la intención de proporcionar una percepción global de la situación en la cual no se señala especialmente alguna direccionalidad personal.

En un segundo factor están las marchas y charlas, en cuya dimensión del papel comunicativo está la consejería, cuyas afirmaciones sobre los temas de convivencia pacífica llevan direccionalidad y tienen la intención de proporcionar medidas resolutivas ante problemas específicos planteados. Aquí se incluyeron las charlas que imparten los docentes

a los estudiantes, las impartidas por la Policía Nacional Civil y las que imparten también padres de familia u otros padres.

En el tercer factor se incluyeron actividades en las cuales la participación del estudiante recobra mayor protagonismo actuando, y cuya dimensión del papel comunicativo es de orientación, bajo la forma de hacer énfasis en las perspectivas de tener una convivencia pacífica y su relación con el futuro. En estas estrategias pedagógicas se le presentaron al estudiante varias alternativas de solución, y se pone de referencia la experiencia de personas que pueden modelar al estudiante a través de talleres, recreos dirigidos con juegos grupales, comité disciplinario, charlas sobre valores, docentes cuidando zonas durante los recreos, escuelas para madres y padres de familia, proyectos de grado y lectura de la Biblia.

En el cuarto componente, las estrategias pedagógicas planteadas incluyen la asistencia psicológica, las charlas de educación para la vida y los programas de formación en valores, cuyo papel comunicacional es de reflexión, bajo la forma de actividades que lleven a preguntas y respuestas reflexivas, con la intención de destacar todas las capacidades de los y las estudiantes como personas y dentro de los grupos, con el fin de estimular la toma de decisiones asertivas.

En el análisis de fiabilidad de la escala los resultados arrojaron un alfa de Cronbach de .887 para los 23 elementos. Y una Anova F 146,773 sig. al .000 para un total de 1471 casos válidos. Un 6,7 % (n = 106) de los participantes fue excluido.

Procedimiento de recolección de datos

Inicialmente se realizaron reuniones en el Ministerio de Educación para presentar el proyecto en la gerencia de Gestión integral ciudadana y con la Gerencia de seguimiento a la calidad, que fueron valiosas para facilitar la llegada a los institutos y complejos educativos a escala nacional.

Se construyó un cuestionario con las seis escalas anteriormente mencionadas, las cuales se validaron por expertos psicólogos y educadores del Mined y docentes que laboran para la carrera de psicología de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

Se realizó un análisis instrumental a una muestra de 150 participantes que pertenecían a institutos y complejos educativos del departamento de San Salvador.

Se construyó el cuestionario final con las seis escalas, validadas, y realizados los análisis psicométricos, las cuales se aplicaron en una muestra a nivel nacional.

Para la aplicación del instrumento se realizaron salidas de campo a nivel país durante un período comprendido entre el 23 de julio al 25 de octubre del año 2012. Tres meses calendario, realizándose las visitas en los catorce departamentos del país, veinticuatro municipios, diez cantones, veinticuatro centros escolares, entre institutos y complejos educativos. En veinticuatro centros educativos visitados, diez de ellos (41,66 %) estaban ubicados en áreas rurales.

Se realizó, después de la codificación de la información, el análisis descriptivo e inferencial utilizando los paquetes estadísticos de SSPS versión 17 y 19. Se elaboraron los análisis descriptivos de cada escala, y luego los análisis inferenciales de variables predictoras, que exploraron la situación actual de las características de los estudiantes, y los efectos del acoso escolar (*bullying*), que se generan en este fenómeno psicosocial.

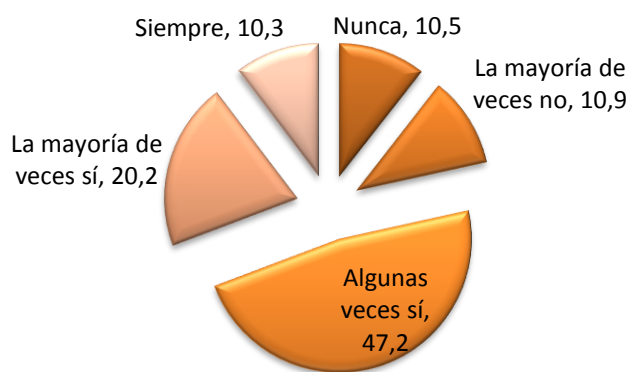
Finalmente se elaboró una propuesta de prevención, que puede ser implementada en los institutos y/o complejos educativos que atienden educación media (bachillerato).

RESULTADOS

Análisis descriptivo del perfil sociorelacional que poseen los estudiantes

El perfil sociorelacional que establecen los y las adolescentes de esta muestra, en sus interacciones escolares, inicialmente evidencia que el 48,0 % de ellos ($n = 745$) en algunas ocasiones consultan a sus compañeros de clase para tomar decisiones, y un 20,1 % ($n = 162$) siempre lo hace. Las decisiones de grupo tienen un mayor peso sobre un 22,0 % ($n = 337$) acumulado que actúan individualmente.

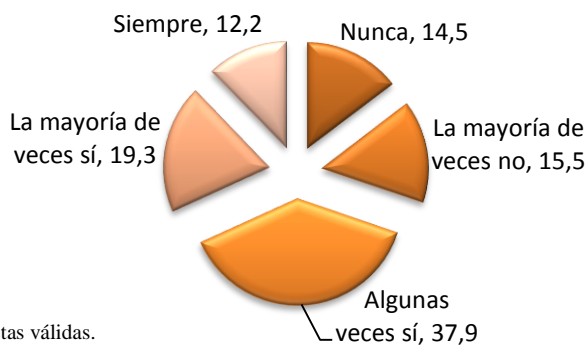
Figura 1. Consulta sobre las decisiones que se toman en grupo (en porcentaje)



Base: 1.562 respuestas válidas.

Un 31,0 % ($n = 473$) no demuestra sus sentimientos dentro del grupo, esto incide en que puede tener dificultades sociorelacionales un estudiantes y no hay alguien que se dé cuenta.

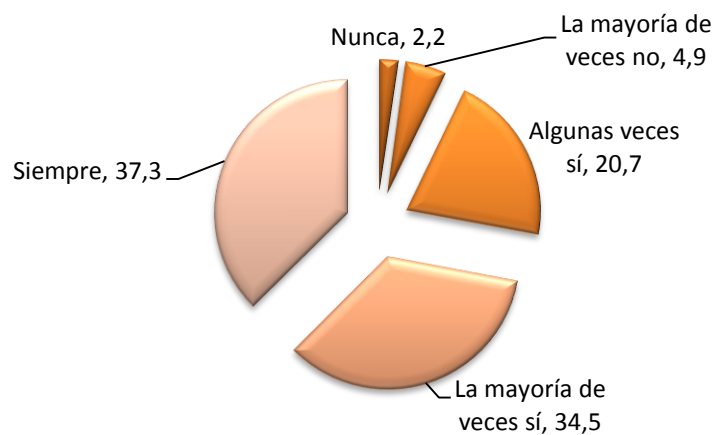
Figura 2. Demostración de sentimientos en el grupo de compañeros y compañeras (en porcentaje)



Base: 1.562 respuestas válidas.

Al explorar la percepción de los y las estudiantes sobre su honestidad al momento de actuar, un 7,1 % (n = 112) declara que no actúa con honestidad. El resto de los participantes declara que sí lo hace en algún nivel de expresión.

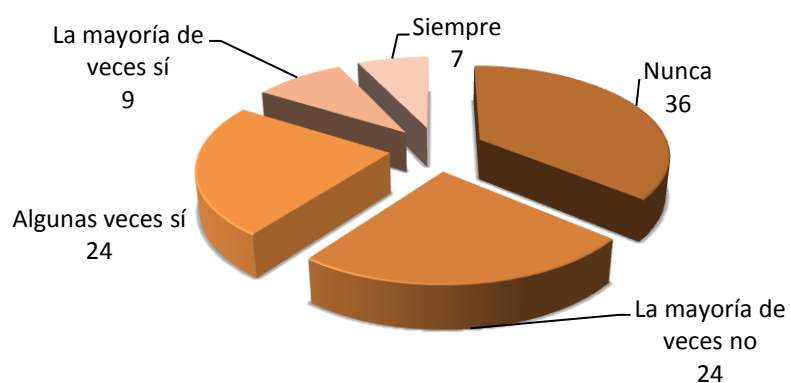
Figura 3. Actuación de los estudiantes con honestidad (en porcentaje)



Base: 1.570 de participaciones válidas.

En cuanto a compartir con otros compañeros sus objetos personales y dárselos a los demás con su consentimiento, al 59,9 % no le gusta compartir objetos personales con sus compañeros.

Figura 4. Consentir dar sus cosas personales a los demás compañeros (en porcentaje)



Al realizar sus actividades dentro del instituto, el 89,0 % piensa en las consecuencias que puede traer como efecto el realizar acciones arriesgadas, y un 11,1 % no piensa en las consecuencias que puede tener si hace alguna acción arriesgada.

Figura 5. Pensar en las consecuencias que se pueden tener por actuaciones arriesgadas (en porcentaje)

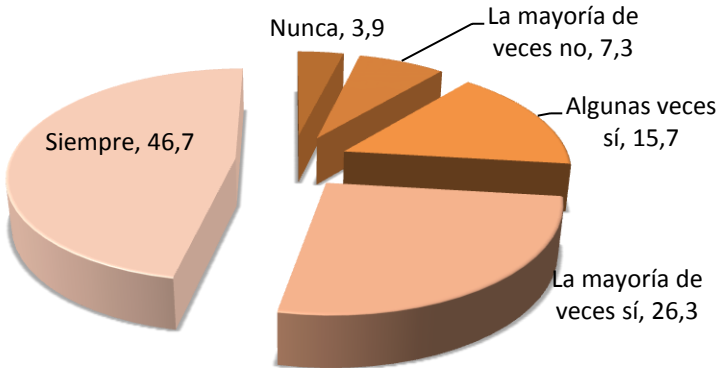
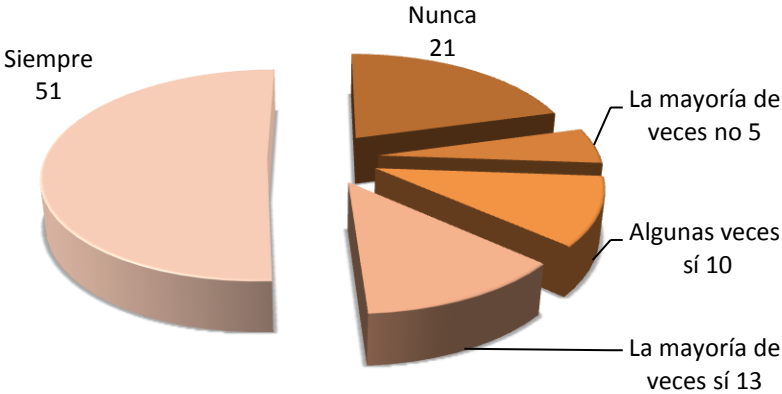
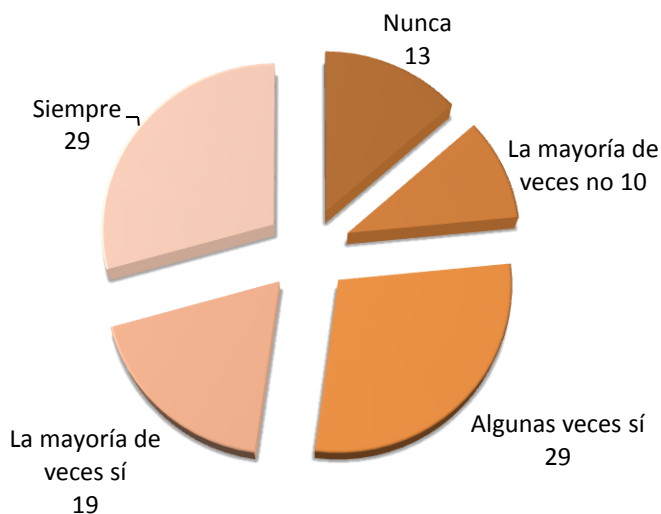


Figura 6. Percepción sobre hacer sufrir o causarle daño a los demás compañeros (en porcentaje)



Un 26,0 %, considera que está mal hacer sufrir o causarles daño a los demás. Sin embargo, hay un porcentaje acumulado de un 23,0 % que lo duda, y solo el 51,0 % está convencido de que siempre está mal.

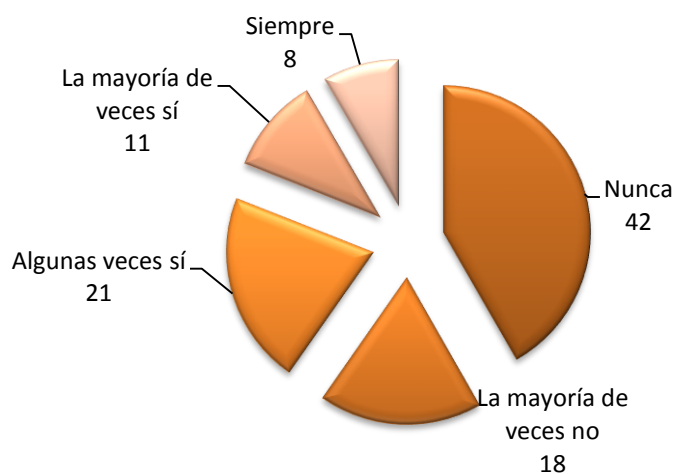
Figura 7. Reacciones de enojo ante llamadas de atención por el profesor (en porcentaje)



Los y las estudiantes se enojan con el profesor si ellos consideran que la llamada de atención es injusta. Solo un 23,0 % no lo hacen. Como el concepto de justo o injusto no se limitó, puede ocurrir que las llamadas de atención sean necesarias o no. Sin embargo, el 77,0 % de los estudiantes reacciona negativamente hacia los profesores en general.

El 60,0 % de los y las estudiantes no se enoja si no es seleccionado para tareas grupales; el interés por el trabajo en equipo no se evidencia; los estudiantes son indiferentes a tareas que requieren mediación, discusión y negociación.

Figura 8. Actitud de enojo ante tareas grupales (en porcentaje)

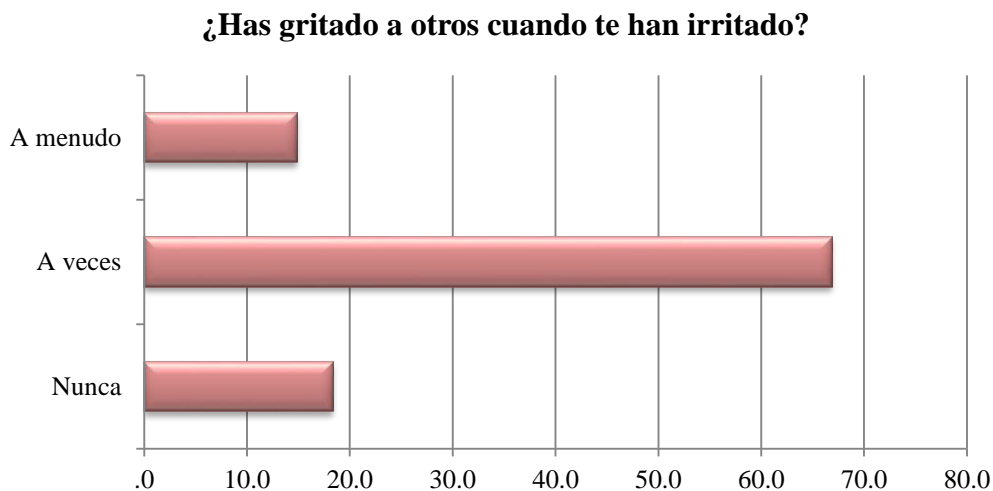


Análisis descriptivo de las reacciones agresivas de los estudiantes ante las situaciones de conflicto en la institución educativa

En el análisis descriptivo se obtuvo cómo los participantes responden cuando están enfadados, en formas de agresión proactiva y agresión reactiva. Los resultados de la agresión proactiva son los que nos interesan para conocer la autorregulación que un estudiante pueda tener al momento de planificar una conducta *bullying* como agresor. Los resultados de la agresión reactiva nos explican cómo una víctima, que, en defensa de sus derechos, se vuelve agresora también.

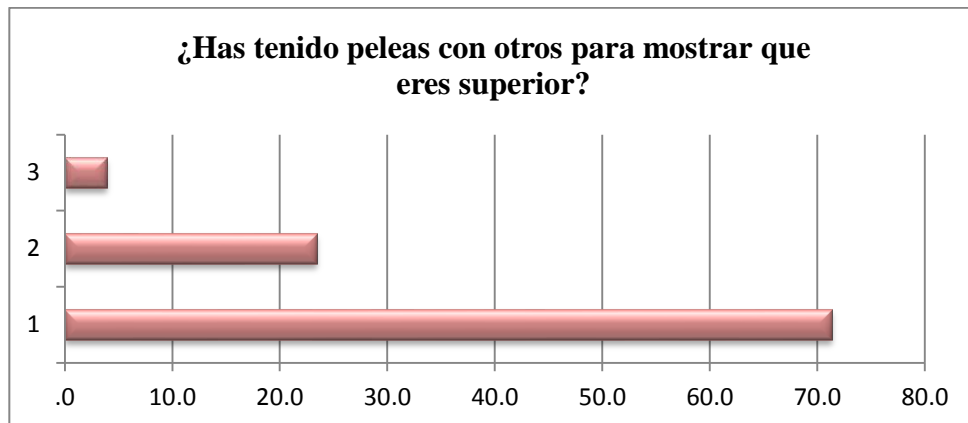
El 18,3 % (n = 289) nunca ha gritado a otros en su centro escolar; el 66,8 % (n = 1.054) ha gritado alguna vez cuando ha estado irritado. El 14,3 % a menudo ha gritado cuando lo han irritado en su centro escolar.

Figura 9. Agresión reactiva de gritar cuando el estudiante esta irritado (en porcentaje)



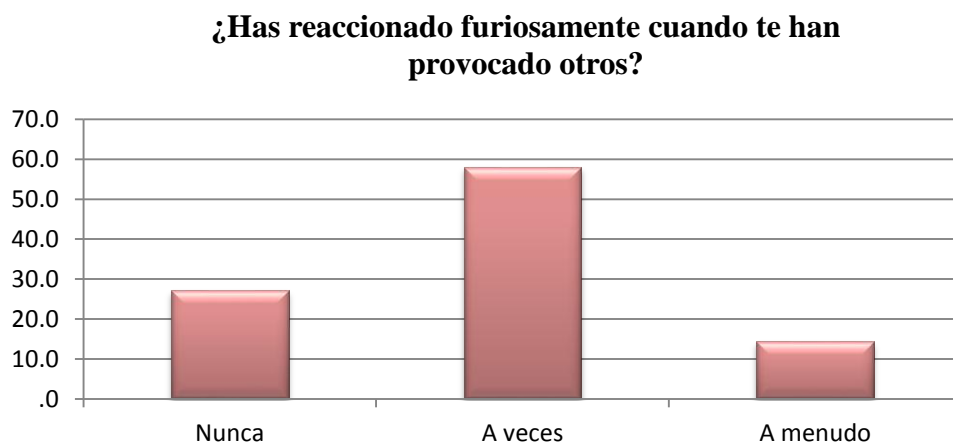
En cuanto a las peleas, el 71,3 % (n = 1125) declara que nunca ha peleado para mostrar su superioridad. El 28,7 % (n = 459) acumulado sí ha demostrado a veces o a menudo su superioridad peleando con otros.

Figura 10. Agresión proactiva de pelear para mostrar su superioridad (en porcentaje)



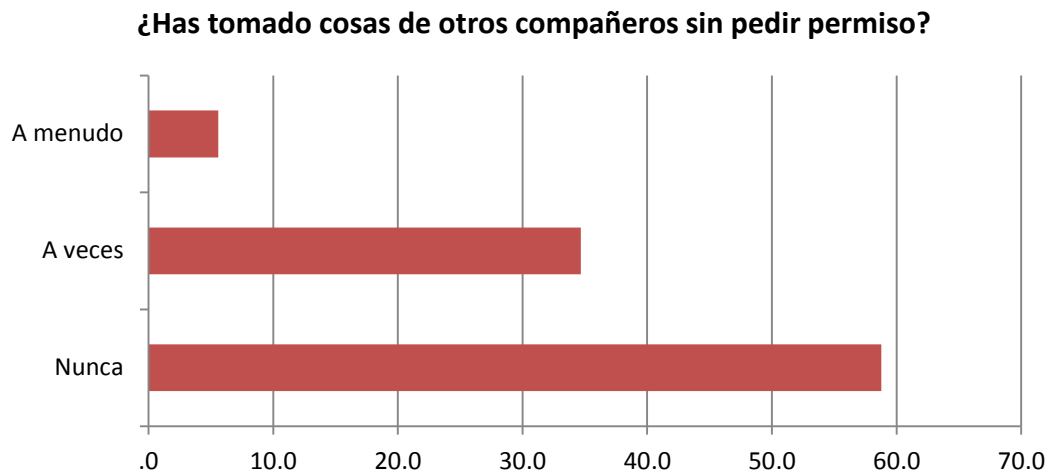
Al explorar las reacciones de enojo al ser provocados por otros compañeros, se evidenció que el 58, % (n = 916) mantiene un estado de agresividad que a veces lo manifiesta, y un 14,3 % a menudo presenta este tipo de agresividad. Este porcentaje podría sugerir que está siendo agredido constantemente.

Figura 11. Agresión reactiva de reaccionar con furia cuando ha sido provocado por otros (en porcentaje)



El 58,8 % (n = 927) declaró que nunca a tomado cosas de otro compañero sin pedir permiso, el 34,7 % (n = 547) declara que a veces lo hace; y un 5,6 % (n = 88) declaró que a menudo lo ha hecho. Más del 40,2 % toma cosas de los otros sin permiso.

Figura 12. Agresión proactiva de tomar cosas personales de otros compañeros sin pedir permiso (en porcentaje)



Se exploró si había destruido algo para divertirse, y el 61,9 % (n = 977) declaró que nunca lo había hecho; el 29,8 % (n = 470) manifestó que ha veces lo ha realizado, y el 7,4 %, (n = 116) declaró que ha menudo lo ha hecho.

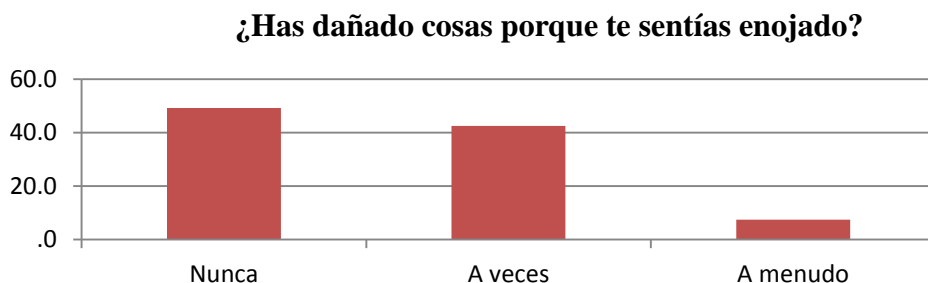
Figura 13. Agresión proactiva de destrucción de objetos por diversión (en porcentaje)



El 37,0 % de los y las estudiantes ha ejercido esta acción, y dentro de esta categoría más del 7,0 % lo hace a menudo. Esto es importante de considerar en el mantenimiento del orden y la disciplina en el aula y en los espacios escolares.

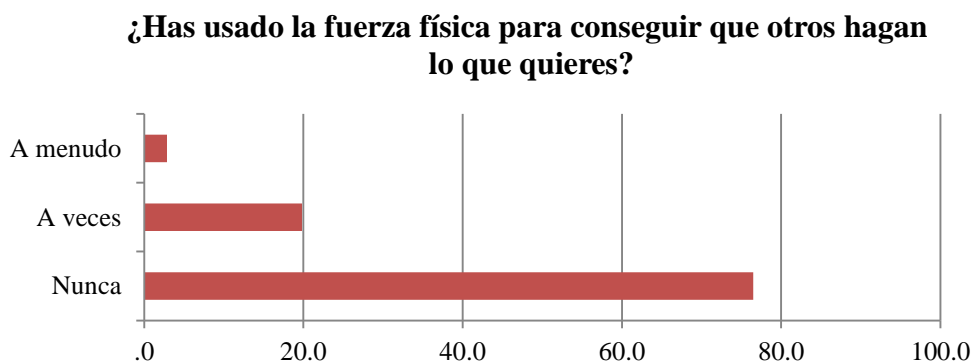
Los estudiantes respondieron en un 49,2 % (n = 776) que nunca han dañado cosas porque se sentían enojados; un 42,5 % (n = 671) sí lo ha hecho a veces; y un 7,5 % (n = 118) ha dañado cosas a menudo al sentirse enojado. Más del 50,8 % justifica de esa forma su enojo.

Figura 14. Agresión proactiva de dañar objetos para justificar su enojo, (en porcentaje)



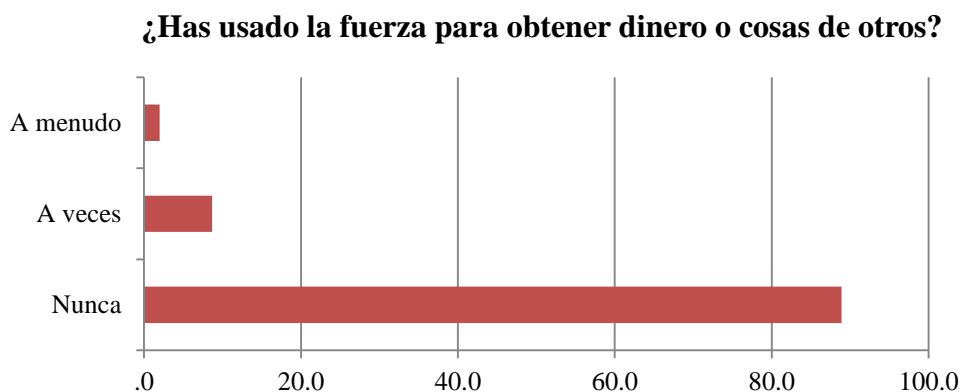
El 77,0 % (n = 1206) de los participantes declaró que nunca ha usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que ellos quieren. Un 20,0 % (n = 313) la ha usado a veces; y un 2,9 % (n = 45) a menudo ha utilizado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quiere. Existe un 33,0 % que sí la ha utilizado a veces o con frecuencia.

Figura 15. Agresión proactiva de utilizar la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que se requiere (en porcentaje)



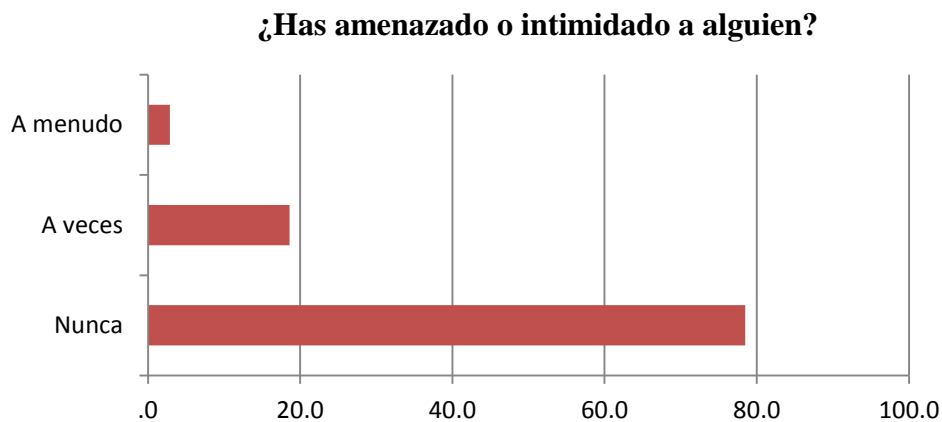
Al explorar si los estudiantes han usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros, el 88,9 % declaró que nunca lo ha hecho; un 8,7 % respondió que a veces ha utilizado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros; y un 2,0 % declaró que a menudo la utiliza.

Figura 16. Agresión proactiva de utilizar la fuerza física para obtener dinero de otros compañeros (en porcentaje)



El 78,5 % de los estudiantes declaró que nunca a amenazado o intimidado a alguien; el 18,7 % respondió que ha veces sí lo ha hecho; y un 2,9 % a menudo amenaza a alguien.

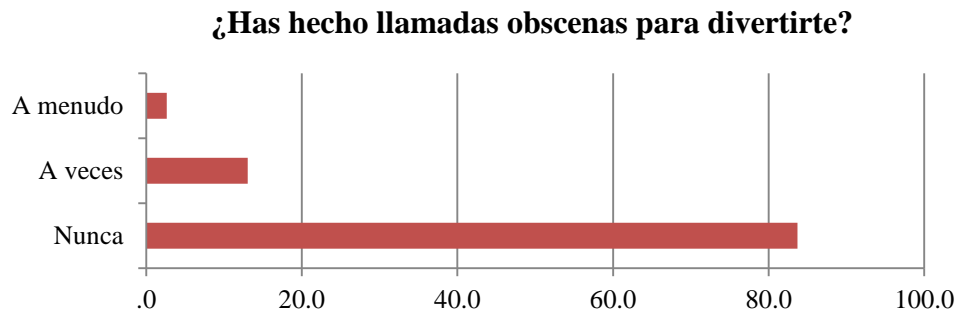
Figura 17. Agresión proactiva de amenazar o intimidar a otro compañero (en porcentaje)



Existe un 21,5% que sí amenaza a sus compañeros a veces o a menudo.

El 83,7 % (n = 1.320) respondió que nunca ha hecho llamadas obscenas para divertirse, un 13,1 % (n = 206) a veces sí lo ha hecho; y un 2,7 % (n = 42) a menudo lo ha hecho.

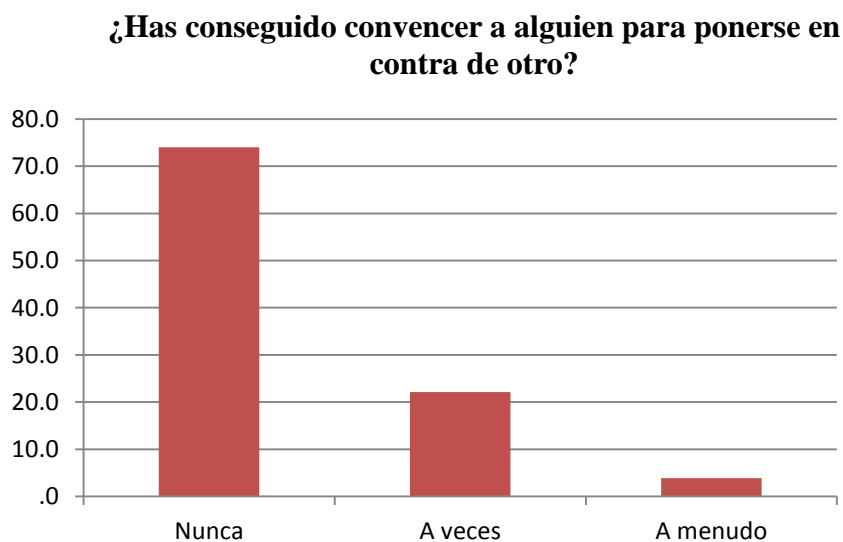
Figura 18. Agresión proactiva de hacer llamadas obscenas a sus compañeros por diversión (en porcentaje)



El 16,3 %, ha realizado llamadas obscenas a sus compañeros para divertirse. Más de uno de cada diez estudiantes lo hace.

Un 74,0 % (n = 1.155) declaró que nunca a conseguido convencer a alguien para ponerse en contra de otro; el 22,1 % (n = 346) respondió que a veces lo ha conseguido; y un 3,9 % (n = 61) refirió que ha menudo lo ha hecho.

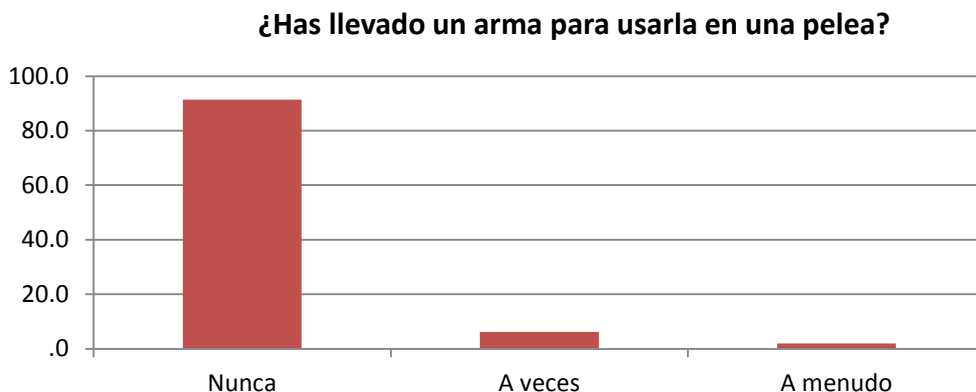
Figura 19. Agresión proactiva de utilizar el convencimiento para ponerlo en contra de otros compañeros(as) (en porcentaje)



El 26,0 % de los estudiantes utiliza esta acción para ejercer un acoso psicológico.

La tenencia de armas para utilizarla en una pelea resultó en que el 91,8 % (n = 1.441) respondió que nunca las lleva; el 6,2 % (n = 97) sí declaró que a veces ha llevado arma para usarla en una pelea; y el 2,0 % (n = 39) a menudo lo hace.

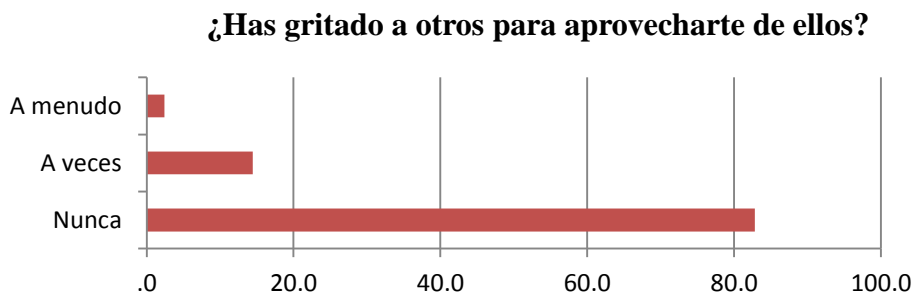
Figura 20. Agresión proactiva de utilizar armas para usarlas en una pelea (en porcentaje)



Existe un 8,2 % de estudiantes que aún llevan armas para utilizarlas si se pelean entre ellos. No se indagó qué tipo de armas prefieren y en qué lugar de su cuerpo la llevan.

El 82,8 % (n = 1.306) nunca ha gritado a otros para aprovecharse de ellos; el 14,5 % (n = 228) a veces sí lo ha hecho; y el 2,4 % (n = 38) a menudo sí les grita a otros para aprovecharse de ellos.

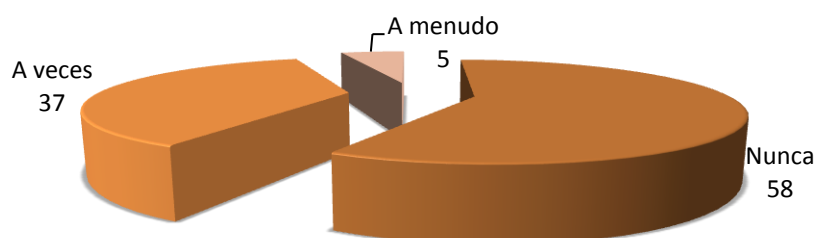
Figura 21. Agresión proactiva de gritarle a otros compañeros para aprovecharse de ellos (en porcentaje)



Se encontró que un 17,2 % realiza esta agresión verbal para dominar y ejercer *bullying*.

Para investigar el acoso escolar por medio de las tecnologías de información, se exploró a través de los mensajes por celular, que comúnmente son conocidos como mensajitos. El 57,1 % (n = 901) respondió que nunca ha enviado mensajitos a otro(a) compañero(a) para molestar. El 36,3 % (n = 572) a veces lo ha hecho; y un 5,3 % (n = 83) a menudo utiliza los mensajitos para molestar a otros compañeros.

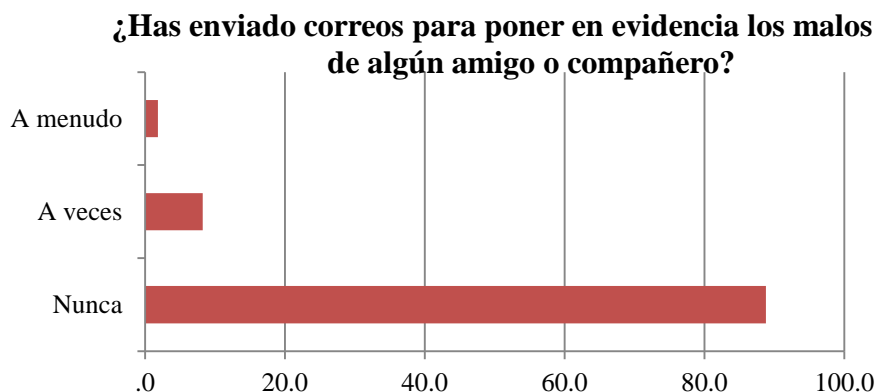
Figura 22. Agresión proactiva de enviar mensajitos por teléfonos móviles para molestar a los compañeros (en porcentaje)



El 42,0 % de los estudiantes utiliza la tecnología móvil para ejercer acciones de *bullying*.

Se exploró el acoso escolar a través de Internet, resultando que el 88,8 % (n = 1.400) de los participantes declararon que nunca han enviado correos para evidenciar los malos actos de algún amigo o compañero. El 8,2 % (n = 130) a veces lo ha hecho, y un 1,8 % (n = 29) a menudo lo hace.

Figura 23. Agresión proactiva de enviar correos electrónicos para evidenciar los actos negativos de los compañeros (en porcentaje)

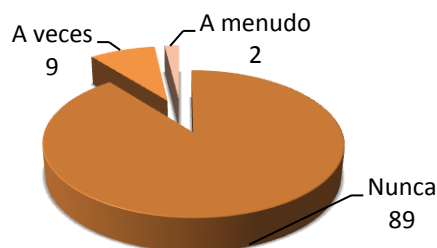


El 11,2 % de los participantes del estudio en alguna medida utilizan la tecnología del Internet para evidenciar las acciones que consideran negativas en los compañeros. Esta modalidad hace que se genere una percepción excluyente hacia el compañero. Hace la función del rumor que puede en algunos casos ser contraproducente y en otros proteger a la víctima.

En cuanto a la satisfacción de compartir correos que ridiculizan a otros, se encontró que un 85,7 % nunca se ha sentido contento por esa acción. El 8,4 % a veces se ha sentido contento al compartir este tipo de agresión; y el 1,8 % a menudo se ha sentido contento de compartir correos de este tipo.

Figura 24. Agresión proactiva de gratificación al compartir acciones de acoso escolar en contra de otros compañeros (en porcentaje)

¿Te has sentido contento de compartir correos que ridiculizan a otros?



El 14,3 % en alguna medida se ha sentido gratificado al compartir correos que ridiculizan a otros.

Análisis inferencial de las reacciones agresivas de los estudiantes ante las situaciones de conflicto en la institución educativa

Se han separado las manifestaciones de las agresiones reactivas y proactivas, y se han comparado las diferencias que presentan en función de su sexo. Los resultados evidencian que el sexo femenino presenta las medias más altas de reacciones agresivas reactivas, exceptuando las físicas, como reaccionar furiosamente cuando son provocadas, dañar cosas al enojarse, enojos por no salir las cosas como se quería, satisfacción después

de agredir física o verbalmente a otros; las manifestaciones en el sexo femenino van en relación con un sentimiento de defensa a las agresiones recibidas.

Tabla 1. Comparación de medias por sexo sobre la agresión reactiva, que presentan los estudiantes durante estados de ira

Ítems,	Total	Masculino	X ²	Femenino	X ²	F	Sig.
¿Has gritado a otros cuando te han irritado?	1569	698	1,91	871	2,01	11,675	,001
¿Has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros?	1566	695	1,86	871	1,88	,216	,642
¿Te has enojado cuando has estado frustrado(a)?	1566	696	1,84	870	1,96	13,053	,000
¿Has tenido momentos de rabieta?	1562	694	1,65	868	1,81	25,999	,000
¿Has dañado cosas porque te sentías enojado?	1562	696	1,57	866	1,59	,292	,589
¿Te has enfadado o enojado cuando no te sales con la tuya?	1565	695	1,63	870	1,66	,962	,327
¿Te has enfadado o enojado cuando has perdido en un juego?	1568	696	1,76	872	1,62	21,257	,000
¿Te has enfadado cuando otros te han amenazado?	1556	693	1,78	863	1,67	11,024	,001
¿Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien?	1562	695	1,26	867		,218	,640
¿Has pegado a otros para defenderte?	1566	696	1,78	870	1,51	74,870	,000
¿Te has enfurecido o has llegado a pegarle a alguien al verte ridiculizado?	1563	694	1,28	869	1,19	15,571	,000

En cuanto a las reacciones proactivas que manifiestan los estudiantes, y que pueden dar lugar a expresiones de *bullying* hacia los compañeros, se encontró que el sexo masculino presenta una diferencia significativa en cuanto a presentar medias más altas que el sexo femenino. Confirmado por la prueba de Anova de un factor, son significativas las manifestaciones de agresión en el sexo masculino relacionadas con daño, destrucción, intimidación, convencer a otros que hagan lo que se quiere, uso de armas, gritos, envío de correos electrónicos y gratificación por compartir correos con acciones de *bullying*.

No se encontraron diferencias significativas entre adolescentes en cuanto a pelear para demostrar superioridad, utilizar la fuerza para obtener dinero, el realizar llamadas obscenas por diversión, enviar mensajitos para molestar. Ambos sexos utilizan estas acciones agresivas para ejercer maltrato en sus compañeros.

Tabla 2. Comparación de medias por sexo sobre la agresión proactiva que presentan los estudiantes durante estados de ira

Ítems	Total	Masculino	X ²	Femenino	X ²	F	Sig.
¿Has tenido peleas con otros para mostrar que eres superior?	1551	685	1.36	866	1.29	3.848	.050
¿Has tomado cosas de otros compañeros sin pedir permiso?	1559	694	1.56	865	1.39	29.875	.000
¿Has destruido algo para divertirte?	1560	694	1.54	866	1.38	24.774	.000
¿Has participado en peleas de grupo para sentirte fuerte?	1564	696	1.27	868	1.13	36.558	.000
¿Has dañado a otros para ganar en algún juego?	1559	695	1.34	864	1.18	40.703	.000
¿Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres?	1561	694	1.33	867	1.20	26.067	.000
¿Has usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros?	1567	696	1.14	871	1.11	2.107	.147
¿Has amenazado o intimidado a alguien?	1567	696	1.33	871	1.18	30.619	.000
¿Has hecho llamadas obscenas para divertirte?	1565	693	1.20	872	1.17	1.274	.259
¿Has conseguido convencer a alguien para ponerse en contra de otro?	1559	692	1.38	867	1.26	11.343	.001
¿Has llevado un arma para usarla en una pelea?	1566	696	1.12	870	1.08	4.656	.031
¿Has gritado a otros para aprovecharte de ellos?	1569	697	1.23	872	1.17	7.884	.005
¿Has enviado mensajitos a otro (a) compañero (a) para molestar?	1553	692	1.50	861	1.46	1.909	.167
¿Has enviado correos para poner en evidencia los malos actos de algún amigo o compañero?	1556	694	1.15	862	1.10	6.306	.012
¿Te has sentido contento de compartir correos que ridiculizan a otros?	1509	674	1.19	835	1.07	35.169	.000

Análisis inferencial de la presencia de alteraciones en la salud mental al sufrir victimización por acoso escolar (*bullying*)

Para estos resultados se consideraron solamente los estudiantes que eran víctimas de sufrir agresiones de maltrato en cualquier nivel de frecuencia, y si presentaban los síntomas o no. Se utilizó la comparación de medias y se confirmaron las diferencias significativas utilizando la Anova para un factor. No se separaron las agresiones que se repetían casi siempre y todos los días de la semana por el criterio que el acoso podía estar iniciando y los estudiantes no lo habían percibido, solamente los síntomas de ansiedad que estaba manifestando.

Se realizó una comparación de medias entre los estudiantes que manifestaron el haber sido empujados y los que declararon que no son empujados por otros compañeros; Los resultados evidencian que un 70 % que ha sido empujado presenta diversos síntomas de ansiedad a nivel cognitivo y fisiológico (ver tabla 3).

Tabla 3. Comparación de medias de los estudiantes que son empujados y presentan o no síntomas fisiológicos de ansiedad

Ítems	% del total de N sí	M sí	M no	F	Sig.
Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.	70,02 (n = 1104)	2.141	1.829	60,590	,000
Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.	70,1 (n = 1102)	1.582	1.387	51,507	,000
Los brazos y las piernas me tiemblan.	70,1 (n = 1102)	1.620	1.434	47,571	,000
Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y espalda.	70,02 (n = 1104)	1.849	1.722	34,945	,000
Me siento débil y me canso con facilidad.	70,01 (n = 1138)	1.737	1.606	27,502	,000
Siento que mi corazón late con rapidez.	70,01 (n = 1106)	1.727	1.555	45,784	,000

Los y las adolescentes que son empujados tienden a manifestar más síntomas de ansiedad.

Al comparar las medias entre los estudiantes que les han dado puñetazos y los síntomas de ansiedad que presentan, los resultados evidencian que el 34,0 % de los que han recibido puñetazos presentan síntomas de ansiedad (ver tabla 4). A excepción de los síntomas de dolores de cabeza, cuello y espalda, cuya diferencia no es significativa entre los participantes, hayan sido o no agredidos (ver tabla 4).

Tabla 4. Comparación de medias de los estudiantes que han sufrido de puñetazos y presentan o no síntomas fisiológicos de ansiedad

Ítems	% del total de N sí	M sí	M no	F	Sig.
Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.	34,1 (n = 530)	1.819	1.710	22.109	,000
Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.	34,1 (n = 530)	1.615	1.477	27.307	,000
Los brazos y las piernas me tiemblan.	34,1 (n = 530)	1.668	1.510	36.336	,000
Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y espalda.	34,1 (n = 531)	1.827	1.802	1.419	0,234
Me siento débil y me canso con facilidad.	34,1 (n = 529)	1.779	1.656	25.235	,000
Siento que mi corazón late con rapidez.	34,1 (n = 531)	1.759	1.633	25.767	,000

En el 56,0 % de los estudiantes que han sido golpeados con objetos, se presentan síntomas de ansiedad. Las diferencias son significativas al comparar las medias entre las víctimas y los que no han sido golpeados (ver tabla 5).

Tabla 5. Comparación de medias de los estudiantes que han sido golpeados con un objeto y presentan o no síntomas fisiológicos de ansiedad

Ítems	% del total de N sí	M sí	M no	F	Sig.
Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.	56.4 (n = 881)	1.791	1.692	20.405	,000
Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.	56.4 (n = 881)	1.611	1.409	65.140	,000
Los brazos y las piernas me tiemblan.	56.3 (n = 880)	1.625	1.483	32.049	,000
Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y espalda.	56.4 (n = 881)	1.845	1.767	15.335	,000
Me siento débil y me canso con facilidad.	56.4 (n = 880)	1.739	1.643	16.889	,000
Siento que mi corazón late con rapidez.	56.4 (n = 882)	1.740	1.592	39.844	,000

En el 79 % de los estudiantes que han sido víctimas de robo presentan síntomas de ansiedad en comparación con los que no han sufrido este tipo de acoso escolar (ver tabla 6).

Tabla 6. Comparación de medias de los estudiantes que han sufrido de robo de algún objeto y presentan o no síntomas fisiológicos de ansiedad

Ítems	% del total de N sí	M sí	M no	F	Sig.
Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.	79.0	1.784	1.617	39.006	,000
Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.	79.0	1.547	1.439	12.085	,001
Los brazos y las piernas me tiemblan.	79.0	1.590	1.469	15.439	,000
Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y Espalda.	79.0	1.836	1.718	23.707	,000
Me siento débil y me canso con facilidad.	79.0	1.720	1.614	14.049	,000
Siento que mi corazón late con rapidez.	79.0	1.707	1.564	24.142	,000

En el 51,1 % de los estudiantes que les han expresado que los iban a lastimar o pegar, las diferencias de medias son significativas en cuanto a que presentan síntomas de ansiedad con respecto al 48,9 % que no es víctima de este tipo de agresión (ver tabla 7).

Tabla 7. Comparación de medias de los estudiantes que les han expresado que les lastimarían o pegarían y presentan o no síntomas fisiológicos de ansiedad

Ítems	% del total de N sí	M sí	M no	F	Sig.
Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.	51.1	1.816	1.684	37.030	,000
Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.	51.1	1.620	1.427	60.131	,000
Los brazos y las piernas me tiemblan.	51.2	1.665	1.465	66.714	,000
Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y espalda.	51.1	1.861	1.760	26.315	,000
Me siento débil y me canso con facilidad.	51.1	1.785	1.608	60.202	,000
Siento que mi corazón late con rapidez.	51.2	1.772	1.577	71.238	,000

En el 52,7 % de los estudiantes a quienes les han roto cosas u objetos presentan diferencias significativas entre las víctimas de *bullying* y las que no lo han sufrido (ver tabla 8).

Tabla 8. Comparación de medias de los estudiantes que sufren acoso escolar mediante el rompimiento de sus objetos y presentan o no síntomas fisiológicos de ansiedad

Ítems	% del total de N sí	M sí	M no	F	Sig.
Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.	52.7	1.815	1.678	39.692	,000
Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.	52.7	1.599	1.443	38.565	,000
Los brazos y las piernas me tiemblan.	52.8	1.646	1.473	48.623	,000
Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y espalda.	52.7	1.855	1.761	22.696	,000
Me siento débil y me canso con facilidad.	52.7	1.765	1.623	37.862	,000
Siento que mi corazón late con rapidez.	52.8	1.769	1.573	71.587	,000

En el 40,1 % de los estudiantes que han sido amenazados se presentan síntomas de ansiedad estadísticamente significativos, al comparar sus medias con respecto a los que no han sufrido de amenazas (ver tabla 9).

Tabla 9. Comparación de medias de los estudiantes que son empujados y presentan o no síntomas fisiológicos de ansiedad

Ítems	% del total de N sí	M sí	M no	F	Sig.
Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.	40.1	1.833	1.693	40.082	,000
Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.	40.1	1.669	1.426	94.166	,000
Los brazos y las piernas me tiemblan.	40.1	1.723	1.459	114.289	,000
Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y espalda.	40.1	1.866	1.776	20.269	,000
Me siento débil y me canso con facilidad.	40.1	1.807	1.624	61.692	,000
Siento que mi corazón late con rapidez.	40.1	1.806	1.589	85.088	,000

Los síntomas de ansiedad se han presentado en un rango de un 35,0 % a un 46,0 % en los jóvenes que han sufrido puñetazos o patadas. En un rango del 40 al 68 % de síntomas presentes en estudiantes que han sido golpeados con un objeto casi siempre o todos los días de la semana. Del 38,0 al 65,0 % de los estudiantes que les han robado objetos han manifestado estos síntomas.

En los estudiantes que les han dicho que los lastimarán o les pegaran, el porcentaje de estudiantes que manifiestan síntomas de ansiedad varía en un rango del 11 al 46 %. Los síntomas de ansiedad presentes en los estudiantes que les han roto cosas u objetos personales varían en un rango del 35 al 47 %. Los síntomas presentes por amenazas es percibido en un rango del 15 al 62 % y el 14 al 52 % de los participantes manifestaron haber tenido síntomas de ansiedad porque se han burlado de ellos o los han despreciado (ver tabla 10).

Tabla 10. Síntomas de temor presentes en estudiantes que son víctimas de conductas de *bullying*, casi siempre y todos los días de la semana (en porcentajes)

Conducta <i>bullying</i>	Frecuencia de respuestas	% total de la muestra	Me da mucho miedo ser criticado	Por temor al ridículo evito hacer cosas o hablar a la gente	Haría cualquier cosa por evitar ser criticado	Temo hacer las cosas cuando la gente me está mirando
Me han empujado.	107	6,8	29,0 (n = 31)	32,7 (n = 35)	33,6 (n = 36)	24,9 (n = 26)
Me han dado puñetazos o patadas.	37	2,4	37,8 (n = 14)	27,0 (n = 10)	37,8 (n = 14)	27,0 (n = 10)
Me han golpeado con un objeto.	66	4,2	36,4 (n = 24)	34,8 (n = 23)	40,9 (n = 27)	31,8 (n = 21)
Me han robado algún objeto.	322	7,7	10,6 (n = 34)	25,2 (n = 83)	32,9 (n = 106)	25,5 (n = 82)
Me han dicho que me iban a lastimar o pegar.	72	4,5	36,1 (n = 26)	29,2 (n = 21)	40,3 (n = 29)	27,8 (n = 20)
Me han roto cosas.	99	6,3	38,4 (n = 38)	37,4 (n = 37)	42,4 (n = 42)	29,3 (n = 29)
Me han amenazado.	38	2,4	39,5 (n = 15)	39,5 (n = 15)	50,0 (n = 19)	28,9 (n = 11)
Se han burlado de mí o me han despreciado.	150	9,5	43,3 (n = 65)	44,0 (n = 66)	45,3 (n = 68)	36,7 (n = 55)

Los estudiantes que son empujados con frecuencia en un rango del 24,0 al 33,0 % de ellos temen ser criticados; los estudiantes que han sufrido puñetazos o patadas en un rango del 27,0 al 38,0 % presentan estos síntomas de temor; los estudiantes que los han

golpeado con un objeto presentan en un rango de 31 al 41 % alteraciones de miedo a ser censurados, a evitar actuar si alguien los está observando.

A los estudiantes que les han robado, el 25 al 33 % de ellos presenta miedos. Los estudiantes que les han dicho que los van a lastimar sufren de estas alteraciones en un rango del 27 al 40%, y en los estudiantes que les han roto algunas cosas personales los síntomas se presentan en un rango del 29 al 42 % de ellos.

En los estudiantes que han sido amenazados, los temores oscilan en un rango de 28 al 50 %; y en los casos en los que han sufrido de burlas o desprecios, los síntomas de presentar temores oscilan en un rango del 36 al 45 % de los participantes (ver tabla 11).

Tabla 11. Síntomas cognitivos de morir o de planificar su muerte presentes en estudiantes que son víctimas de conductas de bullying, casi siempre y todos los días de la semana (en porcentajes)

Conducta <i>bullying</i>	Frecuencia de respuestas	% total de la muestra	Pensamiento de morir	Planificación de morir sin intentarlo
Me han empujado.	107	6,8	26,2 (n = 28)	14,95 (n = 16)
Me han dado puñetazos o patadas.	37	2,4	27,0 (n = 10)	27,03 (n = 10)
Me han golpeado con un objeto.	66	4,2	30,3 (n = 20)	24,24 (n = 16)
Me han robado algún objeto.	322	7,7	24,5 (n = 79)	20,5 (n = 66)
Me han dicho que me iban a lastimar o pegar.	72	4,5	26,4 (n = 19)	12,5 (n = 9)
Me han roto cosas.	99	6,3	30,3 (n = 30)	22,0 (n = 22)
Me han amenazado.	38	2,4	34,2 (n = 13)	28,95 (n = 11)
Se han burlado de mí o me han despreciado.	150	9,5	32,7 (n = 49)	26,0 (n = 39)

Los pensamientos que se generan a partir de las conductas de *bullying* que sufren los estudiantes están relacionados con la desesperanza de vivir, sobre todo cuando están recibiendo amenazas 34,2 % (n = 13). Esto se valoró en el ítem, he pensado que debería estar muerto, y en el ítem e planificado como morirme pero no lo he intentado, el 28,95% (n = 11) (ver tabla 12).

Tabla 12. Sentimientos de culpabilidad e impotencia por lo que les está pasando, presentes en estudiantes que son víctimas de conductas de *bullying*, casi siempre y todos los días de la semana. En porcentajes.

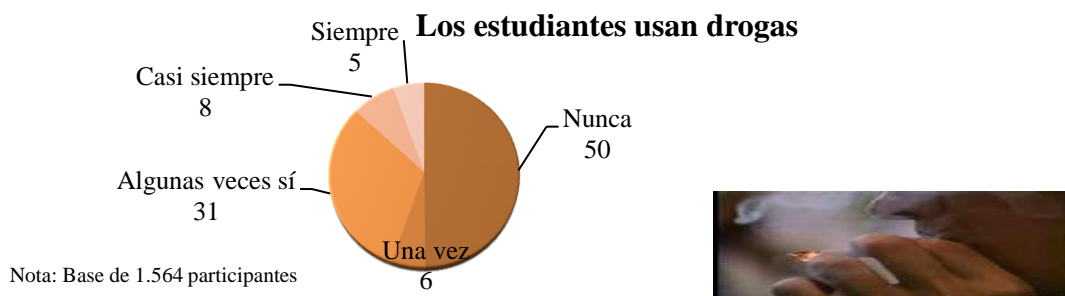
Conducta <i>bullying</i>	Frecuencia de respuestas	% total de la muestra	Culpabilidad por su futuro	Culpabilidad por algo que hizo o dejó de hacer	Pensamientos que no lo dejan dormir	Llanto sin motivo	Impotencia al no poder solucionar mis problemas	Desconocimiento de los padres sobre lo que piensan
Me han empujado.	107	6,8	25,2 (n = 27)	28,97 (n = 31)	26,17 (n = 28)	23,36 (n = 25)	25,23 (n = 27)	45,79 (n = 49)
Me han dado puñetazos o patadas.	37	2,4	32,4 (n = 12)	16,22 (n = 6)	21,62 (n = 8)	24,32 (n = 9)	27,03 (n = 10)	24,32 (n = 9)
Me han golpeado con un objeto.	66	4,2	27,3 (n = 18)	34,85 (n = 23)	30,3 (n = 20)	33,33 (n = 22)	36,36 (n = 24)	54,55 (n = 36)
Me han robado algún objeto.	322	7,7	23,0 (n = 74)	19,88 (n = 64)	22,05 (n = 71)	24,22 (n = 78)	27,33 (n = 88)	42,55 (n = 137)
Me han dicho que me iban a lastimar o pegar.	72	4,5	30,6 (n = 22)	27,78 (n = 20)	22,22 (n = 16)	25,00 (n = 18)	23,61 (n = 17)	31,94 (n = 23)
Me han roto cosas.	99	6,3	33,3 (n = 33)	27,27 (n = 27)	23,23 (n = 23)	24,24 (n = 24)	28,28 (n = 28)	38,38 (n = 28)
Me han amenazado.	38	2,4	31,6 (n = 12)	34,21 (n = 13)	36,84 (n = 14)	31,58 (n = 12)	39,47 (n = 15)	36,84 (n = 14)
Se han burlado de mí o me han despreciado.	150	9,5	32,7 (n = 49)	18,67 (n = 28)	33,33 (n = 50)	12,67 (n = 19)	36,67 (n = 55)	46,67 (n = 70)

El sentimiento de culpabilidad se midió a través del ítem Me siento excesivamente culpable por lo que me suceda, que lo manifiesta el 33,3 % de los participantes a los cuales les han roto cosas personales. Y a través del ítem Tengo un sentimiento que puedo ser culpado o acusado por algo que hice o dejé de hacer, que lo respondió el 34,85 % de los participantes que sufren de golpes con un objeto. Los síntomas relacionados con trastornos afectivos, de sueño e impotencia se evaluaron a través del ítem Me dan ganas de llorar sin motivo, cuya respuesta fue del 33,0 % de los participantes que también han sido objeto de golpes. En cuanto a los trastornos de sueño, el 36,84 % de los participantes a quienes les han roto las cosas refieren que los pensamientos no los deja dormir; y la impotencia al no poder solucionar sus problemas lo sufren el 39,47 % de los estudiantes que sufren de amenazas. En un rango del 24,0 al 55,0 % de los participantes declaran que sus padres no saben lo que ellos piensan.

Análisis descriptivo de la dinámica escolar que se genera en el centro escolar

Para identificar las características de la dinámica escolar relacionada con las conductas de *bullying*, se utilizó el factor de violencia observada en el centro escolar del cuestionario Cuveco, cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana (Fernández-Baena, *et al.*, 2011). Los resultados indican que el 50,0 % considera que los estudiantes no utilizan drogas, y un 13,0 % acumulado si considera que siempre o casi siempre la utilizan (ver gráfico 25).

Figura 25. Percepción del uso de drogas por los estudiantes de educación media (en porcentaje)



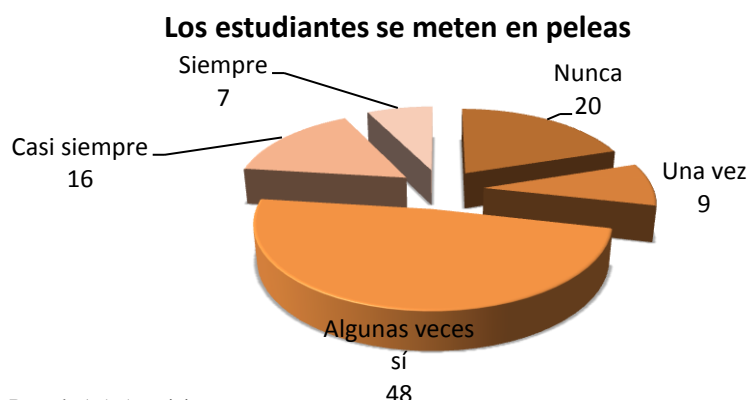
El 44,0 % de los estudiantes observa cómo algunas veces los estudiantes destrozan cosas. El 22,0 % considera que ha observado casi siempre o siempre estas acciones en los estudiantes (ver gráfico 26).

Figura 26. Destrucción de cosas u objetos por estudiantes (en porcentaje)



Solo el 20,0 % considera que los estudiantes no se meten en peleas, el 80,0 % acumulado en algún nivel observa esta conducta en su instituto o complejo educativo (ver gráfico 27).

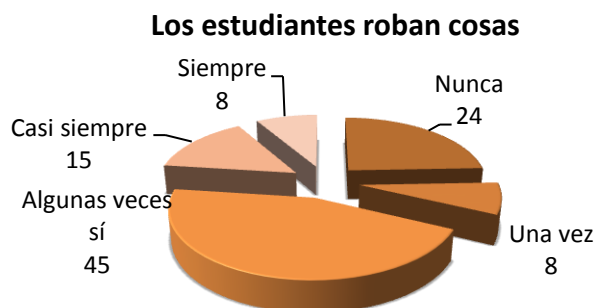
Figura 27. Observación de peleas entre los estudiantes (en porcentaje)



Nota: Base de 1.565 participantes

En cuanto a la observación de robos realizados por los estudiantes, el 24,0 % refiere que nunca ha visto esa acción; y un 8,05 % lo ha visto una vez; sin embargo, 68,0 % acumulado sí ha observado en diferente medida que los estudiantes realizan la acción de robar cosas. En este caso no se preguntó en el estudio si ese hecho era denunciado o se mantenía el silencio (ver gráfico 28).

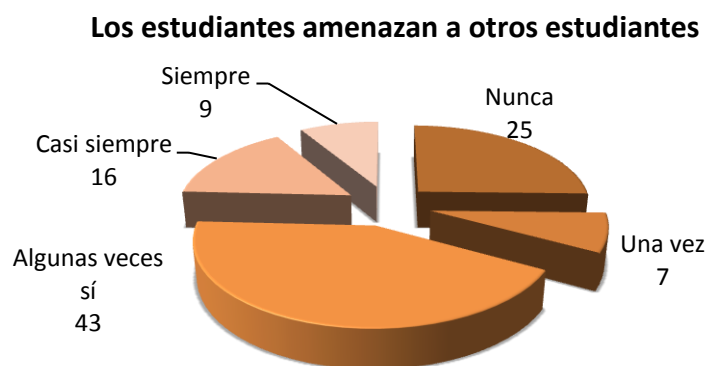
Figura 28. Observación de robos de cosas u objetos realizados por los estudiantes (en porcentaje)



Nota: Base de 1.566

El 43,0 % de los estudiantes ha observado cómo los y las estudiantes algunas veces amenazan a otros; solo un 25,0 % refirió que nunca lo ha visto, y el 25,0 % ha observado estas acciones siempre o casi siempre (ver gráfico 29).

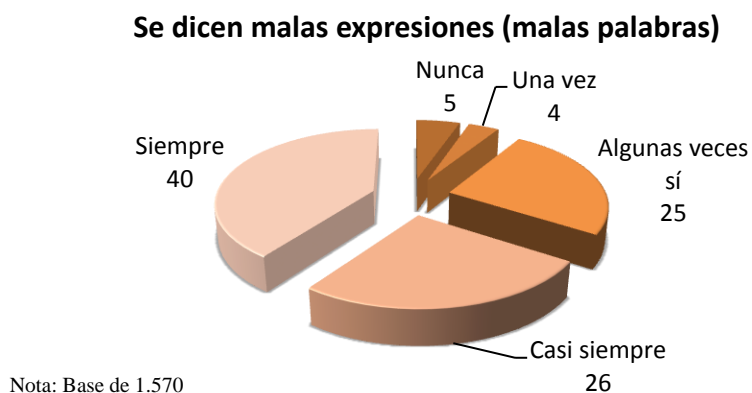
Figura 29. Observación de amenazas realizadas por los estudiantes (en porcentaje)



Nota: Base de 1.561

Las malas expresiones, conocidas como malas palabras, en el vocabulario salvadoreño, presentan la mayor frecuencia (ver gráfico 30).

Figura 30. Observación de malas expresiones realizadas por los estudiantes (en porcentaje)



Nota: Base de 1.570

Análisis descriptivo sobre los escenarios donde los adolescentes son expuestos a observar o sufrir más violencia

Figura 31. Observación de violencia física hacia otra persona (en porcentaje)

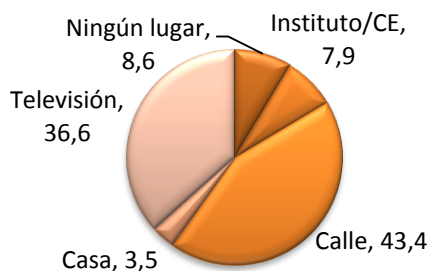
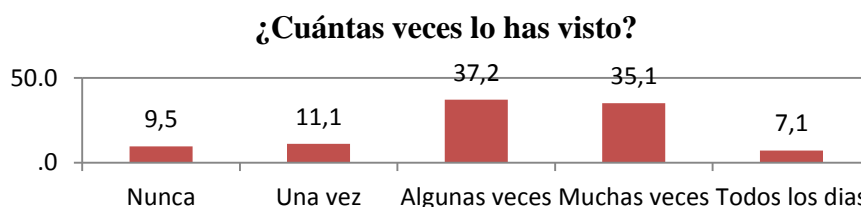


Figura 32. Frecuencia de exposición a violencia física hacia otra persona (en porcentaje)



En esta escala, de los estudiantes solo el 8,0 % de los estudiantes declaró que en el instituto o complejo educativo observaron cuando una persona golpeaba a otra físicamente. El lugar donde se exponen más a este tipo de violencia es en la calle, con un frecuencia de algunas y muchas veces.

Figura 33. Exposición directa de violencia física en la persona (en porcentaje)

¿Adónde te han pegado o dañado físicamente a ti?

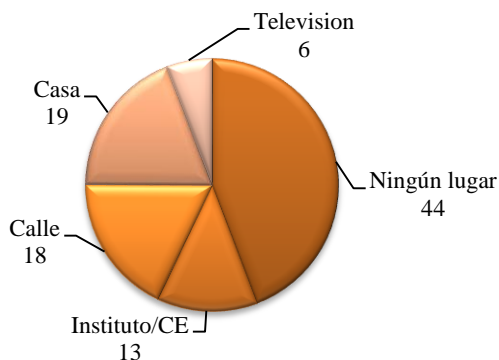
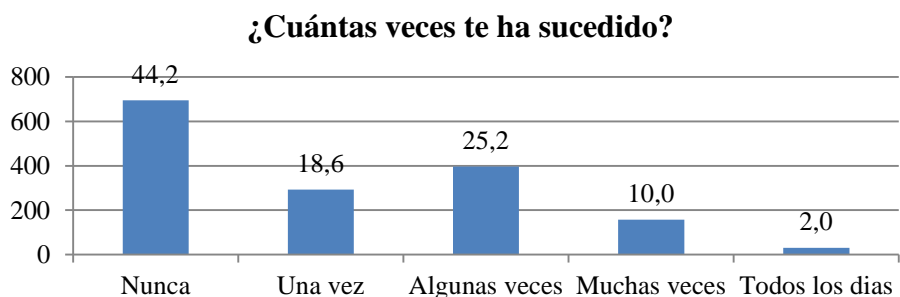


Figura 34. Frecuencia de exposición directa de violencia física en la persona (en porcentaje)



El 44,0 % declaró que en ningún lugar les han pegado; y solo el 13,0 %, declaró que ha sido en el instituto o complejo educativo. La frecuencia varía entre algunas veces, una vez y muchas veces; solo el 10 % manifestó que fueron muchas veces.

Figura 35. Observación de violencia mediante la amenaza hacia otra persona (en porcentaje)



Figura 36. Frecuencia de observación de violencia mediante la amenaza hacia otra persona (en porcentaje)



El 44,0 % declaró que han observado cómo una persona amenaza a otra con pegarle en la calle; y solo un 25,0 % refiere que en el instituto ha observado esta conducta. Esto lo ha visto con una frecuencia de algunas y muchas veces; el 5,1 % lo ha observado todos los días.

Figura 37. Exposición directa de amenazas de daño físico hacia la persona (en porcentaje)

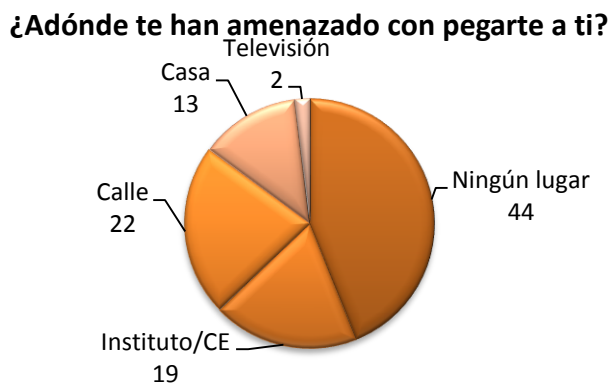
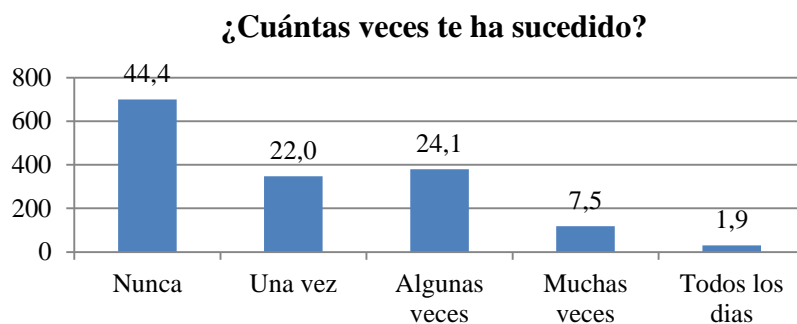


Figura 38. Frecuencia de exposición directa de amenazas de daño físico hacia la persona (en porcentaje)



En la calle es donde reciben los estudiantes más amenazas. Sin embargo, un 19,0 % la recibe en el instituto o complejo educativo algunas veces o una vez. El 1,9 % lo ha recibido muchas veces.

Figura 39. Exposición directa de insultos hacia la persona (en porcentaje)

¿Adónde te han insultado a ti?

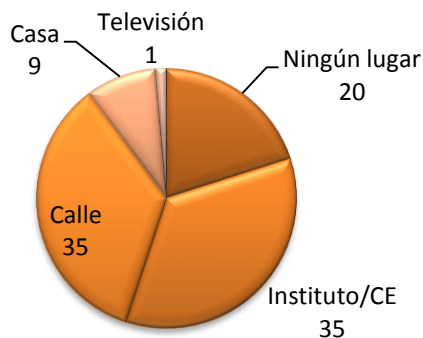
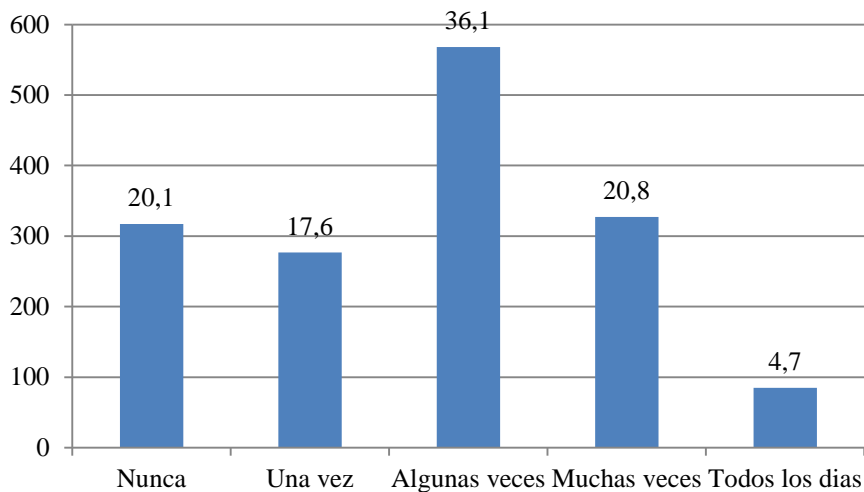


Figura 40. Frecuencia de exposición directa de amenazas de daño físico hacia la persona (en porcentaje)

¿Cuántas veces te ha sucedido?



En el instituto o complejo educativo reciben tantos insultos como en la calle. La frecuencia mayor es algunas veces; el 20,8 % lo recibe muchas veces; y el 5,4 % lo sufre todos los días.

Análisis descriptivo sobre las actividades pedagógicas que fomentan la convivencia pacífica en los institutos y complejos educativos

Las actividades educativas que tienen relación con las conductas que presentan los estudiantes y que nutren el clima escolar durante el tiempo de estancia en el instituto o complejo educativo están relacionadas con el nivel de comunicación que ejercen.

Los resultados en cuanto a las actividades que informan y que proporcionan una percepción global de la situación de violencia y que previenen conductas no favorables al clima escolar son “a veces” todas aquellas actividades que están relacionadas con informar, como son los carteles, en un 53,5 %; boletines, en un 45,7 %; ferias, 48,0 %; concursos, 54,7 %; fiestas, 61,1 %; competencias, 51,6 %; exposiciones, 46,8 %.

Las actividades observadas por los estudiantes que están relacionadas con la orientación, haciendo énfasis en la convivencia pacífica, en donde pueden presentarse alternativas de solución, con el propósito de resolver problemas de convivencia evidenciaron que “a veces” estas son observadas por los estudiantes: un 50,7 % observó marchas; el 51,0 % charlas impartidas por la PNC; el 52,8 % charlas impartidas por otras docentes, padres u otras personas; un 52,7 % observó charlas impartidas por los docentes a estudiantes.

Al explorar las actividades en las cuales el nivel de participación del estudiante es más activo, cuya dirección de la actividad tiende a orientar, haciendo un énfasis en la convivencia pacífica a través de la referencia de personas exitosas que pueden modelar. En actividades como talleres, recreos dirigidos con juegos grupales, comité disciplinario, charlas sobre valores, docentes cuidando zonas durante los recreos, escuelas para madres y padres de familia, proyectos de grado y lectura de la Biblia.

El 52,6 % nunca ha observado el desarrollo de talleres en su centro escolar; el 53,3 % nunca ha observado un recreo con juegos grupales dirigidos; y un 36,5 % a veces. Un 52,1 % ha observado comités disciplinarios; un 52,6 % ha recibido charlas sobre valores a veces, un 38,3 % a veces ha observado docentes cuidando zonas durante los recreos; y un 34,1 % nunca los ha visto. El 47,4 % ha observado proyectos de grado a veces; y el 50,0 % nunca ha observado la lectura de la Biblia.

Se exploraron las estrategias pedagógicas que incluían la asistencia psicológica para abordar este fenómeno, las charlas de educación para la vida y la existencia de formación en valores, en cuanto a que estas actividades tienen un componente comunicacional más profundo, cuyo papel comunicacional es reflexivo y donde es posible aumentar las capacidades cognitivas afectivas y sociales de los y las estudiantes para tomar decisiones asertivas grupales. Los resultados evidencian que, en un 44,2 % nunca han observado que haya asistencia psicológica, y un 41,5 % declaró que a veces lo ha observado. El 41,7 % a veces ha observado que se han dado charlas de educación para la vida; y el 39,4 % a menudo lo ha visto. EL 47,0 % declaró que ha veces ha observado programas de formación en valores; un 29,0 % que nunca ha visto estos programas; y un 22,3 % que a menudo lo ha observado. Se incluyó en este componente una actividad que son las fiestas deportivas que se realizan además de los intramuros obligatorios de la curricula escolar. Se encontró que el 45,9 % a veces lo ha observado; y el 31,5 % a menudo lo observa; solo el 21,9 % nunca las ha observado.

DISCUSIÓN

Al perfilar los valores sociopersonales que poseen los estudiantes al establecer las interacciones sociales dentro del aula, se encontró que las relaciones establecidas están relacionadas con el tipo de maltrato que reciben y que genera un clima escolar de desconfianza e inseguridad. Se encontró que, aunque la toma de decisiones grupales domina a las individuales, un 22,0 % toma sus decisiones individualmente.

Un 31,0 % no demuestra sus sentimientos al grupo, esto implica el establecimiento de relaciones menos afectivas y más ligeras, que en apariencia son más protectoras pero que mantienen la ley del silencio para protección personal y que pueden ser interpretadas como práctica del respeto.

El 36,0 % no está seguro(a) si está mal hacerle sufrir a alguien. Más del 59,0 % de los participantes no consienten dar sus objetos personales a sus compañeros, piensan en las consecuencias de sus actos y se declaran honestos. En cuanto a la percepción sobre las medidas disciplinarias de los docentes, más del 77,0 % se enoja con los profesores si las consideran injustas. Por otra parte, más del 60,0 % de los y las estudiantes no se enoja si el profesor no los selecciona para actividades grupales.

Se ha formado un respeto distorsionado que no denuncia el maltrato entre pares, que se guarda para sí mismo sus opiniones por temor a las consecuencias; no son libres para expresar sus sentimientos, desarrollando un perfil individualista que no les facilita integrarse al trabajo en equipo; han desarrollado un valor distinto a la bondad, en cuanto a que no comparten sus pertenencias; hay una desconfianza de seguridad; piensan en función de las necesidades individuales y no del colectivo. Esto último no nutre practicar el valor de la bondad, porque no están pensando en qué pueden donar y ayudar a otros. Esto es concordante con los estudios realizados por Justicia (2010). Culturalmente, el adolescente va aprendiendo de las formas de convivencia dentro del grupo y del aprendizaje de los valores sociopersonales.

Se manifiesta un valor negativo sobre lo justo al dudar si está mal hacer sufrir a otra persona, en especial si este es un compañero de clases. En este sentido, hay una

legitimación instrumental de la violencia que hace parecer normal, a veces, que alguien pueda sufrir (De la Fuente *et al.*, 2006).

Más del 77,0 % presenta una tendencia a desarrollar la indisciplina, al no poder aclarar en el cuestionario, si las llamadas de atención de los profesores son justas. Las manifestaciones verbales que el profesor hace hacia sus alumnos, en teoría, corrigen conductas de los estudiantes. Estas podrían estar siendo percibidas por los y las estudiantes como injustas y, por lo tanto, no acatar u orientarse por lo que el profesor le diga.

La credibilidad del profesor en lo que dice o hace es importante para establecer un clima escolar de confianza entre la institución, los estudiantes y los profesores. La ausencia de conciencia de la violencia no facilita que los estudiantes formen nuevas estrategias para afrontar situaciones de convivencia, y esto propone que los estudiantes vean, según Bardisa (2009), la disciplina como dispositivos de control en la convivencia. Según Díaz-Aguado, para enseñar solidaridad y tolerancia, éstas deben de considerarse en dos direcciones: como objetivo y como medio. Esto implica vincularlas a una enseñanza basada en las relaciones personales conscientes.

En cuanto al perfil que presentan los estudiantes sobre las reacciones típicas de agresión ante un enojo, ira que se genera en los conflictos escolares, más del 81,0 % grita cuando se irritan; más del 28,0 % demuestra su superioridad golpeando a otros; más del 70 % reacciona furiosamente si se los provoca.

Más del 40,0 % toma cosas de otros compañeros sin pedir permiso. El 37,0 % destruye cosas para divertirse. Más del 50 % ha dañado cosas porque se sentían enojados. El 66,0 % de los participantes ha observado esta acción.

Un 33,0 % ha utilizado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que los agresores quieren. Más del 11,0 % ha utilizado la fuerza también para obtener dinero o cosas de otros compañeros.

Más del 21,0 % ha amenazado o intimidado a alguien. Más del 16,0 % ha hecho llamadas obscenas para divertirse; y más del 26,0 % ha conseguido convencer a alguien para ponerse en contra de otro.

Más del 8,0 % ha llevado un arma para usarla en una pelea; y más del 70,0 % ha gritado a otros para aprovecharse de ellos.

En cuanto al uso de las tecnologías de la información, como son los mensajitos por celular y los correos por Internet, se encontró que más del 42,0 % ha enviado mensajes a otros compañeros para molestarlos; más del 11,0 % ha enviado correos para evidenciar los malos actos de algún amigo o compañero; y el 11,0% se ha sentido contento al compartir correos que ridiculizan a otros. En estudios de Justicia (2001), los espectadores presentan también actitudes negativas que pueden surgir al compartir la agresión.

El sexo femenino presenta las medias más altas de reacciones agresivas reactivas y el sexo masculino presenta las medias más altas de reacciones agresivas proactivas. No se encontraron diferencias significativas por sexo en cuanto a acciones de *bullying* relacionadas con la demostración de superioridad, fuerza utilizada, y utilización de nuevas tecnologías para agredir. Raine (2009) no encontró diferencias significativas en cuanto a la presencia de reacciones agresivas reactivas entre ambos sexos. En su estudio, ambos sexos presentaron reacciones reactivas. En cuanto a la presencia de reacciones proactivas, este mismo autor encontró mayores niveles de agresión proactiva en hombres, igual que en este estudio.

La presencia de sufrir alteraciones en la salud mental, a causa de las experiencias personales de sufrir violencia, varían según el tipo de violencia recibida. Los síntomas psicosomáticos de ansiedad se presentan en el 70,0 % (n = 1.102) de los que han sido empujados; en el 34,1 % (n = 530) de los que han sufrido de puñetazos; en el 56,4 % (n = 881) de los participantes a quienes los han golpeado con un objeto; en el 79,0 % (n = 882) de los que han sufrido de robo; en el 51,1 % (n = 799) de los que han sido amenazados con lastimarlos o pegarles; en el 52,7 % (n = 827) de los que les han roto cosas; y en el 40,1 % (n = 629) de los que han sido amenazados.

La mayoría de las agresiones recibidas ocasionan ansiedad en un rango del 30 al 79,0 % de los afectados; sin embargo, el tipo de agresión que más ansiedad provoca es haber sufrido un robo, seguido por haber sido empujado. Esto tiene que ver en que cuando ocurre el suceso no hay un agresor directo, por lo tanto, no están seguros en quién confiar.

Los síntomas de ansiedad se encuentran disminuidos cuando el evento es ocasionado directamente y puede conocerse al agresor y cuidarse posteriormente.

Las acciones de *bullying*, a través de las expresiones verbales como amenazas o burlas y desprecios, causan mayor impacto en las alteraciones afectivas que las generadas por agresiones físicas. Estas agresiones verbales pueden ocasionar alteraciones psicosociales intensas que pueden llevar a la muerte. El porcentaje promedio de la muestra que ha sido víctima de acoso escolar es de 5,5 % que ha presentado pensamientos de muerte. De cada cien estudiantes, entre 2 a 10 agredidos piensa en morir o ha planificado hacerlo sin intentarlo. El motivo con mayor frecuencia es por haber sido amenazado. Trece estudiantes (34,2 %) ha pensado en morir y once estudiantes (28,9 %) lo ha planificado pero no lo ha intentado. Estos síntomas fueron estudiados en los estudios de Solberg y Olweus (1999, 2003), en donde las víctimas presentaban características psicosociales, entre las que estaban el deprimirse fácilmente y tender hacia las ideas suicidas.

En cuanto a expresar que están siendo agredidos, las alteraciones psicosociales afectivas que presentan al sentirse ridiculizados, criticados y observados en su conducta, se manifiestan en menor proporción. En un rango entre el 36,0 y el 45,0 % de las víctimas se manifiestan alteraciones afectivas si se han burlado de ellos o los han despreciado, y la evitación de la crítica se ha presentado en un 58 % de los estudiantes que han sido amenazados. El porcentaje de estudiantes victimizados por conductas *bullying*, a través de expresiones verbales, se manifiesta en un rango entre 2,0 al 10,0 % de la muestra total.

Al explorar los pensamientos y sentimientos distorsionados relacionados con la autoestima y la capacidad de resolución de problemas, más del 4,0 % de los estudiantes que son víctimas de *bullying*, a través de acciones como golpearlos con un objeto, romperles cosas o amenazarlos, presentan pensamientos distorsionados de culpabilidad, insomnio, llanto e impotencia que dañan su autoestima. Al no ser capaces de expresar sus problemas, son incapaces de hacer del conocimiento de sus padres sobre lo que piensan, por lo que no presentan la capacidad de denunciar. Para Olweus (1999, Solberg y Olweus, 2003), un acoso repetido puede causar en la víctima inseguridad y una evaluación negativa de su persona.

Se exploró el clima escolar en dos planos. El primero a través de la observación de la dinámica escolar interna percibida por los mismos estudiantes y luego desde la perspectiva de cómo valoraban la exposición a la violencia en diversos ámbitos.

En la observación del clima escolar interno, las conductas *bullying* podrían estar influenciadas por el uso de drogas observadas por el 50,0 % de los estudiantes en varios niveles de frecuencia. Un 22,0 % observó que existen conductas violentas frecuentes relacionadas con daños hacia objetos, que pudieran ser dentro de la institución educativa infraestructura, mobiliarios, equipo y materiales.

El 80,0 % observó que se evidencia la violencia escolar a través de las peleas generadas entre los estudiantes. Más del 68,0 % observó que los alumnos roban cosas que pueden ser objetos personales de otros estudiantes. El 75,0 % ha observado cómo los estudiantes amenazan a otros estudiantes, y más del 90,0 % ha observado cómo los estudiantes se expresan con otros utilizando vocabulario agresivo, valorado popularmente como malas palabras.

El clima escolar se ve influenciado por conductas de violencia física, verbal, robos, amenazas y destrucción material.

En cuanto a la valoración sobre dónde se expone más a la violencia, se encontró que los estudiantes observan más actos violentos, como pegarles a otros en la calle algunas o muchas veces.

El 37,0 % de los participantes considera que estuvo expuesto a programas de televisión en donde golpeaban a otros. Para Orue y Calvete (2010), esta exposición aumenta la probabilidad de ser potencialmente agresores y al mismo tiempo ser víctimas al recibir indirectamente el lenguaje agresivo verbal y por imágenes como espectadores del programa televisivo (Calles, 2011). En cuanto a sufrir ellos de golpes, solo el 13,0 % declaró que fue en el instituto y/o complejo educativo; entre algunas veces y muchas veces, solo el 10,0 % manifestó que lo ha sufrido muchas veces.

Al valorar las amenazas, el 44,0 % declaró que es en la calle donde ha observado este tipo de agresión; y un 25,0 % refirió que lo ha visto en la institución educativa, con una

frecuencia de algunas y muchas veces. El 5,1 % lo ha observado todos los días. En cuanto a las amenazas recibidas a su persona, un 9,0 % declaró que las recibe en su institución educativa una vez o algunas veces. El 1,9 % manifestó que ha sido amenazado muchas veces.

En el instituto y/o complejo educativo reciben tantos insultos como en la calle; la frecuencia mayor es algunas veces, el 20,8 % lo recibe muchas veces y el 5,4 % lo sufre todos los días.

La calle es el escenario donde están más expuestos a observar y sufrir actos violentos. Sin embargo, en el instituto y/o complejo educativo tiene una frecuencia importante en un rango del 2,0% al 40,0 % de sufrir algún tipo de maltrato y entre 2,0% al 10,0 % de sufrir *bullying*.

Las acciones educativas que se realizan en los institutos y/o complejos educativos del país no son percibidas por toda la comunidad estudiantil. Menos de un 60,0 %, en general, de estudiantes ha observado en su centro educativo actividades tendientes al fomento de la convivencia pacífica.

Las actividades educativas tienen una incidencia en la formación estudiantil, nutren el clima escolar, percibiéndolo el estudiante como más amigable, más seguro, más confiable. Estas actividades tienen relación con la intensión comunicativa que ejercen los mensajes en cuanto a observar actividades pedagógicas que informan cómo colocar carteles, boletines y otros. Para Bardisa (2009), la inclusión de los y las estudiantes en diferentes actividades educativas forma la identidad más ajustada a las necesidades de todos los involucrados en el hecho educativo.

Los resultados en cuanto a las actividades que informan y que proporcionan una percepción global de la situación de violencia y que previenen conductas no favorables al clima escolar son “a veces” todas aquellas actividades que están relacionadas con informar, como son los carteles, en un 53,5 %; boletines, en un 45,7 %; ferias 48,0 %; concursos, 54,7 %, fiestas, 61,1 %; competencias, 51,6 %; y exposiciones, 46,8 %. En este grupo de actividades se evidencia que las actividades deben de ser más intensas y que debe divulgarse con mayor efectividad la información.

En cuanto a las actividades que pueden orientar la convivencia hacia alternativas de solución, estas deben de divulgar los esfuerzos, ya que, aunque varias instituciones participan apoyando, los estudiantes no lo perciben aún. Solo entre el 50,0% al 60,0 % de los estudiantes declaran observar que se implementan a veces.

En las actividades en donde el nivel de participación del estudiante es mayor, menos del 60,0 % las percibe a veces; y un 52,6 % refirió que nunca las ha observado. En este grupo de actividades se encuentra la oportunidad de dirigir exitosamente una formación de valores; una cultura de convivencia pacífica; un convivir entre docentes, padres de familia y estudiantes.

Las estrategias pedagógicas que tienen un fuerte componente comunicacional reflexivo no son divulgadas efectivamente; algunos estudiantes lo observan y otro grupo similar nunca lo ha visto. Más del 50,0 % no tiene claro si existe en su centro escolar este tipo de actividades.

Para todas las estrategias pedagógicas existe un porcentaje significativo que no las ha observado, esto puede ser porque no se implementan o por que no se divulgan adecuadamente. Esto incide y es congruente con el déficit que los estudiantes presentan en sus interacciones sociorelacionales, tiene relación con las conductas agresivas que se presentan en las reacciones que tienen los estudiantes ante la resolución de sus conflictos. La identidad del centro escolar es importante para la socialización, y esta se logra a través de actividades pedagógicas en donde todos los actores estén enterados de sus derechos y de sus libertades (Lode, 2010).

En cuanto al análisis inferencial, existen diferencias estadísticas significativas según el sexo de los y las estudiantes en el tipo de reacciones agresivas que presentan. El sexo femenino tiende a presentar reacciones reactivas que se relacionan con la defensa ante la amenaza de ser agredida. El sexo masculino presenta agresividad proactiva que lo coloca en una posición de agresor, sobre todo por las reacciones que tienen que ver con los golpes físicos, las expresiones verbales en voz alta, las intimidaciones, la amenaza, la destrucción y el robo de objetos que pertenecen a otros estudiantes.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes que reciben agresiones físicas, verbales, y psicológicas en cuanto a que presentan alteraciones en su salud mental referidas a síntomas de ansiedad, distorsiones cognitivas que inciden en sus estados afectivos y en daños psicológicos a la valoración de su autoestima. Estos datos son congruentes con los hallazgos de Zataráin (2008).

Se encontró además diferencias significativas en el uso del *e-bullying* según sexo. El sexo masculino tiende a ridiculizar y enviar por Internet la información que puede denunciar la conducta de otra persona, mientras que el sexo femenino utiliza la mensajería celular para molestar a otros y hacer llamadas obscenas. Indistintamente del sexo, ambos, hombres y mujeres se gratifican compartiendo con otros la ridiculización de compañeros. Esto es importante dada las características de anonimato, sin límite de alcance; incertidumbre de no saber quién ha visto las imágenes o mensajes que protegen al agresor y a los espectadores.

El 42,0 % de los estudiantes participantes en este estudio utilizan la tecnología móvil para ejercer acciones de *bullying*. Esto concuerda con los estudios de García-Maldonado (2011), en donde cerca del 40 % de los estudiantes que participaron de su estudio han realizado este tipo de agresiones.

El sexo masculino acosador mantiene conductas de *bullying* que están relacionadas con el poder físico; el sexo femenino mantiene conductas *bullying* que se relacionan con los actos de pegar, gritar, hacer berrinches, defenderse y aquellas conductas en donde no se vea descubierta. Como en los estudios de Andreu, *et al.* (2009), el factor motivador del tipo de agresiones que presentan los estudiantes están relacionados en el sexo femenino con las respuestas ante las amenazas y la provocación, en tanto que las agresiones proactivas que se generan en el sexo masculino están relacionadas con la planificación intencional de beneficios o recompensas, y el ejercicio del abuso de poder (Díaz-Aguado).

CONCLUSIONES

Existe evidencia de maltrato entre pares en los estudiantes de educación media, que se manifiesta a través de las modalidades físicas, verbales y psicológicas cuya mayor intensidad es a través de las expresiones verbales que se generan en las interacciones escolares.

Existe evidencia de acoso escolar en los estudiantes de educación media en un porcentaje del 2,0 % al 10,0 %, cuya modalidad se ve intensificada en acciones donde no se puede descubrir al acosador, como son los empujones y los robos de objetos personales. En los casos en que las agresiones son directas, como golpes, es menos intensa la victimización.

Las amenazas son las conductas *bullying* que más inciden en el estado de salud mental de las víctimas; la presencia de síntomas fisiológicos de ansiedad es experimentada con mayor intensidad en este tipo de agresión y puede llevar a la víctima a sufrir desesperanza a la vida y pretender morir.

Los sentimientos de culpabilidad y los daños a la autoestima se ven intensificados en víctimas de *bullying* al sentirse impotentes para resolver el problema de convivencia escolar que se les presenta. Esto daña significativamente la valoración de su autoestima.

Las acciones psicológicas como el amenazar contra la vida, el ridiculizar, el burlarse de la víctima inciden en el área social de la persona desvalorizándola.

Las reacciones reactivas que utilizan las víctimas para protegerse se evidencian en el sexo femenino, por lo que debe prepararse a las adolescentes a conocerse y a responder asertivamente, a fin de potencializar sus capacidades y habilidades de género.

Las reacciones proactivas que tienden a concebir a los adolescentes varones como acosadores potenciales deben trabajarse mediante la construcción de las masculinidades, para que esa agresión la canalicen en situaciones más favorables hacia la convivencia pacífica sin perder sus capacidades y habilidades masculinas.

El clima escolar es determinante dentro del aprendizaje de la convivencia escolar. Percepciones estudiantiles de climas hostiles determinan el tipo de relaciones interpersonales en los institutos y complejos educativos. Es necesario trabajar en un enfoque más ecológico, integrando a todos los actores y cerrando los espacios de conductas no deseables y desfavorables que incidan en la convivencia.

No se puede concluir si los valores aprendidos por los estudiantes tienen relación con las actividades pedagógicas que se implementan en el centro; en primer lugar porque los valores sociopersonales encontrados están desarrollados en direcciones no favorables hacia una cultura de paz; en segundo lugar porque las actividades pedagógicas aún no son descubiertas por más del 50,0 % de la comunidad estudiantil de educación media.

Se propone un programa de convivencia en donde se pueda establecer, a través de monitoreos anuales, los cambios presentados por los estudiantes en el desarrollo de valores sociopersonales y los cambios en el clima escolar.

El programa que se implemente debe ser propuesto y diseñado considerando a todos sus actores: los estudiantes principalmente, por ser el sujeto principal que recibirá los beneficios directos de esa convivencia pacífica. Los docentes, porque serán los enlaces y directores de la logística y el monitoreo para que sea efectivo; y los padres de familia, que apoyarán todas las actividades que favorezcan el buen desarrollo de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, L. (2004), *Violencia escolar, un síntoma de toda la sociedad*, Editorial Buenafuente, Argentina.
- Andreu J.; Peña, M.; Ramírez J. (2009), Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes, *Revista de Psicología y Psicología clínica*, vol. 14, no. 1, pp. 37-49. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Avilés, J. (2006), *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, España. Amarú Ediciones.
- Bandura (1973, citado en Rice, F. (2000), *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Novena edición, Editorial Prentice Hall, España.
- Barceló S. (2005), Com cal enfocar la disciplina des de la perspectiva de l'educació per a la pau. *Educació i Cultura*, vol. 15 pp.179-184.
- Bardisa, T. (2009), Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar, *Educación* 43, Universidad Nacional de Educación a Distancia, paginas 97-127. España.
- Blanco, A.; Caballero, A. & de la Corte, L. (2005), *Psicología de los grupos*, Editorial Prentice Hall, España.
- Blaya, C. (2006), Los centros educativos: gestión, disciplina y entorno social. En congreso convivencia escolar. *Actas. Illes Balears: observatorio para la convivencia escolar*, Cancillería de Educación y Cultura, 28, 29 y 30 de septiembre. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es>.
- Bringuotti, M. (2000), *La escuela ante los niños maltratados*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Bronfenbrenner, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona, España.
- Buelga, *et al.* (2008), "Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence". *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 11, No. 1, pp. 192-200.
- Calles, C. (2011), *Violencia en las franjas infantiles de la televisión salvadoreña y canales de cable*. Universidad Tecnológica de El Salvador.

- Cangas, A. *et al.* (2007), “Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en estudiantes europeos”. Revista *Psicothema*, vol. 19, No. 1, pp. 114-119.
- Castro, A. (2005), *Desaprender la violencia: un nuevo desafío educativo*, Editorial Bonum, Argentina.
- Cava, M. *et al.* (2010), “Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal”. Revista de *Psicodidáctica*, Universidad del País Vasco. España. Vol. 15, No. 1, pp. 21-34. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, CPIP, 2003, p. 15).
- Cerezo, F (2002), *Conductas agresivas en la edad escolar «aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención»*. Ediciones Pirámide, España.
- Cerezo, F (2009), *Violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Editorial Pirámide, España.
- Contreras, Azael (2007), “Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula”. Revista *ORBIS/Ciencias Humanas*, año 2, No. 6. Venezuela.
- De la fuente, F. & Sánchez, M. (2006), “Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria”. Revista electrónica de investigación Psicoeducativa, No.9, vol. 4, no. 2. pp. 171-200.
- Debardieux, E. (2001), “La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”. Revista *de educación*, 313, pp. 79-93.
- Del Barrio, C., *et al.* (2003), “Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico”. Revista *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 26, No. 1, pp. 9-24.
- Del Rey, R. Ortega, R. (2006), “Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla”. *Escuela Abierta*, 2007, vol. 10, pp. 77-89. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es>.
- Díaz-Aguado, M. (2002), “Convivencia escolar y prevención de la violencia”. Universidad Complutense de Madrid, Ministerio de Educación, Instituto de tecnologías educativas. España.

- Díaz, J.; Martínez, M. y Vázquez, L. (2011), “Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar”. Itinerario Educativo, Revista de la facultad de educación, No. 57, Universidad de San Buena Ventura, Colombia.
- Faure, E. (1972), Informe «pilares de la educación». Unesco.
- Fernández-Baena, J.; Trianes, M.; De la Morena, M.; Escobar, M.; Infante, L.; Blanca, M. (2011), Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. Anales de Psicología. vol. 27, No. 1, pp. 102-108, recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- García-Maldonado, G. et al. (2011), “Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar”. Revista Colombiana de psiquiatría, vol. 40, No. 1, recuperado de <http://www.scielo.org.co>.
- González, J. (2009), “Bullying en El Salvador: un análisis descriptivo en centros escolares de tercer ciclo de educación básica”. Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de El Salvador. Recuperado en <http://www.psicología-online.com>.
- Jiménez, J. (2002), “Violencia y conflictividad escolar”. Revista *Educació i Cultura*, Revista Mallorquina de Pedagogía. Universitat de les Illes Balears, 15:147-164.
- Justicia, F. (2001), III Jornada del consejo escolar de Navarra con los consejos escolares del centro. “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad”. Ponencia presentada en por el consejo escolar de navarra en los XII encuentros de consejos escolares autonómicos y del estado. España.
- Kanfer y Golstein (1980). Citado en Labrador, F.; Cruzado, J. (2002), Manual de teoría de modificación y terapia de conducta. Ediciones Pirámide, España.
- Luciano, G; Marín, L.; Yuli, M. (2008), “Violencia en la escuela: ¿Un problema y un desafío para la educación?”. Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 13, Núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 27-39. Universidad Veracruzana Xalapa, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- Marín, M. (2002), “Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo”. Aula Abierta, vol. 79, pp. 85-107.
- Mateo, F.; Soriano, M.; Godoy, C. y Martínez, I. (2007), “Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunitat valenciana” (plan Previ),


- revista *Aula Abierta*, vol. 36, No. 1.2, pp. 97-110. ICE. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es>.
- Merino, J. (2008), El acoso escolar-*bullying*. Una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS), Revista d'estudis de la violencia, No. 4, Instituto Català d'Estudis de la violencia (ICEV), España.
- Moreno, O., (1998), "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa", Madrid: Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No. 10, Septiembre/Diciembre.
- OEA (2010). Primer estudio sobre consumo de drogas y de otras problemáticas en población estudiantil de cinco universidades de El Salvador. Observatorio Interamericano sobre Drogas, Observatorio Interamericano para el control del abuso de drogas CICAD, Comisión Nacional Antidrogas El Salvador. pp. 70-95. Recuperado en <http://www.seguridad.gob.sv/observatorio>.
- Olweus, D. (1999), Centro de investigación para la mejora de la salud, Universidad de Bergen, Noruega. Pág. 10.
- Olweus, D. (s.f.), Acoso escolar, *bullying*, en las escuelas: hechos e intervenciones. Universidad de Bergen, Noruega. Recuperado de <http://www.acosomoral.org>.
- OMS (2003) Organización Mundial para la Salud.
- Orte, C. y March, M. (2000), "El *Bullying* versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: la escuela como espacio de socialización". Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, No. 14, pp. 47-62.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003), La violencia escolar, estrategias de prevención. Editorial GRAÓ, de IRIF. S. L. Barcelona, España.
- Orue, I. y Calvete, E. (2010), "Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia". International Journal of Psychology and Psychological Therapy, vol. 10, núm. 2, pp. 279-292, Universidad de Almería, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- Palou, P.; Borrás, P. y Ponseti, F. (2005), Transmissió de valors socials a través de l'esport. Universitat Illes Balears. Educació i Cultura, vol. 15, pp.179-184.
- Pizzi, F. (2008), La violencia en los centros educativos de Italia: el fenómeno del *bullying*. Università di Caserta, Bordon 60 (4), Italia.

- Postigo S.; Gonzáles, R.; Mateu, C., Ferrero, J.; Martorell, C. (2009), “Diferencias conductuales según género en convivencia escolar”, *Psicothema* 2009. Vol. 21, No. 3, pp. 453-458. Universitat de Valencia, recuperado de www.psicothema.com.
- Prieto, Ma.; Carrillo, J. (2010), “En el camino a nuevas explicaciones del maltrato entre iguales a través de la sociología clínica”. *Revista de educación y desarrollo, Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. México.* vol. 13, Abril-junio. Recuperado de <http://www.cucs.udg.mx>.
- Raine, A.; Dodge, K.A; Loeber, R.; Gatske-Kopp, L.; Lynam, D.; Reynolds, C. (2006); The reactive-proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive Aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), pp. 159-171.
- Rice, F. (2000), *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Novena edición, Editorial Prentice Hall, España.
- Rodríguez, J.; Martínez, R.; Díaz-Aguado, M.; Morentín, R. (2008), “Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico”. *Psicología educativa*, vol. 14, No. 1, pp. 63-81.
- Sanmartín, J. (2000), *La violencia y sus claves*. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- Solberg, M.; & Olweus, D. (2003), “Prevalence estimation of school bullying with that Olweus Bully/ victim Questionnaire. *Aggressive behavior*”. Vol. 29, pp. 239-268. Recuperado de <http://socialwork.usc.edu>.
- Torregosa, M.; Inglés, C.; Estévez-López, E.; Musito, G.; García-Fernández, J. (2011), *Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española*. Aula Abierta, ICE. Universidad de Oviedo. Vol. 39, No.1, pp. 37-50.
- Trautmann, A. (2008), “Maltrato entre pares o *bullying*. Una visión actual”. *Revista Chilena de Pediatría*. Enero-Febrero, Vol. 79, No. 1, pp. 13-20.
- Tuvilla, J. (2004), “Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos”. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. España.
- UMA, (2011), “*Bullying* en los centros educativos públicos de Sonsonate”. Universidad Modular Abierta, Centro Universitario de Sonsonate. Recuperado de <http://www.uma.edu.sv>.

- Vaquerano V. (2010), “Balance anual de los derechos de la niñez y la adolescencia. El Salvador. Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia”. Méridas, Cemujer, Fespad, Ormusa, Plan El Salvador.
- Zataráin, F. (2011), *Contra el bullying. Cómo defenderte del acoso*. Peacemakers Editores. México.
- Zataráin, F. (2011), *Lolo-Acoso escolar*, editorial Jus, S. A. de C. V., tercera impresión, México.

ANEXOS

Anexo 1.

	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN/DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
CUESTIONARIO SOBRE LOS VALORES SOCIOPERSONALES, LAS CONDUCTAS DE MALTRATO ENTRE PARES Y ESTADO DE LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA	
CUADERNILLO DE TRABAJO	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">• Identificar el perfil sociorelacional de los y las estudiantes asociados a conductas de <i>bullying</i>.• Identificar las alteraciones psicosociales de los y las estudiantes que son víctimas de <i>bullying</i>.	
<p>El cuestionario consta de información socioeducativa y seis escalas. Las escalas están numeradas por partes, abordan los valores sociopersonales, exposición a la violencia, clima escolar, estado de salud, reacciones personales ante situaciones escolares y acciones escolares para prevenir la violencia y que has observado en tu ambiente escolar.</p> <p>La información generada es confidencial. Servirá exclusivamente para mejorar la calidad educativa. Tu participación es importante. El tiempo estimado para responder es de 30 minutos aproximadamente. Al final firma el cuestionario para indicar que la información que proporcionas es voluntaria.</p>	
CONTESTA EN LA HOJA DE RESPUESTA	

INFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Marca con un cheque el número que acompaña a tus cualidades socioeducativas. Contesta en la hoja de respuestas.

- | | |
|-------------------------|------------------|
| 1. Edad | 2. Sexo |
| 3. Área de residencia | 4. Religión |
| 5. Tipo de bachillerato | 6. Grado escolar |
| 7. Estructura familiar | |

I PARTE

En tu instituto o complejo educativo se presentan situaciones diarias que facilitan tener pensamientos y acciones acerca de la relación con tus compañeros y maestros. Señala con qué frecuencia piensas y/o realizas esas acciones. No te detengas, señala la frecuencia con que te sucede marcando el número que elijas junto a la frase. Contesta en la hoja de respuestas.

0	1	2	3	4
No/nunca	La mayoría de veces no	Algunas veces sí	La mayoría de veces sí	Siempre

- | | |
|---|---|
| 1 | Tomo decisiones consultando a mi grupo de clase. |
| 2 | Demuestro mis sentimientos dentro del grupo de compañeros y compañeras. |
| 3 | Actúo con honestidad. |
| 4 | Me gusta dar mis cosas personales a los demás. |
| 5 | Pienso en las consecuencias que pueda tener si hago acciones arriesgadas. |
| 6 | Esta mal hacer sufrir o causarle daño a los demás. |

- 7 Me enfado si tengo que cumplir las normas establecidas por el personal de la institución.
- 8 Me enoja si el profesor me llama la atención injustamente.
- 9 Me enoja si el profesor y/o profesora no me selecciona para algunas tareas grupales.

II PARTE

Las siguientes preguntas se refieren a situaciones que han podido pasar en tu instituto o complejo educativo, en la calle, en tu casa o que hayas visto en la televisión. Marca primero el lugar donde crees que has visto más violencia

Ningún lugar	Instituto o complejo educativo	Calle	Casa	Televisión
0	1	2	3	4

y luego elige el número que indica cuántas veces has visto o te ha sucedido.

0	1	2	3	4
Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días

Cada pregunta tiene dos respuestas. Contesta en la hoja de respuestas.

- 1. ¿Adónde has visto cuando una persona golpeaba o dañaba físicamente a otra persona?
¿Cuántas veces lo has visto?
- 2. ¿Adónde te han pegado o dañado físicamente a ti?
¿Cuántas veces te ha sucedido?
- 3. ¿Adónde has visto cómo una persona amenazaba con pegarle a otra.
¿Cuántas veces lo has visto?
- 4. ¿Adónde te han amenazado con pegarte a ti?
¿Cuántas veces te ha sucedido?
- 5. ¿Adónde te han insultado a ti.
¿Cuántas veces te ha sucedido?

III PARTE

Las siguientes preguntas se refieren a situaciones que han podido pasar en tu instituto o complejo educativo. Marca el número que elijas junto a la frase. Contesta en la hoja de respuestas.

0	1	2	3	4
Nunca	Una vez	Algunas veces sí	Casi siempre	Siempre

- 1 Me han empujado (pasillo, patio, portón, baños).
- 2 Me han dado puñetazos o patadas.
- 3 Me han golpeado con un objeto.
- 4 Me han robado algún objeto.
- 5 Me han dicho que me iban a lastimar o golpear.
- 6 Me han roto cosas.
- 7 Me han amenazado.

8	Se han burlado de mí o me han despreciado.
9	Los estudiantes usan drogas.
10	Los estudiantes destrozan cosas.
11	Los estudiantes se meten en peleas.
12	Los estudiantes roban cosas.
13	Los estudiantes amenazan a otros estudiantes.
14	Se dicen malas expresiones (malas palabras).

IV PARTE

Debido a las relaciones que tienes con tus compañeros y compañeras, señala las situaciones que con mayor frecuencia se presentan en tu vida en los últimos quince días. Contesta en la hoja de respuestas.

0	1	2	3	4
Nunca	Raras veces	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días de la semana

1. Me siento más ansioso y nervioso de lo normal.
2. Me siento como que me derrumbara o me fuera a desintegrar.
3. Los brazos y las piernas me tiemblan
4. Me siento molesto por los dolores de cabeza, cuello y espalda.
5. Me siento débil y me canso con facilidad.
6. Siento que mi corazón late con rapidez.
7. Evito hablar con cualquiera que tenga autoridad.
8. Me da mucho miedo ser criticado.
9. Por temor al ridículo evito hacer cosas o hablar a la gente.
10. Haría cualquier cosa por evitar ser criticado.
11. Temo hacer las cosas cuando la gente me está mirando.
12. He pensado que debería estar muerto.
13. Me siento excesivamente culpable por lo que me suceda.
14. Tengo un sentimiento de que puedo ser culpado o acusado por algo que hice o deje de hacer.
15. Los pensamientos no me dejan dormir.
16. Me dan ganas de llorar sin motivo.
17. He planificado cómo morirme pero no lo he intentado.
18. Me siento impotente al no poder solucionar mis problemas.
19. Mis padres (cuidadores) no saben lo que pienso.
20. Como igual que siempre.
21. Estudio en el aula igual que antes.
22. Me siento atractivo(a).

V PARTE

En algunas ocasiones la mayoría de nosotros nos sentimos enfadados o hemos hecho cosas que no deberíamos haber hecho. Señala con qué frecuencia has realizado cada una de las siguientes

cuestiones. No pases mucho tiempo pensando las respuestas, solo señala marcando con un cheque (✓) lo primero que hayas pensado al leer la pregunta en la hoja de respuestas.

¿Con que frecuencia?

Nunca	A veces	Frecuentemente
-------	---------	----------------

1	¿Has gritado a otros cuando te han irritado?
2	¿Has tenido peleas con otros para mostrar que eres superior?
3	¿Has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros?
4	¿Has tomado cosas de otros compañeros sin pedir permiso?
5	¿Te has enojado cuando has estado frustrado(a)?
6	¿Has destruido algo para divertirte?
7	¿Has tenido momentos de rabietas?
8	¿Has dañado cosas porque te sentías enojado?
9	¿Has participado en peleas de grupo para sentirte fuerte?
10	¿Has dañado a otros para ganar en algún juego?
11	¿Te has enfadado o enojado cuando no te sales con la tuya?
12	¿Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres?
13	¿Te has enfadado o enojado cuando has perdido en un juego?
14	¿Te has enfadado cuando otros te han amenazado?
15	¿Has usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros?
16	¿Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien?
17	¿Has amenazado o intimidado a alguien?
18	¿Has hecho llamadas obscenas para divertirte?
19	¿Has pegado a otros para defenderte?
20	¿Has conseguido convencer a alguien para ponerse en contra de otro?
21	¿Has llevado un arma para usarla en una pelea?
22	¿Te has enfurecido o has llegado a pegarle a alguien al verte ridiculizado?
23	¿Has gritado a otros para aprovecharte de ellos?
24	¿Has enviado mensajitos a otro(a) compañero(a) para molestar?
25	¿Has enviado correos para poner en evidencia los malos actos de algún amigo o compañero?
26	¿Te has sentido contento de compartir correos que ridiculizan a otros?

VI PARTE

En tu instituto o complejo educativo, has observado algunas acciones a favor de la convivencia pacífica. Marca con un cheque (✓) las acciones observadas en la hoja de respuesta.

Nunca	A veces	Con frecuencia
-------	---------	----------------

1	Carteles
2	Boletines
3	Ferías
4	Concursos
5	Fiestas
6	Competencias
7	Exposiciones
8	Marchas

- 9 Charlas impartidas por la PNC
- 10 Charlas impartidas por los docentes, madres u otras personas
- 11 Charlas impartidas por los docentes a los estudiantes
- 12 Talleres sobre: bisutería, piñatería. Bordados, otros
- 13 Recreos con juegos grupales dirigidos
- 14 Comité disciplinario
- 15 Charlas sobre valores
- 16 Docente cuidando zonas durante los recreos
- 17 Escuelas para madres y padres de familia
- 18 Proyecto de grado
- 19 Lectura de la Biblia
- 20 Asistencia psicológica
- 21 Charlas de educación para la vida
- 22 Programas de formación en valores
- 23 Fiestas deportivas (además de los intramuros)

Otros: En este espacio, coloca otras actividades que no están escritas en este cuestionario.

Anexo 2.



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN/DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES

CUESTIONARIO SOBRE LOS VALORES SOCIOPERSONALES, LAS CONDUCTAS DE MALTRATO ENTRE PARES Y ESTADO DE LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

HOJA DE RESPUESTAS

INFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Nombre del Instituto/complejo educativo: _____

Departamento: _____

Municipio: _____

Cantón: _____

Fecha de aplicación de la encuesta: _____

Marque con un cheque el número que acompaña a sus cualidades socioeducativas.

8. Edad _____

1. Sexo

Masculino	Femenino
1	2

2. Área de residencia

Rural	Urbana
1	2

3. Religión _____

4. Tipo de bachillerato

Bachillerato general	Bachillerato técnico
1	2

5. Grado escolar

1er. año	2º. año	3er. año
1	2	3

6. Estructura Familiar

Familia extensa	Solo padre	Solo madre	Familia nuclear
1	2	3	4

I PARTE

Pregunta	Nunca	La mayoría de veces no	Algunas veces sí	La mayoría de veces sí	Siempre
1	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4

II PARTE

1	Ningún lugar	Instituto/C.E.	Calle	Casa	Televisión
	0	1	2	3	4
	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
	0	1	2	3	4
2	Ningún lugar	Instituto/C.E.	Calle	Casa	Televisión
	0	1	2	3	4
	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
	0	1	2	3	4
3	Ningún lugar	Instituto/C.E.	Calle	Casa	Televisión
	0	1	2	3	4
	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
	0	1	2	3	4
4	Ningún lugar	Instituto/C.E.	Calle	Casa	Televisión
	0	1	2	3	4
	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
	0	1	2	3	4
5	Ningún lugar	Instituto/C.E.	Calle	Casa	Televisión
	0	1	2	3	4
	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
	0	1	2	3	4

III PARTE					
	Nunca	Una vez	Algunas veces si	Casi siempre	Siempre
1	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4

IV PARTE					
	Nunca	Raras veces	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días de la semana
1	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4
15	0	1	2	3	4
16	0	1	2	3	4
17	0	1	2	3	4
18	0	1	2	3	4
19	0	1	2	3	4
20	0	1	2	3	4
21	0	1	2	3	4
22	0	1	2	3	4

V PARTE			
	Nunca	A veces	Frecuentemente
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			

VI. PARTE			
	Nunca	A veces	Con frecuencia
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

	Nunca	A veces	Con frecuencia
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

Otras Actividades: _____

Firma: _____