

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**

**FACULTAD DE MEDICINA**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



**CONDUCTA SOCIAL Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (BULLYING) EN  
ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE  
TRUJILLO.**

**TESIS PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL  
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORA:** Br. Sammy Sharon Pérez Cubas.

**ASESOR:** Dr. Edmundo Arévalo Luna

Trujillo-Perú

2016

## **Presentación**

Señores miembros del jurado calificador

Cumpliendo con las disposiciones vigentes emanadas por el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor, Facultad de Medicina, Escuela Profesional de Psicología, someto a vuestro criterio profesional la evaluación del presente trabajo de investigación titulado “Conducta social y victimización escolar (Bullying) en adolescentes de una institución educativa de la ciudad de Trujillo.”, elaborado con el propósito de obtener el título de Licenciada en Psicología.

Con la convicción de que se le otorgara el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, les agradezco por anticipado por las sugerencias y apreciaciones que se brinden en la investigación.

Trujillo, de del 2016.

Bachiller. Sammy Sharon Pérez Cubas

## **Dedicatoria**

A: Dios, por darme la oportunidad de por estar conmigo por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente.

Mis padres Rosemary Cubas y Humberto Pérez, por darme la vida, quererme mucho, creer en mí y porque siempre me apoyaron es esta carrera para mi futuro, todo esto se lo debo a ustedes.

Mis hermanas Chris, Brigitte y Dominique por estar conmigo y apoyarme siempre, las quiero mucho.

Todas mis amigas, por compartir los buenos y malos momentos.

Todos aquellos familiares y amigos que no recordé al momento de escribir esto.

## **Agradecimientos**

Mi más sincero y profundo agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial al Dr. Edmundo Arévalo Luna, asesor de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continúa de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de este tiempo.

Le agradezco a la Directora y a la coordinadora de la institución educativa, por haber confiado en mí y haberme otorgado el permiso para poder evaluar a los alumnos integrantes de dicha institución, así mismo le agradezco a los alumnos gracias a ellos se pudo alcanzar los datos necesarios para poder hacer posible esta investigación.

Quisiera agradecer especialmente a mis compañeras de la carrera de Psicología por la comprensión, paciencia y el ánimo recibidos durante el proceso de mi investigación. A todos ellos, muchas gracias.

## **Resumen.**

El presente es un estudio descriptivo - Correlacional, que analiza la relación entre la Conducta Social y la Victimización Escolar (Bullying) en 116 adolescentes varones y mujeres de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo. Se utilizó como instrumentos la BAS-3 (Batería de Socialización) y la ECE-B (Escala de convivencia escolar – Bullying). Los hallazgos más significativos indican niveles que oscilan entre alto y medio consideración con los demás, y autocontrol en relaciones sociales; y liderazgo se ubica en el nivel medio. El retraimiento y timidez se ubican en los niveles bajos. Así mismo se halla niveles leves en la victimización. La conducta de consideración con los demás correlaciona con agresión, exclusión- bloqueo social y robos. El autocontrol se asocia con una fuerza débil con los 8 indicadores de la victimización escolar. El retraimiento correlaciona positivamente con 7 indicadores de la victimización a excepción del factor amenazas. La ansiedad social y timidez correlaciona con coacción y restricción de manera significativa y es altamente significativa con los demás indicadores a excepción de intimidación – amenaza. El liderazgo se asocia negativamente con indicadores de agresión, intimidación- amenazas, y no es significativo con los demás indicadores.

### **Palabras clave**

Conducta social, victimización escolar (Bullying), adolescentes.

## **Abstrac**

The present study is a descriptive - Correlational study that analyzes the relationship between Social Behavior and Bullying in 116 male and female adolescents of a State Educational Institution of the City of Trujillo. It was used as instruments of the BAS-3 (Battery of Socialization) and the ECE-B (Scale of coexistence school - Intimidation). The most significant findings indicate levels ranging from high to medium consideration with others, and self-control in social relationships; And leadership is in the middle level. The withdrawal and the shyness are located in the low levels. Likewise, there are slight levels of victimization. Considerate behavior with the other correlates with aggression, exclusion-social blockage, and robberies. Self-control is associated with weak strength with the 8 indicators of school victimization. Retraction correlates positively with 7 indicators of victimization an exception of the factor threats. Social anxiety and shyness correlates with coercion and significant fashion restriction and is highly significant with the other indicators an intimidation - threatening exception. Leadership is negatively associated with indicators of aggression, intimidation-threats, and is not significant with other indicators.

## **Keywords**

Social behavior, school victimization (Bullying), teenagers

# ÍNDICE

	Pág.
<b>Presentación</b> .....	<b>ii</b>
<b>Dedicatoria</b> .....	<b>iii</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>iv</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstrac</b> .....	<b>vi</b>
<b>CAPÍTULO I: MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1</b> El problema .....	<b>12</b>
<b>1.2</b> Formulación del problema.....	<b>13</b>
<b>1.3</b> Justificación del estudio .....	<b>13</b>
<b>1.4</b> Limitaciones .....	<b>14</b>
<b>1.5</b> Objetivos .....	<b>15</b>
1.5.1    Objetivos generales.....	<b>15</b>
1.5.2    Objetivos específicos.....	<b>15</b>
<b>1.6</b> Hipótesis.....	<b>15</b>
1.6.1    Hipótesis generales .....	<b>15</b>
1.6.2    Hipótesis específicas .....	<b>15</b>
<b>1.7</b> Variables e indicadores .....	<b>16</b>
<b>1.8</b> Diseño de ejecución .....	<b>17</b>
1.8.1    Tipo de investigación.....	<b>17</b>
1.8.2    Diseño de investigación.....	<b>18</b>
<b>1.9</b> Población y muestra.....	<b>19</b>
1.9.1    Población .....	<b>19</b>
1.9.2    Muestra .....	<b>19</b>
<b>1.10</b> Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	<b>20</b>
1.10.1    Técnica:.....	<b>20</b>
1.10.2    Instrumentos: .....	<b>20</b>
<b>1.11</b> Descripción de los Instrumentos.....	<b>20</b>
1.11.1.1    “Batería De Socialización – Autoevaluación”. – BAS-3.....	<b>20</b>
1.11.1.2    “Escala De Convivencia Escolar” .....	<b>24</b>
<b>1.12</b> Procedimiento .....	<b>27</b>

1.13	Análisis estadístico: .....	27
<b>CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>		<b>28</b>
2.1	Antecedentes .....	29
2.2	Marco teórico.....	39
2.2.1	Abordaje de la conducta social: .....	39
2.2.2	Abordaje de la violencia y acoso escolar (Bullying).....	52
2.2.3	Estudio de la adolescencia .....	68
2.3	Marco conceptual: .....	79
2.3.1	Bullying:.....	79
2.3.2	Conducta social .....	79
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS .....</b>		<b>80</b>
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>		<b>94</b>
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>		<b>101</b>
4.1	Conclusiones: .....	102
4.2	Recomendaciones: .....	103
<b>CAPÍTULO VI: REFERENCIAS Y ANEXOS .....</b>		<b>104</b>
6.2	Anexos .....	112

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1</b> Tamaño muestral de los sujetos de estudio según los factores de género y grado escolar.....	19
<b>Cuadro 2</b> Opiniones obtenidas de acuerdo a la estimación de los profesores respecto a la conducta de los adolescentes; en cada una de las áreas; quienes conocen a los alumnos por más de 3 años consecutivos. Estas opiniones coincidieron con los resultados del test, de acuerdo a las valoraciones sean positivas o negativas.....	22
<b>Cuadro 3</b> Índices de correlación entre las pruebas BAS-3 y la dimensión de RELACIONES del CES, en adolescentes de 12 a 18 años de edad.....	23
<b>Cuadro 4</b> Índices de fiabilidad en la muestra según Áreas de la BAS-3 para adolescentes de la ciudad de Trujillo.....	24

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Niveles alcanzados en la conducta social de consideración con los demás, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra. ....	<b>81</b>
<b>Tabla 2:</b> Niveles alcanzados en la conducta social de Autocontrol con las relaciones sociales, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra.....	<b>82</b>
<b>Tabla 3:</b> Niveles alcanzados en la conducta de Retraimiento Social, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra .....	<b>83</b>
<b>Tabla 4:</b> Niveles alcanzados en la conducta de Ansiedad Social/Timidez, a través de la BAS- 3 en los sujetos de la muestra .....	<b>84</b>
<b>Tabla 5:</b> Niveles alcanzados en la conducta Social de Liderazgo, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra .....	<b>85</b>
<b>Tabla 6:</b> Niveles de victimización ante la violencia y acoso escolar en adolescentes secundarios, de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo.....	<b>86</b>
<b>Tabla 7:</b> Correlación entre la dimensión de Consideración con los demás de la BAS- 3, conducta social, con los 8 indicadores de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de la escala dad de Trujillo .....	<b>87</b>
<b>Tabla 8:</b> Correlación entre la dimensión de autocontrol en las relaciones sociales, con los 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de la escala dad de Trujillo.....	<b>88</b>
<b>Tabla 9:</b> Correlación entre la dimensión de retraimiento de la conducta social, con los 8 indicadores de la 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de la escala dad de Trujillo .....	<b>89</b>
<b>Tabla 10:</b> Correlación entre la dimensión de ansiedad social/timidez de la conducta <b>social</b> , con los 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de la escala dad de Trujillo. ....	<b>90</b>
<b>Tabla 11:</b> Correlación entre la dimensión de liderazgo , de la conducta social con los 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de la escala dad de Trujillo.....	<b>92</b>

# **CAPÍTULO I: MARCO METODOLÓGICO**

## **1.1 El problema**

### **1.1.1 Delimitación del problema**

En el contexto escolar, a menudo se observan una serie de comportamientos disruptivos que en principio, no están asociados a ningún trastorno, pero que por su frecuencia o intensidad repercuten negativamente tanto en el propio sujeto que las realiza como en el contexto donde se desarrollan; dichas conductas tales como agresividad y violencia, conductas inhibidas, aislamiento, déficit en habilidades sociales básicas, conductas de acoso / maltrato y dificultades de aprendizaje, falta de motivación entre otras.

En diversas investigaciones sobre violencia y victimización, se pone de manifiesto que los índices de conflictividad son mayores en los dos primeros grados del nivel secundario (Informe de Sindic de Greuges, 2007). En Cerezo (2001) así mismo, otros investigadores (Cerezo, 1999; Cohen y cols., 1993; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994) en Arévalo (2015) opinan que la conflictividad es mayor en tercero, cuarto y quinto grado de secundaria.

De acuerdo a la posición de Olweus, (1999), en Arévalo (2015), El Bullying se diferencia de la conducta agresiva porque debe ser una acción repetida que ocurre regularmente en el tiempo (y normalmente incluye una posición desequilibrada de poder entre el agresor y la víctima. Por su parte (Smith y Sharp, 1994). Afirma que en los grupos sociales, siempre hay una relación de poder en virtud de la fuerza, el tamaño, la habilidad, la personalidad, o la jerarquía, este poder puede utilizarse de manera abusiva; y lo que se considere abuso, dependerá del contexto social y cultural; pero es ineludible, cuando examinamos la conducta de victimización; para que se de este abuso, debe ser sistemático, repetitivo y deliberado. Si este abuso es sistemático -repetitivo y deliberado- a eso se le denomina Bullying.

En cuanto a la victimización en la escuela, se hace referencia al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetitiva durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que es ocasionado por otro alumno o varios de ellos. En este sentido, se han considerado tres formas de victimización: verbal (Ej. insultos, amenazas), física (Ej.

puñetazos, empujones, patadas), y relacional (Ej. exclusión social, difusión de rumores). Arévalo (2015).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente se puede inferir que la inadecuada conducta social de los adolescentes conlleva a la violencia escolar o Bullying es lo que hoy en día se aprecia cotidianamente en diversos contextos educativos.

En efecto el aumento de la violencia escolar es un tema recurrente en diversas instituciones así como también lo es en la Institución motivo de estudio, ya que esta no se encuentra exenta de esta problemática, a menudo se ha observado conductas repetitivas de agresividad entre los alumnos, tales como golpes, patadas, insultos, amenazas; que son indicadores claramente establecidos de la violencia y acoso escolar.

La violencia escolar es un problema de salud pública que se ha generalizado. Es un fenómeno resultante de una compleja interacción entre escolares, familia, grupo de amigos, escuela comunidad y cultura. La experiencia diaria de los escolares en sus centros de estudio es multidimensional por lo que el origen de la violencia escolar es bastante dinámico y complejo el acoso escolar siempre ha existido en los centros educativos e incluso se ha considerado como un proceso normal, esta percepción ha fomentado la perpetuación del hecho.

En este contexto, preocupa la situación de violencia escolar de los adolescentes, quienes enfrentan grandes cambios, de orden emocional, de identidad y de competencias y habilidades, que se deben desarrollar para enfrentarse a menudo cada vez más competitivo

## **1.2 Formulación del problema.**

¿Existe relación significativa entre la Conducta Social y la Victimización Escolar (Bullying) de los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo?

## **1.3 Justificación del estudio**

El presente trabajo puede justificarse desde diversas perspectivas. Desde el punto de vista teórico es un gran aporte al campo de la psicología educativa y la psicología social porque brinda información actualizada y científica producto de una pesquisa que profundiza el tema a través de una revisión bibliográfica actualizada.

Desde el plano metodológico aporta información a través de instrumentos cuyas cualidades psicométricas han sido demostradas en diversos estudios. En tal sentido se

aporta para que puedan ser nuevamente utilizados en otros estudios que por la naturaleza de su importancia en dichas variables es muy importante.

Desde la perspectiva practica o aplicativa este trabajo es importante porque a partir de sus hallazgos se puede promover programas de intervención y prevención a nivel de estudiantes, las familias y los docentes a fin de reducir la violencia y el acoso escolar, asi como fomentar conductas sociales propositivas y orientadas hacia una nuevas convivencia escolar.

El trabajo es relevante desde el punto de vista social por que aborda una problemática altamente preocupante, la misma que ha movilizado intensas manifestaciones de sector civil , del sector educativo, de las autoridades de diversa instituciones del estado; pero sobre todo de la sociedad civil en su conjunto toda vez que se ha llegado situaciones de suicidio o enfermedades o postración definitiva de las víctimas de la violencia escolar, lo que a través de estudios de esta naturaleza puede explicar mejor este fenómeno y proponer líneas de intervención especialmente preventiva.

Otro aspecto que justifica el presente estudio, es que a través de sus resultados, puede suscitar nuevas investigaciones que es la razón fundamental de un trabajo de esta naturaleza; dichas investigaciones pueden orientarse a realizar comparaciones con otros grupos, correlaciones con otras variables y en el mejor de los casos realizar programas experimentales con grupos focalizados.

#### **1.4 Limitaciones**

Los resultados que se encuentran no pueden ser generalizados a distintas poblaciones de adolescentes a menos que tengan características similares a los sujetos en estudio.

Otra limitación que puede considerarse, es que las teorías que sustentan el trabajo, se basan en la que proponen las pruebas psicológicas materia de estudio.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivos generales**

Determinar la relación de la Conducta Social y la Victimización Escolar (Bullying) en los adolescentes de una Institución Educativa de la Ciudad de Trujillo

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- 1.** Identificar el nivel de conducta social evaluada a través de la BAS-3 que predomina en los adolescentes de una Institución Educativa de la Ciudad de Trujillo.
- 2.** Identificar el nivel de victimización de la violencia escolar que existen en estudiantes adolescentes de una Institución Educativa de la Ciudad de Trujillo.
- 3.** Establecer la relación significativa entre las dimensiones de la conducta social a través de la BAS-3: Consideración con los demás, autocontrol, retraimiento, ansiedad social y liderazgo; con los 8 indicadores de la victimización evaluada a través de a escala de convivencia escolar (ECE-B) (Desprecio – ridiculización, Coacción, Restricción comunicativa, Agresión, Intimidación - Amenazas, Exclusión – bloqueo social, Hostigamiento verbal, robos) en los adolescentes de una Institución Educativa de la Ciudad de Trujillo.

## **1.6 Hipótesis**

### **1.6.1 Hipótesis generales**

**Hi:** Se relacionan significativamente las dimensiones de la Conducta Social evaluadas a través de la BAS-3 con los indicadores de la Victimización Escolar evaluada a través de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes secundarios de una Institución Educativa de la Ciudad de Trujillo.

### **1.6.2 Hipótesis específicas**

**H1:** Correlacionan significativa la dimensión de consideración con los demás de la BAS-3 con los indicadores de la violencia y acoso escolar a través de la ECE-B (Desprecio – ridiculización, Coacción, Restricción comunicativa, Agresión, Intimidación - Amenazas, Exclusión – bloqueo social, Hostigamiento verbal, robos), en los adolescentes secundarios de una Institución Educativa de la Ciudad De Trujillo.

- H2:** Correlacionan significativa la dimensión de autocontrol de la BAS- 3 con los indicadores de la violencia y acoso escolar a través de la ECE-B (Desprecio – ridiculización, Coacción, Restricción comunicativa, Agresión, Intimidación - Amenazas, Exclusión – bloqueo social, Hostigamiento verbal, robos), en los adolescentes secundarios de una Institución Educativa de la Ciudad De Trujillo.
- H3:** Correlacionan significativa la dimensión retraimiento, de la BAS-3 con los indicadores de la violencia y acoso escolar a través de la ECE-B (Desprecio – ridiculización, Coacción, Restricción comunicativa, Agresión, Intimidación - Amenazas, Exclusión – bloqueo social, Hostigamiento verbal, robos), en los adolescentes secundarios de una Institución Educativa de la Ciudad De Trujillo.
- H4:** Correlacionan significativa la dimensión ansiedad de la BAS-3 con los indicadores de la violencia y acoso escolar a través de la ECE-B ((Desprecio – ridiculización, Coacción, Restricción comunicativa, Agresión, Intimidación - Amenazas, Exclusión – bloqueo social, Hostigamiento verbal, robos), en los adolescentes secundarios de una Institución Educativa de la Ciudad De Trujillo.
- H5:** Correlacionan significativa la dimensión liderazgo de la BAS-3 con los indicadores de la violencia y acoso escolar a través de la ECE-(Desprecio – ridiculización, Coacción, Restricción comunicativa, Agresión, Intimidación - Amenazas, Exclusión – bloqueo social, Hostigamiento verbal, robos), en los adolescentes secundarios de una Institución Educativa de la Ciudad De Trujillo.

## **1.7 Variables e indicadores**

**A. Variable 1:** Conducta social que se evaluará a través de la BAS-3 los indicadores son:

- Consideración con los demás
- Autocontrol en las relaciones Sociales
- Retraimiento Social
- Ansiedad Social/ timidez
- Liderazgo

**B. Variable 2: victimización escolar**, que se medirá a través de la ECE-B, cuyos indicadores son:

- Desprecio - Ridiculización
- Coacción
- Restricción - Comunicativa
- Agresión
- Intimidación – Amenazas
- Exclusión – Bloqueo social
- Hostigamiento verbal
- Robos

**C. Variables de control**

- Género: varones y mujeres.
- Grado de estudio: 1° a 5° de secundaria
- Edades: 11 a 16 años.

**1.8 Diseño de ejecución**

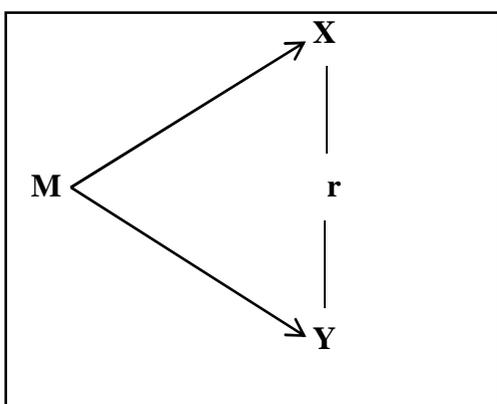
**1.8.1 Tipo de investigación**

El presente estudio es una investigación sustantiva; porque se trata de responder a los problemas teóricos sustantivos o específicos, en tal sentido, está orientada a describir, explicar, predecir o retro decir la realidad, con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica. (Sánchez & Reyes 2006).

### 1.8.2 Diseño de investigación

El presente estudio es una investigación Correlacional, cuyo propósito es medir el grado de relación que existe entre dos variables en los mismos sujetos para después analizar la correlación, intentando predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tiene en la misma variable o variables relacionadas (Hernández, Fernández & Baptista 2006).

Asume el diagrama:



#### **DONDE:**

**M:** Es la muestra conformada por los escolares adolescentes de primero a quinto grado de secundaria de una I.E de la ciudad de Trujillo.

**X:** Conducta Social.

**Y:** Victimización Escolar.

**r :** Índice de relación existente entre las variables Conducta Social y Victimización Escolar

## 1.9 Población y muestra

### 1.9.1 Población

La población en estudio la constituyen 116 estudiantes varones y mujeres entre las edades de 11 a 16 años del 1° al 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de la ciudad de Trujillo.

### 1.9.2 Muestra

Se trabajara en la población muestra, por tratarse de un número mínimo de sujetos, tal como lo plantean Sánchez y Reyes (2006)

#### Cuadro 1

*Tamaño muestral de los sujetos de estudio según los factores de género y grado escolar.*

Genero	Grado escolar	F	%
Masculino	Primer grado	14	12
	Segundo grado	16	14
	Tercer grado	12	10
	Cuarto grado	13	11
	Quinto grado	12	10
Femenino	Primer grado	14	12
	Segundo grado	10	9
	Tercer grado	13	11
	Cuarto grado	3	3
	Quinto grado	9	8
Total		116	100%

Fuente: datos obtenidos en el estudio

Se lee en el cuadro 1 que el mayor volumen de adolescentes de género masculino se encuentran en el segundo año secundario alcanzando el 14% y el 12% de género femenino y masculino, pertenecientes al primer año secundario, así mismo se encuentran en un 11% los integrantes del cuarto grado de género masculino y las chicas del tercer año secundario. Mientras que el 10% de masculinos son del tercero y quinto año secundario, es así pues que el 9% de femeninas se encuentran en el segundo grado, seguidas de un 8% del quinto año y un 3% que vendría ser las alumnas del cuarto grado.

## **1.10 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **1.10.1 Técnica:**

Psicométrica

### **1.10.2 Instrumentos:**

- “Batería De Socialización – BAS-3
- “Escala de convivencia escolar-Bullying - ECE-B

## **1.11 Descripción de los Instrumentos**

### **1.11.1.1 “Batería De Socialización – BAS-3**

#### **1. Ficha técnica**

El Nombre Original es “Batería de Socialización” .Versión: Auto evaluación (BAS-3). Existen las versiones: para profesores o BAS-1 y para padres BAS-2. Los Autores son: F. Silva Moreno y María del Carmen Martorell Pallás es de Procedencia Española, de Ediciones TEA, Madrid, 1987; la Aplicación es para sujetos entre 11 a 19 años aproximadamente. Su significación es las dimensiones de la conducta social: Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales (con un polo negativo de conducta antisocial especialmente de tipo agresivo), Retraimiento social; Ansiedad social/ Timidez y Liderazgo. Contiene también una escala de Sinceridad.

En nuestro medio fue Adaptada y Estandarizada por el Dr. Edmundo Arévalo Luna en la Universidad Cesar Vallejo en el año 2002. Su Administración puede ser Individual, Colectiva o auto administrada; no tiene tiempo límite, pero se considera un promedio aproximado de 10 a 15 minutos; ofrecen normas en Percentiles y enea tipos, tanto para varones como para mujeres en grupos de 12 a 14 años y de 15 a 18 años respectivamente.

#### **2. Normas de aplicación:**

La BAS-3 está dirigida a los adolescentes comprendidos entre las edades de 11 a 19 años aproximadamente, sean estos secundarios y/o superior. La aplicación puede ser individual, colectiva, o auto administrada. Suele durar 20 minutos aproximadamente, siendo un tiempo prudente, para que pueda valorársele correctamente el cuestionario.

Para la corrección las puntuaciones directas de las 6 escalas de la BAS-3, pueden obtenerse con la ayuda de plantillas de corrección. En cada escala la puntuación directa (PD) es la suma de respuestas SI o NO que coincidan con la dirección de la escala. Las plantillas de corrección facilitan el recuento. Una vez terminada la corrección y anotadas las puntuaciones directas, puede procederse a la interpretación normativa, transformándose en puntuaciones derivadas (centiles), elaborar el perfil y sacar las conclusiones pertinentes del mismo.

En la administración el evaluado deberá rellenar los datos que se le piden en el encabezamiento de la hoja de respuestas. Las marcas deberán hacer tal como se indica en las instrucciones. En caso de equivocación, emborronar la respuesta errónea y rellenar la burbuja de la respuesta que considera correcta.

Para la calificación, se deberán utilizar las plantillas correspondientes; el orden correlativo de los ítems del cuestionario corresponde al de la hoja de respuestas, de tal manera que, se han considerado en el formato, en la primera columna del 1 al 25, para la segunda columna del 26 al 50, y en la tercera columna del 51 al 75. En la zona inferior de la hoja de respuestas, se encuentran los casilleros para escribir los Puntajes Directos (PD), en cada una de las 6 áreas de la escala.

Al reverso de la hoja de repuestas, se presenta el perfil de la conducta social, donde se coloca el percentil alcanzado, y el enea tipo correspondiente, en cada área, utilizando para ello el baremo elaborado de acuerdo al grupo normativo al que corresponde el evaluado.

Seguidamente se elabora el perfil individual de la conducta social del evaluado, uniendo los puntos de los casilleros correspondientes al enea tipo en cada área; perfil que permitirá realizar la interpretación correspondiente, cuyos datos se consignarán en las observaciones.

### **3. Cualidades psicométricas :**

#### **3.1 Validez**

Dado que la BAS-3 nos informa sobre la percepción que tienen los adolescentes de su conducta social, el test será válido si la información que nos da, nos permite conocer la conducta social que manifiestan los adolescentes, a través de los 6 factores que evalúa. La validez de una prueba se refiere al grado en que el instrumento mide correctamente aquello que pretende medir para el uso correcto a que quiere aplicarse. Dado que la BAS-3 nos informa sobre la percepción que tienen los adolescentes de su conducta social, el test será válido si la información que

nos da, nos permite conocer la conducta social que manifiestan los adolescentes, a través de los 6 factores que evalúa.

### 3.2 Validez empírica o de criterio externo

Si queremos identificar a un adolescente, si revela o no conductas sociales positivas, como el ser considerado con los demás, acatar las normas sociales que facilitan la convivencia y el mutuo respeto; o por el contrario, manifiesta apartamiento social o aislamiento, miedo y vergüenza en las relaciones sociales; estas conductas, debemos contrastarla con el éxito o no en sus relaciones interpersonales, puesto que la finalidad será ayudarlo a que mejore sus habilidades sociales.

#### Cuadro 2

Presentamos a continuación las opiniones obtenidas de acuerdo a la estimación de los profesores respecto a la conducta de los adolescentes; en cada una de las áreas; quienes conocen a los alumnos por más de 3 años consecutivos. Estas opiniones coincidieron con los resultados del test, de acuerdo a las valoraciones sean positivas o negativas.

Área	Conducta Social Positiva	Conducta Social Negativa
Co	78%	83%
Ac	89%	81%
Re	74%	86%
At	90%	86%
Li	85%	83%
S	76%	81%

Fuente: Edmundo Arévalo (2002)

Para el área de consideración con los demás un 78% coinciden como conducta social positiva y en el 83% como conducta social negativa; para el área de autocontrol se da el 89% de esta conducta social positiva mientras que el 81 % se presenta como conducta social negativa. En cuanto a retraimiento social según conducta social positiva se encuentra en el 74% y como conducta social negativa en un 86%. Es así pues que para la conducta de ansiedad social/timidez se ubica un 90% de conducta social positiva y el 86% de una conducta social negativa. Por otro lado se observa que un 85% de la muestra se ubica en una conducta positiva y el 83% de estos se ubican en un 83% de los sujetos con una conducta social negativa.

### 3.3. Validez Concurrente

Otro procedimiento utilizado en la validez de la BAS-3, fue correlacionar con otro instrumento ya acreditado como es la prueba CES que evalúa el Clima Social Escolar en adolescentes. Se trabajó en una muestra de 210 casos, los resultados de la correlación que se obtuvieron aplicando la BAS-3 y a las 2 semanas el CES, sin conocer resultados previamente del primer test, fueron:

#### Cuadro 3

*Índices de correlación entre las pruebas BAS-3 y la dimensión de RELACIONES del CES, en adolescentes de 12 a 18 años de edad*

<b>CES</b>	<b>IM</b>	<b>AF</b>	<b>AY</b>	<b>TA</b>	<b>Co</b>	<b>OR</b>	<b>Cl</b>	<b>Cn</b>	<b>In</b>
<b>BAS-3</b>	<b>r</b>								
Co	0.57	0.55	0.42	-0.18	-0.22	-0.10	-0.18	-0.16	-0.09
Ac	-0.14	-0.09	-0.15	-0.14	-0.22	0.48	0.56	0.61	-0.12
Re	0.47	0.62	-0.18	-0.13	-0.10	-0.09	-0.08	-0.10	-0.10
At	0.68(*)	0.80(*)	-0.13	-0.07	-0.08	-0.02	-0.14	-0.11	-0.08
Li	0.49	0.51	-0.12	-0.04	0.71	-0.06	-0.03	-0.05	0.66(*)
S	0.74(*)	0.59(*)	-0.07	-0.09	0.65(*)	0.65(*)	0.60(*)	0.71(*)	-0.07

Fuente: Edmundo Arévalo (2002) (\*) Correlación de puntajes altos del CES

Las áreas de la BAS-3 que son facilitadoras de la socialización en puntajes altos, son Co, Ac y Li, en tanto que, aquellas áreas perturbadoras o inhibidoras de la socialización son Re y At.

### 3.3 Confiabilidad

La confiabilidad de un test se refiere a la consistencia interna de sus puntuaciones y a la mayor o menor ausencia de error de medida. Indica en qué proporción las diferencias interindividuales obtenidas se deben a las verdaderas características evaluadas por la prueba o bien a otras fuentes de error. Asignamos una buena Confiabilidad en una prueba si controlamos en la mejor manera posible las condiciones externas que podrían influir en las puntuaciones del test. En este estudio se han seguido estrictamente todos los requisitos técnicos de fiabilidad; aun cuando somos conscientes, que no existe una fiabilidad perfecta por ser imposible el control de todas las fuentes de error.

El método utilizado para medir la confiabilidad de este cuestionario fue: el Método de las dos mitades (método split-half) y Consiste en hallar el coeficiente de correlación de Pearson entre las dos mitades de cada factor (pares e impares) de los ítems, para luego corregirlo con la fórmula de Spearman-Brown para obtener la confiabilidad de la prueba en doble y la fiabilidad aumente en proporción con la longitud de la prueba.

#### **Cuadro 4**

*Índices de fiabilidad en la muestra según Áreas de la BAS-3 para adolescentes de la ciudad de Trujillo.*

	<b>Co</b>	<b>Ac</b>	<b>Re</b>	<b>At</b>	<b>Li</b>	<b>S</b>
<b>r ½</b>	0.80	0.82	0.77	0.74	0.86	0.60
<b>r test completo</b>	0.88	0.89	0.87	0.85	0.92	0.75
<b>N° de casos</b>	609	609	609	609	609	609
<b>Media</b>	11.4	10.5	2.4	5.6	7.6	4.2
<b>D.S.</b>	0.12	0.11	0.12	0.09	0.09	0.10
<b>N° de ítems</b>	14	14	14	12	12	10

Fuente: Edmundo Arévalo (2002)

Se aprecian índices de Confiabilidad bastante buenos.

#### **1.11.1.2 “Escala De Convivencia Escolar”**

##### **1. Ficha técnica**

El nombre de la prueba es Escala de convivencia escolar (ECE-B) los Autores son el Dr. Edmundo Arévalo Luna y Cols es de Procedencia: Escuela de Psicología- UPAO Trujillo – Perú, fue publicado en el Año 2012.

##### **2. Normas de aplicación**

El ámbito de aplicaciones es en Estudiantes de colegios públicos y privados, del nivel secundario entre las edades de 12 – 17 años. No hay tiempo límite, sin embargo los datos de referencia en la población aplicada, se realizaron entre 20 a 25 minutos.

La administración es de forma individual y/o colectiva. Su significación es Diagnosticar el grado y tipo de violencia y acoso escolar que sufre un estudiante. Las Áreas que evalúa la prueba 8 indicadores: Desprecio -ridiculización/ Coacción/ Restricción comunicativa/ Agresión/ Intimidación–amenazas/ Exclusión – bloqueo social/

Hostigamiento verbal/ Robos. Y Se ofrecen normas en percentiles (Pc) y Eneatipos (En), además de un perfil del nivel de vulnerabilidad del evaluado.

La prueba puede ser administrada en una escuela, oficina, clínica o cualquier área tranquila libre de distractores externos. Los distractores o interrupciones deben minimizarse de manera que la atención del adolescente se encuentre enfocada en la tarea. Si fuera necesario, evitar las evaluaciones cerca de ventanas para lograr la mejor atención y concentración. El ambiente debe contar con iluminación adecuada. Los mobiliarios (carpetas, escritorio o mesa y sillas deben ser cómodos). Las actitudes del examinador hacia el adolescente deben ser de confianza y asegurarse que el evaluado esté interesado y cooperar. El evaluador debe dominar los aspectos técnicos de la administración de la prueba tales como la administración, calificación e interpretación de la prueba, y estar atentos a las dudas de los evaluados. Al iniciar la evaluación, el examinador debe verificar el material de la prueba tanto en la hoja de respuestas como en el cuestionario. Entregar previamente la hoja de respuestas para que consignen sus datos generales de manera clara y precisa. Seguidamente entregar el cuestionario de preguntas para contestar de acuerdo a las instrucciones. Las instrucciones para la aplicación se encuentran en la tapa del cuestionario, para ello se sugiere que el evaluador (a) lea en voz alta seguido por los evaluados (a) en silencio. Mencionar que se deben contestar a todas las preguntas con una sola alternativa, estas se marcan con una “x” en el recuadro correspondiente. En caso de que algún evaluado se equivoque y quiera de dar una respuesta diferente a la asignada, se le sugiere tachar la respuesta errada y marcar la nueva.

Para la calificación las afirmaciones tienen cuatro alternativas de respuesta, a cada alternativa se le ha asignado un valor o puntaje que varía de 1 a 4; es decir a mayor puntaje mayor presencia del factor a evaluar. Las puntuaciones son las siguientes: TA=4/ A=3/ D=2/ TD=1. Sumar los puntajes en cada columna para obtener el puntaje directo (PD) de cada indicador. Cada puntaje se escribe en el recuadro correspondiente, para luego establecer el puntaje total de la escala. Luego, se convierten estos Puntajes Directos (PD) en Puntuaciones Percentiles (PC), utilizando los baremos correspondientes, y luego en los puntajes eneatis (En). Estos puntajes se transfieren a la hoja del perfil, y luego se elabora el perfil correspondiente, uniendo con una línea los valores eneatis.

En cuanto a la aplicación se realiza el análisis interpretativo sobre la base de los factores que predominan, donde: Eneatipos 1,2, 3 indican ausencia total de violencia y acoso escolar, los eneatisos 4,5 y 6, niveles intermedios, y los eneatisos 7,8 y 9, indica evidencia de violencia y acoso escolar.

## **Cualidades psicométricas:**

### **2.1 La Validez:**

En términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, En tal sentido, la validación, es el proceso de recopilación y valoración de la evidencia de validez. (Hernández ,2004). La ECE-B, fue sometida a diversos métodos de validez:

### **2.2 Validez de contenido:**

Para precisar la validez de contenido del ECE –B, se presentó a la opinión de jueces. De los cuáles 03 fueron psicólogos experimentados en el campo educativo, y 02 docentes tutores, quienes nos hicieron llegar sus sugerencias, hallándose como resultado significativo un acuerdo total del 98% en los reactivos propuestos.

### **2.3 Validez de construcción:**

Los 80 elementos fueron sometidos al análisis estadístico del método ítem test, utilizando la fórmula Producto momento de Pearson, hallándose coeficientes que oscilan entre 0,466 a 0,895; lo que indica claramente que el instrumento mide lo que pretende medir.

### **2.4 Validez concurrente:**

Se correlacionó la ECE-B, con el AVE, alcanzando, un coeficiente de validez en la escala general de 0,896.

### **2.5 Confiabilidad:**

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” Hernández y Otros (2004: 243) la ECE-B, permite determinar que mide exactamente lo que se quiere medir, y aplicado varias veces, indique el mismo resultado. Para determinar la consistencia de la

prueba la ECE-B, se sometió al método de mitades para impar, utilizando Pearson y corregidos a través de Spearman Brown.

### **1.12 Procedimiento**

En primer lugar se realizó la búsqueda de información bibliográfica para consolidar el marco teórico y los antecedentes de la investigación. Se procedió posteriormente a la revisión y preparación del instrumento para la toma de datos. Se coordinó con las autoridades de la institución educativa para obtener los permisos pertinentes se les dio a conocer sobre el consentimiento informado de los sujetos en estudio. Se llevó a cabo la toma de la muestra de estudio. Acto seguido se realizó la calificación y análisis de resultados a través del instrumento evaluado. Se obtuvo el análisis estadístico y la presentación de resultados en cuadros y tablas para generar a partir de ellos un mejor entendimiento. Luego de ello, se procedió a la discusión e interpretación de los hallazgos así como las conclusiones y recomendaciones. Finalmente se elaboró y revisó el informe final.

### **1.13 Análisis estadístico:**

Se determinó que las pruebas no hayan sido viciadas, descartando aquellas en blanco y en doble marca, luego se codificaron las pruebas aplicadas, creándose la base de datos, obteniéndose con estadística descriptiva, datos como la frecuencia, la media y la desviación estándar. Se observaron si los datos se distribuyen o no de manera simétrica con la prueba de Kolmogorov y Smirnov (no paramétrica), así mismo se determinó el uso de la fórmula de producto momento de Pearson para medir el grado de relación de las dos variables. Posteriormente se estimó la correlación dependiendo la distribución de los datos de Spearman-Brown para obtener la confiabilidad de la prueba en doble y la fiabilidad aumente en proporción con la longitud de la evaluación

# **CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO**

## **2.1 Antecedentes**

### **a) Internacionales:**

Morales, F. (1994) en la universidad Autónoma de México, estudia la violación de normas sociales, que comprenden las conductas antisociales; en las que el autor considera desde la adolescencia. Se analiza este tema desde el punto de vista de que estas conductas representan agresión , y refiere, que ocurre regularmente como un episodio en una secuencia de interacciones entre dos o más personas; en las que intervienen tres aspectos fundamentales: la interpretación mutua de las personas implicadas en la interacción, esta forma de violencia en el contexto familiar es un antecedente de la agresión que se da a través de un aprendizaje social de carácter indirecto, donde los padres recurren a la violencia como forma de imponer disciplina y orden en el hogar; la consecuencia de este recurso es que el niño aprende que la fuerza física constituye un procedimiento adecuado para solucionar conflictos. El contexto situacional en que dicha interacción se enmarca, el adiestramiento explícito de la conducta agresiva, donde padres y hermanos mayores explican al niño cómo y cuándo es conveniente agredir a otros (por lo general se trata de otros niños), se justifica diciendo que defender los propios derechos y dar una respuesta contundente a las provocaciones y a las agresiones recibidas, es buena.

Hernández, R. (2000), en el marco de un ciclo de conferencias acerca de la “Universidad y Sociedad”, organizado por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), explicó que uno de los daños más severos que genera esta problemática es el “ciclo de violencia” entre generaciones, es decir, los niños aprenden lo que ven en sus hogares, y lo repiten cuando son mayores, “la violencia no es una enfermedad es una conducta aprendida”, indicó. Comentó a su vez, que un estudio reciente reveló que el 80% de los maridos golpadores y el 50% de mujeres golpeadas, crecieron en hogares donde sus padres eran víctimas de violencia doméstica; ante tal situación –agregó- “las niñas crecen creyendo que es normal que se les golpee, y aprenden a aceptarlo, en tanto que los varones, sienten que es correcto golpear a las mujeres”. Mencionó que las repercusiones de estas acciones pueden convertir a un gran número de infantes en niños retraídos e inseguros, con

sentimientos de vergüenza y aislamiento que se caracterizan por la falta de seguridad y un sentimiento de caos e inestabilidad, lo que puede influir, con mayor facilidad, en el abuso de drogas, alcohol y delincuencia juvenil. Fundamentalmente señaló que la violencia doméstica no respeta ingresos económicos, religiones, escolaridad, nacionalidad y se puede presentar en cualquier familia o país del mundo.

Cerezo, F. (2001) en la Universidad de Murcia; España, estudió las actitudes de socialización y su relación con la agresión en una muestra de adolescentes; El trabajo es parte de una investigación más amplia que pretende conocer las implicaciones de algunas actitudes sociales de los adolescentes en la dinámica agresiva. La muestra la conforman 46 alumnos de dos grupos del tercero de educación secundaria, de 14 y 15 años, siendo 29 chicos y 17 chicas. Se aplicaron diversas pruebas para la medida de la agresividad entre escolares, el clima social escolar y los niveles de socialización. Los resultados revelaron diferencias significativas entre alumnos agresivos, víctimas y bien adaptados, en cuanto a ascendencia social en el grupo del aula, registrando valores menores en los víctimas. En general, los valores de consideración hacia los demás son bajos en toda la muestra, la percepción del clima social del aula presenta escasas diferencias entre bien adaptados y agresores, lo cual puede ser interpretado como elemento favorecedor de la agresión en los contextos escolares.

La UNESCO, (2005) encarga a un grupo de expertos en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Alberto Hurtado (Chile). El análisis de la violencia escolar en 16 países latinoamericanos, y ellos encuentran que el 51% de los estudiantes del sexto grado de educación primaria sufre algún tipo de maltrato verbal o físico por parte de sus compañeros de escuela. En un segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrollados entre 2005 y 2009, se concluye que, la violencia entre estudiantes constituye un problema grave en toda América Latina, tanto por su magnitud como por sus consecuencias académicas.

Cerezo (2006), elaboró un estudio sobre “violencia y victimización entre escolares”. Se empleó el instrumento, el Bullying: estrategias de identificación y elementos para la

intervención a través del Test Bull- s, en España. La muestra fue de 322 en diferentes puntos de edad y género. Su objetivo fue determinar la realidad social y afectiva del grupo aula y la aplicación de sus miembros en el Bullying. Para comprobar la validez y confiabilidad, se utilizó las variables alternativas, agresión y victimización. Dando como resultado que las agresiones verbales son mucho más comunes, desde el insulto, las amenazas, inclusión social y el aislamiento y en mucho menor grado se aprecian las agresiones que atentan contra la propiedad o el acoso sexual.

Moreno, Vacas y Roa (2006) realizaron un estudio en España sobre la victimización escolar y clima socio-familiar, encontraron que el 3,15% era victimizador y el 24,65% era victimizado. Los niños menores de 12 años eran los más victimizadores y victimizados; además encontraron que cuando la vida familiar se rige por estrechas reglas o son familias conflictivas; el trato percibido, tanto de la familia como en la escuela por los niños y adolescentes, es deficiente; además aumentan la probabilidad de comportamientos sociales desadaptados por parte de los hijos.

Aviles y Elices (2007) realizaron un estudio de Bullying aplicación pensada para evaluar el maltrato entre iguales en alumnos de la ESO (España), a partir de la unión de las muestras de los sujetos de los años 2003,2004 y 2005 de las investigaciones ya realizadas, con un tipo de diseño comparativo. Su nombre, precisamente indica eso, Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL) un autoinforme y un heteroinforme con dos formas, una para los iguales y otra para el profesorado. Los resultados de su aplicación fueron el alumnado del primer ciclo experimenta una mayor presencia del fenómeno Bullying en su convivencia respecto al alumnado del segundo.

Postigo et al.( 2009) en España investigaron las diferencias en el perfil psicológico de los agresores y víctimas de la violencia y acoso escolar; entre otros resultados destacan que hay una diferencia significativa en el género, siendo el sexo masculino el más propenso tanto a acosar como a ser acosado; las chicas socialmente son más habilidosas, pero menos capaces para la adaptación personal cuando se les cambia de medio, mientras que los chicos tienen mayores dificultades en el ámbito escolar, social, con tendencia a iniciar peleas, ponerse sobrenombres y rechazarse; es curioso notar que los menores de 12 años no parecen tener tantos problemas socialmente hablando como aquellos entre los 13 a 16 años.

López, morales y Ayala (2009), en su trabajo de investigación “maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos”, establecieron como objetivo conocer algunos aspectos relacionados con el Bullying , teniendo en como muestra a 1167 estudiantes de 6° , 7° y 8° de enseñanza básica y media de establecimientos educacionales urbanos de las comunas de la región de Valparaíso en Chile , para este estudio se empleó el instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL) de Avilés y Elices y 2007, concluyendo: el 45,9% refieren que han sido víctimas de malos tratos en diferente frecuencia ; en un 3,3 % siempre han sido intimidados y en su mayoría en transcurso del año , semanas, meses o en el curso ; el tipo de maltrato alude en un porcentaje psicológico ( meterse con alguien, insultar, burlarse, ridiculizar), en cuanto a los participantes el 30,2% indican que en su mayoría los agresores son un grupo de chicos ; siendo el aula (46,9%) y en el patio(33,4%) sin presencia del profesor , donde ocurren con más frecuencia estas intimidaciones ; el 15,9% atribuyen la causa del maltrato a que los agresores lo hacen por molestar y un 11,1% manifiestan que porque son diferentes a los demás ; ante tal evento el 25,8% muestran una actitud indiferente y el 9,1% se sienten impotentes; y los espectadores en su mayoría no hacen nada (24,7%) para solucionar esta problemática.

El Instituto Observatorio de Violencia a las Escuelas de Argentina, (2010) perteneciente al Ministerio de Educación de la República Argentina, publicó el libro “Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos”. En él salen a la luz los siguientes datos: El 32% de los estudiantes de secundaria reconocen haber sufrido la rotura de útiles u otros objetos llevados a la escuela. La violencia verbal (gritos, burlas e insultos) alcanzan porcentajes entre un 12% y un 14%, dependiendo del grado. El 10% de los alumnos dicen haber sufrido amenazas por parte de un compañero. Un 8% han sido víctimas de violencia social (exclusión). Un 7% de ellos señalan haber sido golpeados por sus compañeros. 4,5% declara haber sido víctima de robo por fuerza o amenazas.

Mazur (2010) realizó una investigación sobre Dinámica Bullying y rendimiento académico en adolescentes, este trabajo consistió en evaluar la situación de Hostigamiento en una muestra de 308 adolescentes del Ciclo Básico, en un liceo público del Departamento de Colonia. Instrumento utilizado fue Escala de Agresión entre pares para adolescentes de

Cajigas. Los resultados mostraron que el 3,6% pertenece al rol de las víctimas, el 4,2% al de los hostigadores y un 0,6% al del victima/hostigador. Dentro de los implicados, las víctimas son las que mejor rendimiento académico obtienen con un promedio de 6,82 en la escala del 1 al 12. Se encontraron diferencias significativas entre el rendimiento académico de los hostigadores y de las víctimas, así como entre el rendimiento de los hostigadores y el resto de los alumnos.

Uribe, Orcasita y Gómez (2012), en su investigación “Bullying, redes de apoyo social, y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia”, con el objetivo de caracterizar el Bullying y la relación entre redes sociales y funcionamiento familiar percibido por los adolescentes, trabajaron con una muestra de 304 estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre 10 y 18 años. Utilizaron como instrumentos: el Cuestionario Paredes Lega y Vernon (Bullying), el APGAR Familiar y el Cuestionario MOS de apoyo social. Los resultados evidencian, respecto al Bullying (agresión, exclusión, intimidación), que el 30,5% de todos los estudiantes admitió que alguna vez ha agredido de diferentes formas a un compañero(a) ridiculizándolo, golpeándolo, excluyéndolo o por medio de la amenaza, siendo la más repetitiva la ridiculización con un 44,5% también el 22,8% de la muestra practican el Bullying, además existe una relación entre el funcionamiento familiar (moderadamente y gravemente disfuncional) y si un adolescente es o no Bull, asimismo puntuaciones elevadas en el cuestionario de apoyo social percibido, siendo importante fortalecer las redes de apoyo dentro del contexto escolar, específicamente los que son agredidos, lo que demuestra la necesidad de hacer más partícipes a los docentes, familiares y pares, en las dinámicas que se gestan al interior de la institución educativa que apunten a la construcción de redes de apoyo sólidas en los estudiantes.

## **b) Nacionales**

Bolaños, V. y otros (1976), UNMSM, Se plantearon establecer la relación entre frustración y adaptación en jóvenes varones con adicción a drogas, explorados a través de la prueba de frustración de Rosenzweig y el inventario de adaptación de Bell, la muestra lo conformaron 80 varones de 16 a 26 años, que recibían tratamiento en el Hospital Larco Herrera y Hermilio Valdizan, ambos, de Lima; concluyendo que existe en la muestra una

gran inadaptación social e indicios de alteraciones psicológicas; así mismo, en el área social, y su calidad de ajuste, es retraído, lo que señala presencia de conflictos sociales y un bajo nivel de iniciativa en las relaciones sociales; emocionalmente, el ajuste del grupo es insatisfactorio, disponiendo de un bajo grado de tolerancia hacia los conflictos emocionales, encontrándose con temores, aprehensiones y ansiedades neuróticas. Finalmente, en general, presentan una calidad de ajuste insatisfactorio, lo que revela el grupo una mala adaptación.

Flores, B. (1991) UNMSM, realiza un análisis comparativo entre la ansiedad y la adaptación de la conducta en alumnos del quinto de secundaria, para ello utiliza el cuestionario de ansiedad estado – rasgo (STAI) y el inventario de adaptación de conducta (IAC), arribando a las siguientes conclusiones: Los jóvenes con elevado nivel de ansiedad, presentan disminución en su adaptación. Cuando los adolescentes presentan mayores niveles de ansiedad-rasgo, tanto menores son sus niveles de adaptación personal. Finalmente, encuentra como dato significativo, que la ansiedad influye de manera gravitante en el nivel de adaptación personal, es decir cuanto mayor ansiedad, menos capacidad adaptativa.

Nalvarte, C. (1992), UNMSM. Estudia los conflictos psicológicos en un grupo de adolescentes de Puerto Maldonado, utilizando el tests de Frases Incompletas de Sacks; hallando como resultado significativo conflictos en las áreas de Familia y relaciones interpersonales, más evidente en la mujeres, que los varones, quienes a la vez revelan conflictos emocionales; demuestra así mismo, que los varones presentan mayor conflicto en el área de auto concepto; finalmente, encuentra que los varones presentan en mayor medida rasgos de inseguridad e incertidumbre frente a su futuro.

Llerena en Rodríguez y Vera, (1999) UCV, estudió los rasgos básicos de personalidad, utilizando el inventario de Hug Bell, en adolescentes provenientes de grupos familiares desintegrados, y concluye que las áreas social y emocional son las de mayor dificultad entre los adolescentes. A los 16 Años mejora el ajuste social, a los 17 años mejora el ajuste del

hogar, a los 18 años mejora el ajuste de salud, y solo persiste el área emocional problemática.

Landázuri (2007), en su estudio Asociación entre el papel de agresor y el papel de víctima en la intimidación escolar con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de una institución educativa privada mixta de Lima, tuvo como muestra a 663 estudiantes. Donde encontró una prevalencia del papel de victimario es de 13,6% y de 12,4% en el papel de la víctima.

DEVIDA (2007) a nivel nacional, se dieron a conocer que el 40% de los escolares de educación secundarios, son agredidos en las modalidades de ignorados (28%), excluidos (22%), discriminados (21%), físicamente agredidos (24%) y sexualmente acosados (10%).

Oliveras y Barrientos (2007), en Lima- Perú, realizaron un estudio sobre incidencia y factores de riesgo de la intimidación (“Bullying”) en un colegio particular de Lima Metropolitana con una muestra de 185 alumnos. Se determinó que un 54,7% de ellos había sufrido de “Bullying”. El 52% fueron mujeres y el 47% varones.

Oliveros y Figueroa (2008) en Arévalo (2015) realizaron un estudio de la violencia escolar en colegios nacionales de nivel primario en Ayacucho, Cusco, Junín y Lima –este; trabajaron con una muestra de 916 escolares, y hallan como resultados significativos que; un 65% de los compañeros no les interesa defender a las víctimas, alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas.

Vásquez (2010) realizó la adaptación psicométrica del INSEBULL- Instrumento para la Evaluación del Bullying” de J.M. Avilés & J. Elices (2007), dicho estudio tuvo como objetivo conocer las diferencias del Bullying según género. En alumnos del tercer año de secundaria de las instituciones educativas nacionales “San Juan” y “María Negrón Ugarte” de Trujillo. Entre las edades de 13 a 17 años (122 mujeres y 122 varones). Tipo de investigación fue sustantiva y se trabajó con un diseño descriptivo – comparativo. El análisis estadístico revela diferencias significativas del Bullying según el género.

Ccoicca (2010), en su trabajo titulado “Bullying y funcionamiento familiar en una institución educativa del Distrito de Comas”, con el objetivo de establecer la relación entre bullying y funcionamiento familiar en los alumnos de la Institución Educativa “EE.UU” del Distrito de Comas, trabajaron con una muestra de 285 alumnos entre 11 y 17 años de ambos sexos. Se utilizó el Auto-test Cisneros de Acoso Escolar y el Cuestionamiento Agpar Familiar, cuyos resultados indican que existe una correlación negativa débil entre Bullying y funcionalidad familiar en los estudiantes de la muestra, evidenciando que los niveles altos de Bullying, se deben a niveles bajos de funcionalidad familiar, según género no evidencian diferencias significativas, por lo que asume que tanto varones y mujeres que vienen de familias disfuncionales están más propensos a ser víctimas o agresores.

García et al. (2011), en su investigación acerca de la intimidación entre iguales (Bullying); Empatía e inadaptación social en participantes de Bullying su objetivo fue analizar, describir y establecer relaciones entre empatía e inadaptación escolar de los participantes de intimidación entre iguales y comparar las variables de empatía, inadaptación social en función del género y grado escolar siendo el diseño de investigación descriptivo comparativo, porque analiza y compara la empatía, inadaptación escolar de acuerdo a la posición de agresor, víctima o espectador en la intimidación entre iguales, el género y el grado escolar. La muestra estuvo conformada por 820 escolares de cuatro centros educativos de educación secundaria pública, de Lima Metropolitana; los instrumentos utilizados fueron el índice de Reactividad Interpersonal en su versión Española, un cuestionario de inadaptación escolar adaptado del Cuestionario de Intimidación y maltrato entre iguales INSEBULL y la autodenominación sobre la posición ocupada de los propios sujetos como agresores, víctimas y espectadores. Los resultados obtenidos fueron que existen diferencias significativas en todas las escalas de empatía según género así también no existen diferencias significativas en inadaptación escolar en función del género y el grado escolar pero si en la posición que ocupan (víctima, agresor y espectador) en lo cual se encontró que existen diferencias significativas en inadaptación escolar.

Romaní, Gutiérrez y Lama, (2011) en Arévalo (2015 ) en el Instituto de Medicina Tropical “Daniel A. Carrión” de la UNMSM, así como en el Departamento Académico de

Medicina Preventiva y Salud Pública, de la Facultad de Medicina de la misma Universidad; realizan un autorreporte de agresividad escolar y factores asociados, en escolares peruanos de educación secundaria y hallan como datos significativos los siguientes: La prevalencia de autorreporte de agresividad escolar en adolescentes peruanos es elevada, similar a la reportada en otros países sudamericanos y mucho mayor a la reportada en Europa y Estados Unidos. Existen diversas variables asociadas a cada uno de los tipos de agresividad. El perfil del escolar agresor es el ser varón de 14 a 16 años y consumir drogas legales e ilegales en el último año. Este fenómeno por su alta prevalencia, es un problema creciente de salud pública, que necesita un abordaje integral y multidisciplinario para reducir la frecuencia, impacto y gravedad de las perpetraciones de agresión escolar.

**c) Regionales y locales :**

Vicente, B. y Cols. (1993), citado por Dioses y Noe (1999) UCV – Trujillo; evaluaron las habilidades sociales en 104 jóvenes cuyas edades fluctúan entre 11 y 18 años de ambos sexos de un hospital psiquiátrico utilizando una batería de Test: J.M Connor Inventario de Expresión de la Aserción Juvenil y el Inventario de Depresión de Beck. Al realizar las comparaciones encontraron que las mujeres eran menos sumisas y más agresivas, y los varones exhibían, en sus conductas déficit de asertividad, y en ambos grupos era evidente una depresión moderada.

Arévalo, E. (2003) UCV, realiza la estandarización de la Batería de Socialización BAS-3, en una muestra de 2566 Adolescentes de la ciudad de Trujillo, siendo el objetivo demostrar las cualidades psicométricas de la prueba, para uso y aplicación diagnóstico de la conducta social, en adolescentes de la ciudad de Trujillo; concluyen que: El cuestionario BAS-3 se ha constituido en un instrumento altamente diagnóstico de la conducta social de los escolares adolescentes del primero al quinto grado del nivel secundario de la ciudad de Trujillo; así mismo, la conducta social de los alumnos de 12 a 14 años, es diferentes de aquellos de 15 a 18 años, tanto en varones como en mujeres, de allí que en el estudio, haya sido necesario diseñar baremos por separado para los 4 grupos; finalmente, considera el

autor que el instrumento BAS-3, puede ser de gran utilidad para el campo de la investigación psicológica.

Paoli, G. (2004), realizó una investigación acerca de la relación entre la conducta social y la asertividad en adolescentes de centros educativos del nivel secundario del distrito de Víctor Larco de la Provincia de Trujillo. Los instrumentos que utilizó fueron: La batería de Socialización BAS-3 y la escala de Asertividad ADCA-1. Los resultados del estudio apuntan a caracterizar a los sujetos de la muestra como personas con alto nivel de consideración con los demás, mostrando en mayor medida sensibilidad social. Así mismo, parecen acatar las normas sociales que facilitan la convivencia y alcanzan un nivel de liderazgo promedio. Así mismo, el grupo se caracteriza en un número muy limitado 14% por revelar cierto apartamiento social y un 21% por revelar cierta timidez, miedo y nerviosismo en las relaciones sociales. De otro lado, se encontró que existe una correlación significativa entre las conductas sociales y la asertividad; (autoasertividad y heteroasertividad).

Abanto y Campos (2009), según su investigación “Agresividad en alumnos de quinto y sexto grado de primaria de las instituciones Educativas José de San Martín de Trujillo y César Vallejo de Florencia de Mora”, para la cual utilizaron el cuestionario de Agresividad de Buss y Perry, hallaron que el 5,6% de los alumnos de la I.E. José de San Martín presentan un alto nivel de agresividad, mientras que en la I.E. César el 22,2% presenta un alto nivel de agresividad. En cuanto a agresión física, encontraron que el 25,9% de los alumnos de la I.E. César Vallejo presenta un nivel alto, mientras que la I.E. José de San Martín solo un 7,4% presenta un nivel alto, por otro lado en agresión verbal, se denota que un 25,9% de la I.E. César Vallejo revelan un nivel alto, y en la I.E. José de San Martín el 14,8% se ubican en este nivel. En lo que respecta al área de ira, encontramos un nivel alto en el 20,4% de la I.E. César Vallejo y al 13% de la I.E. José de San Martín. Por último en el área de hostilidad se evidencia un nivel alto en el 22,2% de la I.E. César Vallejo y en el 5,6% de la I.E. José de San Martín.

Arévalo (2014) realiza un estudio epidemiológico de la violencia y acoso escolar “Bullying” en las Instituciones Educativas de la ciudad de Trujillo. Encuestó a una muestra de 4,323 adolescentes entre colegios privados y estatales. Para llevar a cabo el trabajo, hubieron dos antecedentes: el primero fue la adaptación y estandarización de la escala de acoso y violencia escolar (AVE), a la Escala de Convivencia Escolar ECE-B en el año 2012, desarrollado por el investigador, en la que se demostró sus cualidades psicométricas; el otro fue la jornada de capacitación a 180 directores, coordinadores y docentes por encargo de las autoridades de la UPAO (Departamento de admisión) entre los meses de enero y febrero del 2013. Los resultados más significativos indican que, en general existe alta prevalencia de violencia y acoso escolar. Se evidencia también un elevado volumen de dificultades de relaciones interpersonales, altos índices de haber sido agredidos en más de 3 oportunidades (64% varones y 61% de mujeres); el 41,1% de estudiantes de colegios privados y el 58,9%, han declarado tener miedo de asistir al colegio muchas veces, por temor a uno o varios compañeros; los espectadores no hacen nada y tienen miedo en un 42,4% de los varones y el 57,6% de las mujeres; el 38,8% de agresiones se dan en las aulas; 33,3% en los patios recreo, y el 27,9% fuera del colegio a las salidas. Los indicadores predominantes en niveles muy graves y graves de victimización son: en los varones la intimidación-amenaza el robo y coacción, el desprecio-ridiculización, la agresión física-psicológica. En las mujeres predominan la exclusión-bloqueo social, el hostigamiento, los robos, la restricción comunicativa, el hostigamiento social, la intimidación-amenazas y los robos.

## **2.2 Marco teórico**

### **2.2.1 Abordaje de la conducta social:**

La socialización se define como el proceso por cuyo medio la persona humana aprende a interiorizar en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta al entorno social en cuyo seno debe vivir.

Por su parte Morales; F. (1994) lo define como el proceso por el cual los individuos en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.

De otro lado Perlman, D (1985), refiere que la socialización es el proceso por el cual la gente adopta los códigos de conducta de su sociedad y logran el respeto a sus reglas. Asimismo, señala que es la internalización o conciencia desarrollada de los valores sociales

La Rosa A. (1993), entiende que la socialización es un proceso dinámico, donde en él se da una efectiva interacción de individuo-medio.

Hurlock, E. (1993), plantea que es el proceso de aprendizaje de la conformidad a las normas, hábitos y costumbres del grupo. Es la capacidad de conducirse de acuerdo con las expectativas sociales.

Aguirre, A. (1996), señala que la socialización es el proceso por cuyo medio la persona aprende e interioriza en el transcurso de su vida, elementos socioculturales de su ambiente, los integra en su personalidad bajo experiencias y agentes sociales y se acepta al entorno donde debe vivir.

En cuanto al ***Proceso de la socialización*** Valdivieso (1989) en Morales et. Al (2007) sostiene que existen 3 aspectos fundamentales en este proceso:

*1º Adaptación al entorno social:* Es la consecuencia principal de la socialización desde el punto de vista sociológico: la adaptación de la persona a su entorno social. La persona socializada es de un "medio ambiente", "pertenece" a la familia; al grupo, a la nación, en el sentido de que forma parte de esas colectividades. Ello, es así, por el hecho de poseer suficientes cosas en común con los restantes miembros de esas colectividades hasta el punto de poder comunicarse con ellos, de poder comulgar determinados sentimientos, compartir unas aspiraciones, unos gustos, unas necesidades, unas actividades. Es decir, se parece a ellos, no tanto físicamente, sino sobre todo, mental y psíquicamente. Pertenecer a

una colectividad es compartir con los demás miembros, ideas o rasgos comunes suficientes como para identificarse en “el nosotros” que ella constituye reconocerse lo suficiente en “ese nosotros” como para extraer de ahí la propia identidad psíquica y social. Esta adaptación afecta a la personalidad en profundidad por cuanto se produce simultáneamente al triple nivel biológico o psicomotor, afectivo y moral.

A nivel biológico y psicomotor, la persona socializada en una cultura y en una sociedad ha desarrollado unas necesidades fisiológicas, unos gustos, unas actitudes corporales que han exigido un condicionamiento previo de su organismo neurofisiológico y de su aparato sensorio motor. El cuerpo y sus gestos deben pues sufrir una socialización destinada a adaptarlos a un concreto entorno sociocultural.

A nivel afectivo, no solamente la expresión de los sentimientos es canalizada por las modalidades, las restricciones y las sanciones de una cultura, sino que algunos sentimientos pueden ser también sofocados, reprimidos y hasta negados por una cultura y una sociedad.

Los estudios etnológicos han demostrado ampliamente el hecho de que algunas sociedades favorecen más que otras el despliegue y la expresión de la agresividad, o de la ternura, o del amor. La socialización, en fin, proporciona, al nivel del pensamiento, unas categorías mentales, unas representaciones, unas imágenes, unos conocimientos, unos prejuicios, unos estereotipos; en resumen, unas maneras de pensar, en cuyo defecto, la inteligencia, la memoria y la imaginación no podrán desplegarse, crecer y producir. Incorporando los elementos de la cultura, las facultades intelectuales se desarrollan y pueden crear a su vez nuevos elementos culturales. El resultado normal -desde el punto de vista sociológico- de la socialización estriba en producir una conformidad suficiente de las maneras de obrar, pensar y de sentir en cada uno de los miembros de una colectividad, para que, por una parte, cada persona se adapte y se integre en una colectividad, y para que, por otra, pueda, esta mantenerse y perdurar.

2º. *Adquisición de la cultura:* La socialización es el proceso de adquisición de los conocimientos, de los modelos, de los valores, de los símbolos; es decir, “de las maneras de

obrar, de pensar y de sentir” propias de los grupos, de la sociedad, de la civilización en cuyo seno está llamada a vivir una persona. Este proceso se inicia con el nacimiento, prosigue a lo largo de la vida y concluye con la muerte. La primera infancia constituye el periodo más intenso de socialización: no solamente es el periodo en el que el ser humano tiene más cosas que aprender (higiene, gustos culinarios, urbanidad, lenguaje, roles...), sino también aquel en el que el hombre es más plástico y más apto para aprender, ya que lo hace con una facilidad y una rapidez que jamás conocerá en el resto de su vida.

La sociedad moderna tiende, sin embargo, a prolongar cada vez más en la adolescencia ese periodo de intensa socialización. Una vez pasado ese intenso periodo de socialización (la infancia y la juventud), el adulto no deja de proseguir su socialización a lo largo de su vida. Existen determinadas etapas en las que conoce una socialización, más intensa.

*3º. Integración de la cultura en la personalidad:* Como consecuencia de la socialización, algunos elementos de la sociedad y de la cultura pasan a ser parte integrante de la estructura de la personalidad psíquica, hasta el punto de convertirse en materiales o en una parte del contenido de dicha estructura. No es posible medir que proporción de la cultura y del sistema social es así integrada a la personalidad. La proporción varía de una persona a otra; lo que puede afirmarse es que la cultura y el sistema social, una vez integrados en la personalidad, pasan a convertirse, en la obligación moral, en la regla de conciencia y en la manera que parece natural o normal de obrar, de pensar o de sentir. Gracias a esa integración de elementos socioculturales en la personalidad, el actor social, apenas advierte el peso del control social, de los imperativos y exigencias que le impone el medio social; no tiene la sensación de obedecer a cada instante, a la presión de una autoridad externa, ni de ser objeto de una coacción por parte de las instituciones o de los demás actores.

Los tres sistemas, social, cultural y psíquico ofrecen en común el hecho de estar los tres presentes e implicados en toda acción social humana. Cada persona, de otro lado, aborda la acción social a través de un sector más o menos importante de su personalidad. Obra y reacciona de acuerdo con lo que ella es. Esos tres sistemas que es posible distinguirlos

analíticamente, en realidad ninguno de ellos son autónomos, cerrados o completos en sí mismo. No hay fronteras entre ellos, por cuanto cada sistema necesita de los otros dos para constituirse y funcionar. El sistema social sólo puede existir, como sistema normativo de interacciones y de roles. La personalidad presta a los dos sistemas precedentes el elemento vital, el conjunto de las motivaciones que inducen a cada uno de los actores en situación social a obrar y a reaccionar. Cada sistema está relacionado con los otros dos, además, está imbricado en los otros dos y modelado por elementos proporcionados por ellos.

En relación a los *agentes de socialización*, a continuación trataremos de analizar los principales agentes activos en el proceso de socialización, como resulta complicado enumerarlos a todos, trataremos de indicar los más importantes que a juicio de Valdivieso, G. (1989) en Morales et. Al (2007) los considera así:

*La Familia y la Escuela:* se diferencian una de la otra ya que el niño en la escuela vive en medio de otros niños de su misma edad, con quienes comparte la vida y el trabajo, y los contactos entre niños de la misma edad, que son concebidos como un elemento formativo. El niño está sometido a la autoridad de los adultos encargados de la docencia y la disciplina.

En la familia debemos diferenciar a los adultos de los niños, ya que los niños no tienen la misma edad. Idéntica distinción prevalece en el caso del parentesco, cuando se le atribuye a este una función explícita de educación. En la familia patriarcal, los hijos de varias familias nucleares (hermanos o hermanas casados que viven juntos) son educados conjuntamente bajo la autoridad conjunta de varios adultos. (Minuchin, 1977).

El modelo estructural se define como "el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia" estas pautas establecen como, cuando, y con quien cada miembro de la familia se relaciona, regulando la conducta de sus miembros.

La estructura familiar debe ser relativamente fija y estable para poder sustentar a la familia en sus tareas y funciones, protegiéndola de las fuerzas externas y dando un sentido de pertenencia a sus miembros; pero al mismo tiempo debe aceptar un grado de flexibilidad para poder acomodarse a los diversos requerimientos de las situaciones de vida y de las distintas etapas del desarrollo por las que evoluciona la familia, con lo que facilita el desarrollo familiar y los procesos de individuación.

El sistema familiar se diferencia en subsistemas así puede desempeñar sus funciones, estos subsistemas no son absolutos, también se superponen y entran en funcionamiento según el momento familiar con sus roles, funciones y tareas específicas, los principales los forman el subsistema conyugal, el subsistema parental y el subsistema fraterno o de hermanos, otros subsistemas son: según roles, sexo, edad, etc.

*Los grupos de pares* pueden ser de tres tipos diferentes: Los que tienen un objetivo explícito de socialización y sólo agrupan a personas de la misma edad. Ejemplo: "los Scout", las pandillas, los círculos de personas ancianas, que se multiplican, constituyen otro ejemplo, dado su claro objetivo de favorecer "el arte de envejecer".

Los grupos o movimientos que se proponen la socialización como objetivo explícito y en el que los adultos detectan una responsabilidad en la formación de los jóvenes. Este es más habitual. Cabe encontrarlo en buen número de sociedades no urbanas. Todos los movimientos juveniles de carácter educativo, como el escultismo, los grupos de vacaciones útiles, los jóvenes pioneros, entre otros, son dirigidos, guiados o animados por adultos o por jóvenes de mayor edad.

La socialización no constituye ya un objetivo del grupo. Lo mismo diremos de los grupos de juventud orientados hacia una acción estudiantil, social y política, movimientos que educan a sus miembros o a su medio ambiente, en función de los objetivos del conocimiento. La mayoría de los grupos de edad de las sociedades tradicionales desempeñan unas funciones económicas o políticas, por cuyo medio ejercen una función de socialización indirecta o no explícita.

*Medios de comunicación*, De acuerdo a Arnett (1995), las sociedades varían en relación a la cantidad y el acceso a los medios de comunicación que poseen sus miembros. En la actualidad, en la mayoría de las sociedades occidentales existe una amplia variedad de medios que tienen incidencia en el proceso de socialización. Si bien en algunos países existen restricciones legales en relación a qué tipos de contenidos se ofrecen a los niños a través de los medios, se tiende a considerar que tanto niños, como adolescentes y adultos, se encuentran actualmente expuestos a una oferta mediática enorme, dándose así el caso de lo que Arnett ha llamado socialización “amplia”. A la vez, en culturas caracterizadas por una socialización “estrecha”, los medios pueden encontrarse parcialmente controlados por grupos de intereses, con el objeto de promover la conformidad.

Existen varios estudios que exploran las relaciones entre niños, adolescentes y jóvenes y medios de comunicación, especialmente en torno sus capacidades socializadoras. Estos estudios no se limitan a la población infanto-juvenil sino que también hay varios trabajos que exploran las relaciones entre el consumo de medios de comunicación y los adultos, específicamente en cuanto a sus prácticas electorales, a la publicidad y consumos de bienes y servicios, entre otros.

A la hora de clasificar los medios de comunicación, Pindado Pindado (2003) los divide en: 1) “medios audiovisuales”: televisión, video, cine y música, sin importar sus soportes físicos (CD, formatos electrónicos, cassettes), y 2) “nuevos medios”: computadoras, videojuegos e internet.

Dicha distinción supone usos y habilidades distintas, siendo los segundos parte del mundo “interactivo”.

En vistas de esta clasificación, a continuación se revisan dos medios de comunicación (televisión e internet) en particular:

*Televisión como agente en el proceso de socialización* (Abelman y Atkin, 2000; Hagen, 2005). Quienes investigan la relación entre la televisión y los grupos sociales (tanto en torno a la socialización de valores, actitudes y creencias, como en relación a otras conceptualizaciones), suelen advertir que ver televisión es una actividad social que

involucra distintos ámbitos, objetivos, contenidos diferenciales, y distintos contextos en los que se interacciona con otros agentes.

En muchos casos, dichas investigaciones relacionan el consumo o la exposición televisiva con la construcción de la identidad etaria. En este sentido, Aasebo (2005) postula que los niños construyen una noción de “jóvenes” al distinguirlo de “más jóvenes”, por medio de la interpretación que hacen de las imágenes disponibles en la televisión. Por lo que corresponde a las prácticas sexuales, diversos autores sostienen que la televisión presenta diferentes contenidos en distintos contextos y épocas (Kunkel et al, 2007).

También otros autores relacionan a la televisión con la adquisición de habilidades personales y competencias sociales. Por ejemplo, Coats y Feldman (1995) vinculan un mayor consumo televisivo con una mejor capacidad de expresar no-verbalmente ciertas emociones comúnmente televisadas tales como alegría o tristeza, en detrimento de otras no tan comunes en este medio por ejemplo, el miedo.

Otros autores relacionan el consumo televisivo con la reproducción de ciertos valores por parte de niños y jóvenes. Tan et al. (1997) postulan que ciertos valores tienen mayor probabilidad de ser aceptados cuando son más reconocidos en televisión por parte de los adolescentes televidentes.

Otras investigaciones exploran la relación entre el consumo y el desarrollo de otros hábitos sociales. Por ejemplo, Vandewater et al. (2005) sostienen que, en casas con alto o constante consumo televisivo, incluso cuando la televisión está encendida pero “de fondo” (sin ser foco exclusivo de atención), los niños hacen un uso del tiempo muy distinto al de aquéllos donde hay un consumo menor de televisión. Así, los del primer grupo pasan más tiempo usando medios electrónicos como consolas de juego y computadoras, reproductores de música o películas (los cuales varían de acuerdo a la edad del niño), en detrimento de otros hábitos como la lectura. El estudio también vincula inversamente este consumo televisivo con la capacidad de lectura en niños menores a 6 años, si bien otros factores deben ser considerados, como por ejemplo, el nivel de ingreso de los padres.

El tema que mayor polémica ha desatado sin duda, por la repercusión social que los mismos medios han producido es el consumo de violencia televisiva por parte de los niños y su relación con actos de agresión. Las conclusiones son contradictorias: algunos investigadores consideran que hay una relación causal entre ambas variables (Atkin, 1983; Murray, 2008), mientras que otros advierten que estas explicaciones causales deben ser revisadas (Grimes y Bergen, 2008) a fin de incluir otros factores que mediarían en el consumo, en rangos tan amplios como la personalidad (Gunter, 2008) o el contexto de práctica de dicho consumo (Edgar y Edgar, 1971). Como concluye Pindado Pindado (2003), también hay una falta de consenso y una cierta falta de precisión conceptual sobre lo que se debe entender por “violencia” (desde conductas antisociales, actitudes agresivas hasta comportamientos que involucran la violencia física o simbólica).

*Internet como agente en el proceso de socialización*, las nuevas generaciones de jóvenes viven una socialización diferente de las anteriores, relacionada a un especial uso de la técnica por medio de la cual se enfrentan a nuevos mundos de experiencia que modifican cómo se construyen las relaciones sociales y qué tipo de competencias sociales se incorporan.

Tully (2007) afirma que se vivencia una “informatización”, comprendida como la disolución de vínculos clásicos, tales como los que se obtienen en agentes como la escuela o la familia, y un “desanclaje”, siendo esto la postergación del aprendizaje de las competencias sociales clásicas que se reproducen en dichos contextos. Como resultado de éstas, los individuos aprenden a manejarse con “conexiones distendidas”, que les permiten una mayor libertad de elección, es decir, en un marco de socialización “amplia” (Arnett, 1995).

Por su parte, Buckingham (2004, 2005a, 2005b) sostiene que las nuevas tecnologías han ido modificando las competencias sociales de los niños (o al menos de aquéllos que tienen acceso a las mismas en tanto “nativos digitales”).

Buckingham (2004:108) afirma que: “tal como con la noción de infancia en sí misma, a la tecnología se la ha investido usualmente con nuestros mayores miedos y fantasías” por parte de los adultos fundados en la ansiedad que provoca el desconocimiento. Dicho

cambio ha habilitado la emergencia de un doble discurso que, por una parte, percibe a los niños y jóvenes como agentes “vulnerables” en relación a un contexto de riesgo originado en la incapacidad de control de los adultos, con quienes existiría una suerte de brecha generacional digital, pero, por la otra, ve a los mismos agentes como poseedores de nuevas habilidades. De hecho, una revisión sobre el fenómeno de internet y la socialización de niños y jóvenes nos enfrenta con posiciones encontradas: “pesimistas” y “optimistas” (Mohseni et al., 2008)

Los “pesimistas” tienden a resaltar ciertos cambios negativos en relación a la socialización, tal como el riesgo al “aislamiento social”, un fenómeno definido como la falta de lazos sociales suficientes para proveer soporte social a un individuo. De esta manera, Sanders et al. (2000) sostienen que niveles mayores de uso de internet se encuentran asociados a relaciones intrafamiliares más débiles y baja autoestima. Por su parte, los “optimistas” consideran que la socialización y el desarrollo de la identidad se ven potenciados por el uso de medios interactivos, especialmente al poner a disposición nuevas esferas sociales de interacción que fomentan las oportunidades de auto-expresión, o al posibilitar el desarrollo de nuevas comunidades de interacción en torno a intereses que podrían resultar en mayores interacciones cara-a-cara.

De acuerdo a Buckingham (2004), la investigación sobre el uso de internet por los niños se encuentra aún en sus inicios, en la búsqueda de evidencia que justifique las preocupaciones de los pesimistas, así como a las esperanzas de los optimistas. Sin embargo, los resultados empíricos recabados hasta el momento, parecieran refutar ambas posiciones (Buckingham, 2004). De acuerdo con Lee (2005), tal esfuerzo requerirá de un cambio conceptual y metodológico que contrarreste el reduccionismo y el determinismo asociados a la relación tecnología-infancia. No obstante, existen actualmente varios trabajos que relacionan el uso de internet con objetos de socialización.

Por ejemplo, Thing (2009) explora las posibilidades de internet en el desarrollo de identidades de género por medio de redes transnacionales, en las cuales circulan ciertos discursos sobre lo que implica “ser homosexual” junto a la reproducción de normas y prácticas propias para tal comunidad. Por otro lado, Peter y Valkenburg (2008) examinan las relaciones entre el consumo de internet, más específicamente la exposición a contenido

de naturaleza sexual, y el desarrollo de las actitudes hacia la exploración sexual, concluyendo que mayores niveles de exposición a contenidos sexual en internet se asocian con una mayor incertidumbre sexual y una actitud más positiva en relación con la exploración sexual.

En el contexto local, Galera (2010) señala que, por medio del chat, está emergiendo una sub-cultura que involucra nuevas formas de expresión que mixturan diferentes registros de comunicación.

Un factor importante en la socialización del adolescente es *el grupo y su estructura grupal*, a decir de Horrocks (1990). La estructura del grupo está constituida por sus partes más diferenciadas y distinguibles, cuya naturaleza y vida constituyen sus propiedades internas. Estas propiedades junto con otros determinantes constituyen la influencia sobre la conducta de los individuos y la función de los grupos.

Puede decirse que un grupo está estructurado cuando adquiere cierta estabilidad en el arreglo de las relaciones entre los miembros. Existen grupos cuyas estructuras están sumamente formalizadas y existen otros sin ninguna descripción explícita sobre las formas, sin que esto signifique que las estructuras informales, exigen menos de los miembros del grupo que las formales. Las diferencias estables dentro del grupo, están dadas por tres condiciones, según Horrocks (1990)

*Eficiente ejecución del grupo.*- Está caracterizado por un óptimo funcionamiento organizativo, y se preocupa que cada posición conste de: Una serie de funciones ejecutables fácilmente por el individuo; Que la responsabilidad hacia otra posición no sea ambigua; Una clara autoridad sobre otra posición; Directa conexión a una red de comunicación.

*Capacidad y Motivación de los individuos.*- Existen argumentos que señalan que los grupos se estructuran por las características de los individuos que componen cierto grupo. También se ha propuesto como fuente de estructura una faceta de la motivación individual:

La seguridad individual que se deriva de poder la persona confiar en un ambiente social estable.

*Ambiente de grupo.*- El ambiente influye mucho sobre la estructura del grupo. Varios estudios han indicado que la oportunidad del contacto social proporcionado por la distribución de las casas, afecta la forma en que se desarrollan las amistades y en consecuencia la estructura sociométrica del barrio. El ambiente social también influye sobre la estructura.

El autor ha clasificado los *Tipos de grupos* como un procedimiento común ha sido seleccionar algunas propiedades y definir "tipos" de grupos, según se presenten o no tales propiedades; entre las propiedades más a menudo utilizadas se encuentran: Tamaño (número de miembros); grado de interacción física entre los miembros; grado de intimidad; nivel de solidaridad; lugar donde se controlan las actividades del grupo (ambiente); reglas que gobiernan las relaciones; tendencias de los miembros a reaccionar entre sí, como personas individuales o como partes ocupantes de roles.

Mc Grath (1984) citado por Cartwright y Zander (1991) plantea que si las características de las tareas varían, también imponen variadas exigencias al grupo. Por lo tanto, la eficacia debe ser calibrada siempre en relación con el grupo de que se trate, y con las dificultades que este se encuentre. (Arévalo, 2002)

En un plano formal, Barnard (1968) citado por Cartwright y Zander (1991) ha definido la eficacia como la realización de objetivos reconocidos de la acción de cooperación. Podemos concebir de dos modos la eficacia de los grupos con respecto a sus tareas: Uno apunta al éxito con que el grupo alcanza sus metas en términos de desempeño. Otro, se relaciona con la satisfacción de los miembros del grupo, en el proceso de consecución de esas metas. Otro punto de referencia, son los recursos con que se disponen para alcanzar esas metas. (Arévalo, 2002)

En cuanto a las *funciones del grupo*, estas han sido sistematizadas desde la perspectiva de la influencia en el adolescente siendo las siguientes:

### *Fundamentos motivacionales de la influencia grupal*

Los hallazgos de Hamstrom y de Selvim (1975) citado por Antons (1990) acerca de la cohesión; los individuos pueden orientarse principalmente hacia la "tarea de grupo", o hacia las "afiliaciones" que dicho grupo proporciona; estas dos constelaciones pueden asociarse a interrelaciones mutuas. En el caso de la motivación hacia la tarea, al individuo le interesa unirse con otros para alcanzar la meta común. Que el individuo experimente adhesión hacia los otros miembros y se siente atraído por ellos, tiene importancia secundaria por lo menos al principio.

Los motivos de filiación, se manifiestan con particular claridad, allí donde el individuo se siente bien. En un sentido más amplio, la identidad sufre de una manera más amplia y notoria, los efectos de las fuerzas ambientales. Así se ha comprobado que una amenaza sobre el grupo acentúa la identificación de los miembros con él.

*Apoyo grupal*, si la identidad social suministra al individuo una adhesión psicológica, el apoyo social sostiene su actividad. Los grupos nos sirven de base para desarrollar actividades, no solo por el hecho de que gracias a ellos podemos llevar a cabo ciertas actividades o tareas, sino también porque nos infunden la certeza de que otras personas aprueban tales actividades.

El apoyo grupal se halla infinitamente vinculado con la motivación a participar en las tareas de grupos funcionales. El apoyo grupal le sirve frecuentemente al individuo, para calibrar cómo está desempeñándose. Las reacciones de los otros se convierten en fuente de influencia informacional.

### *Relaciones intergrupales: Cohesión, Comunicación y Conformidad*

En estas relaciones entran en juego valores y actitudes, cooperación y competencia, liderazgo y comunicación, prejuicios y prácticas discriminatorias. Toda circunstancia que provoque una distinción del tipo "nosotros - ellos", pueden modificar profundamente la perspectiva y las acciones entre los miembros del grupo.

La conformidad puede concebirse como la adhesión de un individuo a las expectativas grupales. Verkowitz (1974) citado por Jones, E. (1990) encontró que aquella es mayor, cuando el grupo es más cohesivo. Un grado mayor de conformidad no solo se halla positivamente afectado por un grado mayor de cohesión, sino que, también tiende a acentuar ésta última. Cuando los miembros comparten actitudes similares y se atienen a conductas normativas, aumenta su cohesión (Newcomb, 1971) citado por Jones, E. (1990)

Zander y Havelin (1970), citado por Napier, (1983), encontraron que un grado mayor de semejanza fortalece los vínculos grupales; del mismo modo, la comunicación es más intensa entre los miembros del grupo más cohesivos. Así mismo Jones, E. (1990), señala corroborando estos hallazgos, que la cohesión implica un interés del sujeto por los demás, y una disposición a realizar lo que éstos esperan de él"

Acosta (2006) refiere que el punto de partida para este análisis es la propuesta que el profesor hace en un artículo reciente, en el que se plantea que los pilares en los que se fundamenta una buena convivencia son: la cohesión del grupo con el que se quiere realizar cualquier actuación, la gestión democrática de normas, el trabajo positivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores. El resultado del afianzamiento de todos estos aspectos dará lugar a un buen desarrollo de las habilidades socioemocionales.

### **2.2.2 Abordaje de la violencia y acoso escolar (Bullying)**

La Organización Mundial de la Salud (OMS), (2002) define a la violencia como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Por su parte Felippis (2004) refiere que “la violencia es un intento de doblegar al otro, contra su voluntad, mediante la fuerza y el poder”

De lo anteriormente expuesto se concluye que la violencia es todo acto que remite al uso de la fuerza física o psicológica en contra de un semejante para herir, abusar, humillar, dañar, dominar y perjudicar.

En cuanto a la agresividad, es una característica innata de todos los seres vivientes, es una respuesta natural frente a cualquier situación, es una reacción de cualquier ser viviente ante un estímulo o una acción. En tanto que la agresión es una conducta interpersonal cuya intención es herir o causar daño simbólico, verbal o físico a una persona que no desea sufrir esa suerte y que provoca daño real. Existen dos formas de agresión:

- La agresión reactiva es todo aquello que se conoce como golpes, violaciones sexuales, torturas o acabar con la vida. También se incluyen aquí las amenazas fundadas. En conclusión, se podría decir que la agresión activa es una táctica de supervivencia.
- En tanto que la agresión pasiva es todo aquello que no se ve, pero que dañan mucho más y se manifiestan en conductas de cohesión e intimidación, el daño es más psicológico.

Arévalo (2015) realiza una ***delimitación entre violencia escolar y el acoso escolar (Bullying)***, señala que los problemas que se suscitan dentro de los ambientes escolares, suelen manifestarse de diversas formas. Cada uno de estas formas de violencia tiene sus propias particularidades. Aquí solo haremos la delimitación entre violencia escolar.

Violencia escolar, es cualquier acción u omisión intencionada, que en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros. Estos terceros pueden ser cosas, como el destrozado del mobiliario escolar o el daño a propiedades de un compañero.

Cuando la violencia escolar es entre personas se presenta bajo tres modalidades: una es la violencia del profesor contra el alumno; la otra, la del alumno contra el profesor; y la tercera modalidad es la violencia entre compañeros, aquí es necesario destacar la violencia física y la emocional.

Para Sanmartín (2006) “El problema de la violencia escolar, adquiere relevancia cuando la violencia entre compañeros degenera en acoso escolar”

Según Serrano (2005) la violencia y acoso escolar se da cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios: La víctima se siente intimidada; la víctima se siente excluida; la víctima percibe al agresor como más fuerte; las agresiones son cada vez de mayor intensidad; las agresiones suelen ocurrir en privado.

Al respecto, Olweus (2006) hace una precisión, para identificar el Bullying de otro tipo de agresiones entre escolares: "...Pero no se llama Bullying cuando se molesta en una forma amigable y juguetona. Tampoco es Bullying cuando dos estudiantes de más o menos de la misma fuerza o poder discuten o pelean".

Se han planteado diversas teorías explicativas sobre la agresividad y la violencia humana, desde las que se intentan dar respuesta a la violencia entre pares o acoso escolar. Desde cada modelo teórico se atribuyen factores etiológicos diferenciales, es decir explican el origen de la conducta violenta desde fundamentos muy distintos: biológicos, emocionales, cognitivos, ambientales y sociológicas. (Arévalo 2015)

La agresividad es una potencialidad de todos los seres vivos, es un mecanismo de conservación y protección frente al peligro. Según Cerezo (2007) los componentes de la agresividad son:

*Factores biológicos.* La edad, el nivel de activación hormonal, mayor incidencia en varones que en mujeres

*Factores personales.* Dimensiones de la personalidad con cierta propensión a la violencia.

*Factores familiares.* Los patrones de crianza y los modelos de interacción familiar.

*Factores sociales.* Especialmente relativos a los roles asociados a cada individuo dentro del grupo.

*Factores cognitivos.* Las experiencias de aislamiento social vividas. Experiencias tempranas de privación social. Asociación entre emocionalidad y agresividad.

*Otros factores ambientales.* La exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación y en los juegos electrónicos. Dentro de todos estos factores, existe la

probabilidad de una mayor incidencia en el desarrollo de conductas agresivas en los niños y niñas las prácticas o estilos de crianza y el clima familiar.

Aunque en la actualidad la conducta se explica desde la interacción entre variables personales y ambientales, se presenta a continuación un breve resumen de las explicaciones parciales que se han aportado desde cada marco teórico epistemológico.

*Teorías del condicionamiento y del aprendizaje social*, desde las teorías conductistas, la conducta agresiva se aprende por condicionamiento clásico (asociación de un estímulo con otro que provoca la agresión intrínsecamente), por condicionamiento operante (recompensas de la conducta agresiva aumentan la probabilidad de su aparición) y mediante aprendizaje social (la conducta agresiva se aprende vicariamente a través de la observación de modelos reales y simbólicos). Desde esta última teoría, el comportamiento agresivo es el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos.

*Teoría de la frustración-agresión*, esta teoría se postula que la agresión es una reacción conductual motivada por la frustración; que la frustración puede ser una importante motivación para la agresión. La no satisfacción de las necesidades básicas, así como la frustración incontrolada por los deseos o necesidades no básicas, lleva a desarrollar conductas agresivas y violentas.

*Teorías sociológicas*, Según esta teoría la causa determinante de la violencia y de cualquier otro hecho social no está en los estados de conciencia individual, sino en los hechos sociales que la preceden. De este modo, las teorías sociológicas atribuyen la conducta violenta y agresiva especialmente a variables ambientales, variables del contexto social en el que el ser humano vive. El grupo social es una multitud que, para aliviar la amenaza del estrés extremo, arrastra con fuerza a sus miembros individuales.

La agresividad social puede ser de dos tipos: individual, es fácilmente predecible, sobre todo cuando los objetivos son de tipo material e individualista, o bien grupal. Esta última no se puede predecir tomando como base el patrón educacional recibido por los sujetos, sino que se predice por el referente comportamental o sujeto colectivo, el llamado "otro generalizado", al que respetan más que a sí mismos y hacia el cual dirigen todas sus acciones.

*Teoría psicoanalítica*, desde la perspectiva psicoanalítica, las pulsiones agresivas son innatas y forman parte de la estructura psíquica del hombre. La agresividad es definida como una tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o de la fantasía, dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo. La agresión es una de las más importantes manifestaciones de la pulsión de muerte: según esta teoría, el individuo porta dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante y a sí mismo.

*Teoría etológica de la agresión*, surgen de los etólogos y de las teorías psicoanalíticas. Entienden la agresión como una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel inconsciente y no asociada a ningún placer. Las psicoanalíticas plantean dos formas: la agresión activa (deseo de herir o de dominar) y la pasiva (deseo de ser dominado, herido o destruido). No pueden explicar los fines específicos del impulso agresivo, pero sí distinguen distintos grados de descarga o tensión agresiva.

*Teoría biológica*, explica la agresividad desde las deficiencias genéticas (cromosomas), hormonales (testosterona) y de los neurotransmisores (serotonina). Desde la explicación genética, la agresividad se atribuye a la presencia extra de un cromosoma Y. Otra explicación se relaciona con las hormonas (andrógenos, estrógenos, etc.), asociando especialmente la agresividad con los niveles de testosterona. Por tanto, la agresividad se desencadena por una serie de procesos bioquímicos que se desarrollan en el interior del organismo y en el que las hormonas desempeñan una función decisiva, habiendo individuos que producen de forma natural una segregación excesiva de ciertas hormonas relacionadas con la agresividad. Y en tercer lugar, se destaca el papel mediador de los neurotransmisores en la actividad agresiva, especialmente la serotonina.

*Teoría de las habilidades sociales*, según esta teoría, se consideran que muchos de los problemas de relaciones sociales, donde se engloba la violencia entre iguales, proviene de un déficit de las competencias sociales apropiadas, fundamentalmente para la interpretación correcta de señales sociales. Las investigaciones descubren que las habilidades sociales son distintas en los agresores y en las víctimas

*La teoría mimética*, según esta teoría, las relaciones humanas son conflictivas y violentas; la tranquilidad es momentánea. El deseo está en la base de esas relaciones y es de

carácter mimético, esto es, la imitación del deseo del otro, copiar el deseo del otro por un objeto y se lucha por ese objeto deseado que puede ser real (una persona, una cosa, un territorio, etc.) o de una categoría metafísica (el orgullo, el prestigio, el honor, por una mirada mal interpretada, por un nombre, una idea, una bandera un símbolo o ¡por nada!

La violencia y el acoso, se da fundamentalmente en el *contexto escolar*, a decir de Arévalo (2015) los factores presentes en la escuela que pueden propiciar la aparición de relaciones agresivas y violencia entre alumnos. Aunque estos factores no sean los únicos responsables del fenómeno, se puede afirmar que la organización y gestión de los centros educativos son factores de gran importancia en la emergencia de la violencia escolar.

*Desigualdad y entorno social*, muchas investigaciones han demostrado que en los centros educativos situados en entornos urbanos o socialmente desfavorecidos existen más problemas de indisciplina y de victimización que en contextos rurales, suburbanos o de clase social alta. Sin embargo, Debarbieux (2003 en Serrano, 2006) muestra, que aunque las características socioeconómicas influyen definitivamente en la violencia escolar, ciertas escuelas de sectores sociales desfavorecidos tienen un clima mejor que otra con poblaciones que proceden de sectores más ricos.

En tal sentido es necesario promover un clima escolar donde la violencia y el acoso sean considerados como inaceptables por todos los actores de la comunidad escolar, donde los alumnos se sientan seguros y donde exista suficiente confianza en los adultos como para pedir ayuda cuando sea necesario.

*El tamaño y la estructura del centro educativo*, al respecto el informe del Instituto Nacional de Educación Americano ya afirmó en 1978 que es más difícil mantener el clima de seguridad en las escuelas de gran tamaño. Bajo esta perspectiva las grandes unidades escolares requieren mayor vigilancia y un esfuerzo por parte de la dirección para controlar las situaciones de agresión y violencia Felson, (1994) en Serrano, (2006). La amplitud del centro educativo también favorece que aumenten los problemas de vandalismo y de intrusión por parte de elementos externos al establecimiento. Además, los establecimientos escolares de gran tamaño se caracterizan porque la relación entre alumnos y adultos es más

distante y esto perjudica el desarrollo del sentimiento de pertenencia, que es muy importante para facilitar un clima social con poca violencia.

*El sistema de gestión de la disciplina,* Se ha demostrado que tener un sistema de gestión de la disciplina punitiva, unas reglas y expectativas poco claras, y aplicar incoherente o irregularmente las normas disciplinarias son factores importantes en el incremento de las conductas agresivas, del absentismo y del vandalismo en las escuelas (Mayer, 1995; Olweus, 1992; Funk, 2001 en Serrano, 2006).

Por el contrario, fomentar la motivación y el refuerzo positivo, así como las conductas pro-sociales, son más eficaces para reducir los problemas de indisciplina que un sistema rígido y muy represivo. En este sentido es necesario saber cuáles son los tipos de infracciones al reglamento escolar, cuáles las respuestas por parte de los adultos del centro y cuantas veces se han repetido las infracciones. Por otra parte, el modo de dirigir el centro es clave para fomentar un buen clima.

*La influencia de la dirección,* los directores de los centros educativos son los responsables de la seguridad de los miembros de la comunidad educativa, tanto de las instalaciones de la escuela como de los individuos. En países, como Suecia, Finlandia o Inglaterra, por ejemplo, tienen la obligación, por ley, de establecer políticas y programas para prevenir los posibles problemas de violencia e incorporar la lucha contra el maltrato entre iguales en el currículo. El trabajo y el aprendizaje en un clima positivo es un medio de prevenir y reducir los problemas de violencia. Este ambiente se caracteriza porque en el centro predomina una ética donde los directores y los profesores comparten valores similares y principios claros sobre el modo de comportarse.

Por ello, es preciso incluir a los docentes en los procesos de diseño y de intervención contra la violencia, ya que los profesores que tienen más poder se comprometen más en los esfuerzos para reducir la violencia y para introducir acciones específicas en sus aulas.

*La prevención de la violencia escolar en el aula,* el aula es uno de los contextos que más influyen sobre el clima general del centro escolar y sobre la integración de los alumnos en la escuela. La clase puede convertirse en un lugar de interacciones discriminatorias y humillantes entre alumnos o entre alumnos y profesores. Los docentes sirven de modelo

para los alumnos en la medida que los consideran como individuos dignos de interés. En el aula se deben fomentar las interacciones positivas y se puede reducir el acoso si los docentes enseñan cómo resolver situaciones difíciles antes de que surjan los conflictos.

Los alumnos que reconocen la competencia de sus profesores y que confían en su propia capacidad de tener éxito escolar son menos susceptibles de maltratar a sus compañeros. Cuando la calidad de la comunicación es buena entre los adultos y los jóvenes, estos últimos piden ayuda más fácilmente en caso de sufrir violencia. Una escuela eficaz es una escuela que cuida el bienestar tanto de sus alumnos como de sus docentes.

En lo referente a los factores escolares que influyen positivamente en el clima escolar, podemos destacar los siguientes:

Un sistema de control de la disciplina justo, coherente y conocido por los alumnos, maestros y los padres de familia.

Una proporción de alumnos por profesor que facilite la comunicación y la vigilancia.

La capacitación de los docentes y de los equipos de dirección.

Docentes que desarrollen adecuadamente su papel de educadores y que consideren a los alumnos como individuos únicos.

Una percepción positiva de sus competencias y una concientización de la importancia de su papel tanto con los docentes como con los alumnos.

Inclusión de las familias y la comunidad exterior en el proceso de mejora de la convivencia escolar.

Practicar la política de inclusión de todos los alumnos y política de intolerancia de la violencia política y del maltrato incluido formalmente en la vida cotidiana y en la ética de los centros educativos.

*El contexto del ocio a través de las pantallas*, en la actualidad, vivimos en una sociedad que disfruta los grandes avances de la ciencia y la tecnología y los medios de comunicación nos brindan una masiva información en todas las formas y modos posibles. Las pantallas del cine, televisión, internet o los videojuegos nos bombardean constantemente todo tipo de

imágenes violentas. Son muchos los proyectos, publicaciones, investigaciones o congresos que se ocupan para analizar la influencia de los medios de comunicación sobre las actitudes y comportamientos sobre los niños. Toda esa dosis de violencia que se trasmite genera una desensibilización y una banalización de la violencia.

Un estudio realizado por Santiesteban (2005), con una muestra de 2.322 escolares de 9 a 16 años de centros públicos y privados de Madrid, “constata que el consumo de televisión y videojuegos revela más agresividad, que se manifiesta de manera física y verbal en la mayoría de los varones. En las mujeres la ira es el rasgo fundamental en los comportamientos agresivos” (en Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La investigación de Zimmerman (2005 en Garaigordobil y Oñederra, 2010) en Estados Unidos concluye que “los menores de 4 años que pasan más tiempo de lo normal viendo la televisión tienen más riesgo de ser acosadores en la etapa escolar. Por el contrario, el apoyo emocional y la estimulación cognitiva a edades tempranas protege a los niños de adquirir esta conducta agresiva”.

Huessman (2003 en Stan et al, 2009) en una investigación sobre los efectos de la televisión tras 15 años de seguimiento, afirma que “la televisión violenta mina la aversión natural de los jóvenes hacia la violencia”. Su estudio concluye que los jóvenes que miran televisión violenta son más propensos a abusar de sus cónyuges cuando son adultos y a atacar a otras personas.

*El grupo de iguales*, las agresiones se producen en el entorno más cercano de la víctima, de modo que el agresor esta generalmente en la misma escuela o salón de clase. Durante la permanencia en la escuela los adolescentes suelen desarrollar lazos de amistad y compañerismo, que incluso puede superar al de los padres. Este grupo de amigos puede actuar protegiendo al individuo ante las amenazas externas o, por el contrario, puede ejercer una influencia negativa empujándolo hacia los actos violentos.

Ortega (1998) señala que hay factores que aumentan el riesgo de que los adolescentes se vean envueltos en problemas de relaciones interpersonales, pero que aún no son víctimas, ni agresores, estos son: La constancia en el tiempo de malas relaciones; la

acumulación de diversas formas de malas relaciones, la indefensión aprendida; el aislamiento social; la falta de amigos.

En un trabajo reciente Ortega y Mora-Merchán (2008) analizan la relación entre las redes del grupo de iguales y el acoso escolar. Los resultados de su estudio evidencian que las víctimas son claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros, mientras que los agresores mantienen su prototipo de rol popular.

En cuanto a los *factores que influyen en la violencia y acoso escolar* normalmente los factores de riesgo que se identifican comparando a los agresores con los compañeros que no están implicados en este tipo de conductas. Pero lamentablemente la mayoría de los estudios sobre el acoso escolar son transversales en lugar de longitudinales, lo que dificulta saber si los factores preceden al acoso escolar o podrían ser consecuencia del mismo.

*Características físicas, psicológicas e individuales* a continuación se revisan los factores de riesgo del acoso escolar y, en particular el sexo, la edad, la agresividad, la falta de inteligencia y el éxito académico, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad e impulsividad, la baja empatía, la baja autoestima, la depresión y la impopularidad.

*Edad y sexo*, En general hay más acosadores escolares entre los chicos que entre las chicas, al igual que los chicos son más violentos que las chicas (Moffitt et al, 2001 en Serrano, 2006). También las investigaciones han determinado que la proporción de acoso disminuye con la edad, desde la primaria hasta la secundaria. En su investigación en Noruega, Olweus (1991) encontró que el 11% de los chicos de primaria y secundaria acosaban directamente y en igual proporción con tendencia a disminuir conforme van creciendo los chicos.

En cuanto a las diferencias raciales existen muy pocas investigaciones, solo se reporta la investigación de Unnever y Cornell (2003 en Serrano, 2006) realizada en Virginia con menores afroamericanos, encontrando que éstos eran acosadores con mayor frecuencia que los caucásicos.

*Agresividad*, en la investigación de Estocolmo, Olweus (1978, en Serrano, 2006) encontró que los acosadores escolares tenían una personalidad agresiva, unos mecanismos débiles de inhibición de la agresión y una actitud favorable hacia la violencia. Estos

resultados no son sorprendentes ya que es lo que se espera de los niños que acosan directamente en la escuela y estas conductas son repetidas también en otros contextos. Una investigación realizada en Canadá encontró que los agresores escolares – designados como tales por sus iguales y por sus profesores – muestran ira con mayor frecuencia que las víctimas, mientras que éstas presentan tristeza más a menudo que los agresores. (Wilton et al, 2000 en Serrano, 2006).

*El éxito escolar*, algunos estudios difieren en el dato de si los acosadores tienden a presentar un éxito escolar ligeramente menor o considerablemente menor en relación a sus compañeros. En la investigación desarrollada en Estocolmo, Olweus (1978) concluyó que aquellos alumnos que se autocalificaban de acosadores tenían una media solo un poco inferior, aunque tenían actitudes negativas hacia los profesores y hacia los trabajos escolares. Sin embargo, en una amplia encuesta desarrollada a escala nacional con jóvenes americanos, Nansel y col. (2001) encontraron que los alumnos que se autocalificaban de acosadores tenían un éxito escolar significativamente inferior. En Grecia, Andrew (2004) descubrió que los acosadores escolares se suelen percibir a sí mismos como menos eficaces académicamente. Estos resultados evidencian que existe una tendencia negativa hacia los estudios por parte de los acosadores.

*Personalidad e impulsividad*, según las investigaciones de Farrington (2005) los factores individuales que más predicen el desarrollo de conductas de acoso escolar, en lo que se refiere a individuos agresores, son la hiperactividad y un bajo coeficiente intelectual (CI) no verbal. Por ejemplo, el 26% de los varones con un CI bajo (90 o menos en las matrices progresivas) entre los ocho y diez años llegaron a ser acosadores a los catorce años, frente al 15% del resto. Entre los factores familiares contemplados en este estudio sólo el hecho de tener un padre o madre convicta predijo una mayor tendencia a convertirse en acosador escolar a los catorce años, aunque otros muchos factores relacionados con familias disruptivas sí predicen condenas por violencia entre los diez y veinte años. Entre los factores de tipo socioeconómico, ninguno predijo acoso escolar a los catorce años pero los bajos ingresos familiares y la vivienda deficiente sí mostraron ser buenos predictores de condenas por violencia entre los diez y los veinte años.

*Empatía*, los acosadores por lo general presentan problemas cognitivos, porque no piensan sobre cómo se sentirán sus víctimas. La empatía cognitiva es la habilidad de comprender el estado emocional de los otros. Una baja empatía cognitiva guarda una fuerte relación con la agresión, posiblemente debido a que está ligado a un bajo CI. En un estudio llevado a cabo en Italia e Inglaterra, Menesini et al (1997 cit. en Serrano 2006, p.117) encontraron que los agresores escolares se disgustaban menos cuando observaban una situación de acoso en comparación con otros menores.

*Habilidades sociales*, las diversas investigaciones han demostrado que las víctimas de acoso escolar tienden a ser impopulares y a tener dificultades para hacer amigos fácilmente, a estar marginadas o desatendidas por parte de sus compañeros y a estar a solas o tener pocos amigos. En tanto que los agresores gozan de una popularidad y fortaleza física.

Según Piñuel y Oñante (2005) este fenómeno sigue habitualmente cinco *fases de la violencia y acoso escolar* típicas tales como: Incidentes críticos, acoso y estigmatización del niño, latencia y generación del daño psicológico, manifestaciones somáticas y psicológicas graves, expulsión o autoexclusión de la víctima.

En síntesis, entre las características básicas de la violencia y acoso escolar, que se han mencionado en diferentes definiciones, se pueden destacar lo siguiente:

La presencia de una víctima indefensa acosada por uno o varios agresores con intencionalidad mantenida de hacer daño; existe crueldad por hacer sufrir conscientemente.

Hay una desigualdad de poder entre una víctima débil y uno o varios agresores más fuertes física, psicológica o socialmente. Debe existir una desigualdad de poder y desequilibrio de fuerzas.

La conducta violenta del agresor contra su víctima se produce con periodicidad y la relación dominio-sumisión ha de ser persistente a lo largo del tiempo.

El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno. La intimidación se puede dar en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos. Nunca se intimida a un grupo.

En cuanto a los *tipos de violencia y acoso escolar*, casi la mayoría de investigadores concuerdan en la existencia de cuatro formas de violencia y acoso escolar:

*Físico:* conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo, estos pueden manifestarse mediante patadas, lapos, empujones, zancadillas o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad, como robar, romper, ensuciar y esconder cosas.

*Verbal:* conductas como insultos, apodos, calumnias, burlas y hablar mal de otros. Este es el tipo de maltrato que mayor incidencia ha demostrado en las investigaciones.

*Social:* conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo, se le margina, se le ignora, se le hace el vacío.

*Psicológicos:* son las formas de acoso que son más dañinos y que corroen la autoestima, crean inseguridad y miedo. No obstante hay que considerar que todas las formas de violencia tienen un componente psicológico implícito.

*Causas y consecuencias para la víctima,* este problema tiene consecuencias muy negativas para todos los involucrados; pero quien más sufre es la víctima. A continuación se citan las causas y consecuencias sobre las víctimas recopilados por Garaigordobil y Oñederra, (2010) tales como: sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad; timidez, introversión, aislamiento y soledad; baja autoestima y bajo autoconcepto; síntomas de depresión y ansiedad

El niño que sufre este problema suele terminar aceptando que es un mal estudiante, un mal compañero, incapaz de valerse por sí solo. Y todo esto genera un sentimiento de culpa y afecta a su autoestima y por ende el auto concepto que el niño se va formando de sí mismo en una etapa crucial de su desarrollo y maduración psicológica. De este modo un niño normal o incluso brillante puede pasar a ser una sombra de lo que fue.

Un niño que sufre de violencia y acoso escolar, piensa que todo lo que hace está mal, se autoinflige un castigo psicológico de minusvalía, generando un concepto negativo de sí mismo y esta baja autoestima es probable que lo acompañe hasta la vida adulta. Y muchas veces este puede ser el motivo principal del ausentismo escolar. Aquí es importante precisar la falta de interés de los padres que mantienen escasa comunicación con el hijo en edad escolar y no saben realmente lo que sucede y si lo saben no les dan importancia y creen que esas conductas son parte del colegio y que el “varón debe aprender a ser macho por sí solo”. Otro aspecto importante que cabe mencionar es sobre los niños que son de provincia viajan

a la capital y viven con familiares de “segundo orden” que muchas veces son maltratados y humillados por los propios integrantes de la familia donde viven y son víctimas fáciles de los acosadores que se les “prenden” y le comienzan a “cholear”, dañando así a su autoestima.

*Características personales de víctimas y agresores*, cada una de las partes involucradas en la conducta de agresión entre pares, parecen reunir un perfil o una serie de características personales que están asociadas con la permanencia de esas conductas. A través de las investigaciones se han elaborado estas características del agresor y la víctima, con la finalidad de intervenir preventivamente con los alumnos que tienen estos perfiles de riesgo. A continuación destacamos las características más resaltantes del perfil de riesgo para convertirse en víctima de Bullying:

Dentro de las *Características del perfil de riesgo para convertirse en agresor o acosador* tenemos: Gozar de mayor popularidad y apoyo, pero con sentimientos ambivalentes de respeto o miedo; temperamento impulsivo y agresivo, ira incontrolada; muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de comunicación y cariño entre la familia; tienen complejos con necesidad de autoafirmación; falta de normas y conductas claras y constantes en la familia que no le pone límites ni lo controla; tiene comportamientos agresivos con los miembros de la familia; carece de sentimientos de culpabilidad; falta de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás; no respeta a la autoridad y trasgrede las normas; mal estudiante y sin motivación hacia los estudios, baja autoestima académica; necesidad de sentirse autoafirmado y miedo a la soledad, pero las relaciones sociales las interpreta en términos de poder-sumisión. Consume alcohol y otras drogas

En general, los agresores suelen ser fuertes físicamente, impulsivos, dominantes con conductas antisociales y poco empáticos con sus víctimas.

De acuerdo a Díaz-Aguado (2010), el análisis de las características de los adolescentes que acosan a sus compañeros lleva a destacar como principales condiciones de riesgo, que deberían prevenirse desde la escuela y desde la familia, los tres problemas siguientes:

Una fuerte identificación con el modelo dominio-sumisión que conduce a la violencia. Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.

En su trayectoria académica parecen haber tenido pocas oportunidades de protagonismo positivo. Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Parece existir, en este sentido, una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los compañeros y la tendencia a tratar mal al profesorado; y entre ambos problemas, la percepción de haber sufrido este tipo de situaciones en la relación con los profesores. Parece utilizar el acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores. Ésta es al menos la percepción que sus compañeros tienen de ellos, como intolerantes y arrogantes, y al mismo tiempo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar y que parecen haber aprendido a compensar dicha carencia con la violencia. De lo cual se deriva la necesidad de prevenir esta situación, favoreciendo la cohesión del grupo de clase, y la integración en él de todos los alumnos, suprimiendo así la tendencia a formar pandillas o bandas de orientación violenta, que parecen representar una especie de refugio de situaciones anteriores de exclusión y de falta de protagonismo positivo.

Dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia en la familia. Los estudios realizados reflejan que con cierta frecuencia en la familia de los acosadores ha habido dificultades para enseñarles alternativas a la violencia y a respetar límites, existiendo

permissividad ante conductas antisociales o/y empleo de métodos coercitivos autoritarios, como el castigo físico. En ambos casos, se fomenta el modelo de dominio-sumisión que subyace al acoso. Con los métodos autoritarios, el adulto proporciona un modelo de dominio al que el niño se tiene que someter, con el riesgo de que intente después reproducirlo desde el papel de dominador. Cuando existe una excesiva permissividad, el niño puede llegar a convertirse en un pequeño “tirano” que intenta dominar incluso a los adultos encargados de su educación. Proporcionar desde la familia una alternativa a ambas situaciones, enseñando a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, es un requisito básico para prevenir el acoso y otras formas de violencia, también la que los adolescentes pueden ejercer contra los adultos encargados de su educación en la escuela y en la familia.

El hecho de que un adolescente tenga los problemas anteriormente mencionados incrementa el riesgo de que participe en situaciones de acoso. Su superación es, por tanto, de una extraordinaria relevancia para prevenir dicha participación, mejorando con ello su propio desarrollo, así como la calidad de la vida de todas las personas que conviven en la escuela, incluida los acosadores.

*Situación de las víctimas*, de acuerdo a la propia naturaleza del acoso, la principal característica de las víctimas es encontrarse en una situación de inferioridad respecto a los acosadores. Por eso, no es de extrañar que lo más característico de su situación sea el aislamiento y otras características que pueden contribuir a que los acosadores perciban que la víctima está indefensa y que no va a ser defendida por el resto de la comunidad escolar, incluido los compañeros. Así cabe explicar que el riesgo de ser elegido como víctima se incrementa con determinadas características que podrían ir asociadas al aislamiento o transmitir que el acoso va a quedar impune si el sistema escolar no lo evita: como el hecho de que la víctima pertenezca a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja en el propio sistema escolar; que tenga necesidades especiales; o entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional.

Las características que incrementan el riesgo de ser elegido como víctima del acoso no deben ser consideradas como meros problemas individuales y, por tanto, superables básicamente a través del entrenamiento de las víctimas en habilidades para salir de dicha

situación, sino que deben ser reconocidas, también, como problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de acoso (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad.

Para interpretar adecuadamente la información anteriormente resumida sobre las características de las víctimas, conviene tener en cuenta la necesidad de contrarrestar la tendencia que suele existir a culparlas de su situación. Esta tendencia está muy arraigada en el acosador, que suele verse a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia.

Como sucede con otras formas de violencia, resulta sorprendente que, con cierta frecuencia, las propias víctimas, e incluso las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima (por haber ido por un lugar determinado o no haber obedecido, por ejemplo), y con ello su sentimiento de culpabilidad, y justificando así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor.

### **2.2.3 Estudio de la adolescencia**

La adolescencia es la etapa del desarrollo, precedido por la pubertad y que concluye cuando el individuo llega la edad adulta, está caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales.

Si bien es cierto que es muy difícil asignar al desarrollo del ser humano etapas cronológicas fijas; sin embargo existen diversos factores que determinan el paso de un periodo a otro, y entre estos están los cambios más evidentes que son los físicos, que se inician en la pubertad con la explosión endocrinológica. Los cambios emocionales así como los sociales, aunque no tan evidentes como los físicos, constituyen criterios que indican, el paso de una etapa a otra.

Con respecto a la personalidad esta logra su cristalización en la adolescencia. En general las definiciones de adolescencia toman como punto de referencia estos diversos

aspectos, dependiendo de la orientación u objetivos. Para este trabajo se ha tomado el concepto de Elizabeth B. Hurlock (1994) en Santrock (2001) quien afirma que la adolescencia proviene del verbo *adoleceré*, que significa “crecer” o “crecer hacia la madurez”, la adolescencia es un periodo de transición en la cual el individuo pasa física y psicológicamente desde la condición de niño a la de adulto.

Por otro lado Freyre (1998) refiere que la adolescencia es la etapa final de la edad evolutiva ya que comprende desde el nacimiento y la adquisición psicológica y mental del adulto.

Narváez (1996) considera que la adolescencia suceden cambios mentales y físicos, donde el adolescente y la familia se encuentran en el camino del desprendimiento, ya que él está presionado a desprenderse de los padres causándole angustia, a pesar de que no necesita contar con el apoyo de ellos.

En cuanto a sus *Características el adolescente* de hoy, tiene mucho en común con sus predecesores, pero han aparecido dos elementos nuevos. En primer lugar el joven moderno, crece en un período transitorio de duda e incertidumbre, donde la guía de sus mayores propicia la falta de decisión o claridad. En segundo lugar, el adolescente asume hoy un papel más central en los asuntos de los adultos, en comparación al que tenían los adolescentes anteriores. A menudo se encuentra en la posición de guiar a los adultos en lugar de seguirlos; pero al mismo tiempo se encuentra en la paradoja de que no es adulto, ni se le acepta regularmente como tal, Horrocks (1990).

El adolescente ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo, pero las condiciones actuales han hecho que se incremente el interés por él. Se sabe mucho acerca de él, y existen excelentes teorías y puntos de vista, pero aún falta una visión teórica completamente integrada que sea tanto explicativa como predictiva.

Una característica de la especie humana es que necesita un largo período de crecimiento y desarrollo, antes de llegar a la plena madurez. Durante este período la sociedad debe

esforzarse para proteger y promover el desarrollo adecuado de sus miembros más jóvenes. Como el hombre es un animal racional; ha intentado comprender el fenómeno del desarrollo, y ha descubierto que es conveniente hacerlo mediante la visualización de la secuencia del desarrollo en función de etapas de crecimiento. Entre éstas se ha considerado que el período de la adolescencia es una etapa particularmente definitiva. Hurlock, (1993).

También Grinder, (1993) plantea que la adolescencia, es el resultado de la actividad hormonal que causa la aparición de las características sexuales secundarias y, por último la capacidad de reproducción. Comienza en las niñas antes que en los jóvenes, y generalmente aparece poco después de que el niño entra a su segunda década de vida; la anterior es una definición biológica. La adolescencia también es un fenómeno cultural que comprende aspectos como la crianza de niños y la perspectiva emocional; según el mismo autor, hay mucho desacuerdo en cuanto a la naturaleza de la adolescencia considerada como fenómeno cultural, así como acerca del momento y las condiciones en que termina. En general esta etapa finaliza cuando el individuo alcanza la madurez emocional y social y cumple con los requisitos de experiencia, capacidad y voluntad para escoger entre una diversidad de actividades y asumir de manera consistente, el papel de adulto, según se defina esta etapa; aunque éste pueda suceder cerca del final de la segunda década de la vida, es más común que ocurra en la tercera.

Al adolescente se le ha descrito de muchas formas, se cree que es una persona emocional, muy voluble y egocéntrica, que no tiene conciencia de las cosas que no son de su interés personal directo. Se cree que es impaciente ante las frustraciones, ineficaz al poner a prueba la realidad, conservador, inestable, perfeccionista y sensible, Aguirre, (1994).

En efecto, asumiendo la posición de Hurlock, (1993) y Grinder, (1993), la adolescencia es un fenómeno cultural que tiene características distintivas en cuanto a impulsos, intensidad, afectos, estados de ánimo y variaciones de la conducta. En general, los adolescentes tienden a formar exclusivos grupos por edades, que abundan en referencia a sí

mismos. Además de tal egocentrismo por lo común desean reformar a los demás y sus esfuerzos al respecto se hacen más manifiestos cuando pasan por la mitad del período y cuando se sienten marginados, manifiestan disconformidad con el grupo.

Sin embargo, se encuentra una posición como la de Peterson y Steimber (1993), citado por Feldman (1999), quienes plantean que la mayoría de los jóvenes, al parecer, pasan por la adolescencia sin grandes disturbios en sus vidas; lo cual no quiere decir que se encuentren exentos de problemas. Al respecto opinan Laursen y Collins (1994) citado por Feldman, (1999), que hay un aumento evidente de las discrepancias y altercados en la mayoría de las familias; añaden los autores que, los jóvenes como parte de su búsqueda de identidad, tienden a experimentar cierto grado de tensión en sus intentos por independizarse de sus padres y su dependencia real de ellos.

Los jóvenes pueden experimentar una gran variedad de comportamientos, intentando algunas actividades que sus padres, al igual que la sociedad en general encuentran objetables. Sin embargo, en la mayoría de las familias, esta tensión tiende a desaparecer a la mitad de la adolescencia (alrededor de los 15 o 16 años de edad) y por último disminuye alrededor de los 18 años, aseveración realizada por Montemayor (1983), Galambos (1992), Crockett Crowter (1995), citados por Feldman, (1999).

Una teoría es un enunciado de las relaciones que se cree que prevalece en un conjunto completo de hechos. Así, las teorías se han clasificado como pre deterministas o de “tabula rasa” (Horrocks, 1990) en lozano (2014), aunque una teoría verdaderamente completa suele contener en ella aspectos de distintas categorías.

*En relación a las teorías de la adolescencia, adolescencia* son listas de problemas encontrados en el ambiente de este período y que consideran al individuo como casual o de enfoques centrados más en el individuo que en el ambiente; o de descripciones relativamente no teóricas de tal etapa. La combinación de las dos primeras se conoce como enfoque interaccionista. Grinder (1993) en Santrock (2001)

Horrocks, (1990), refiere a Gesell (1956), quien concibe el desarrollo como un proceso gradual de establecimiento de patrones, que se extiende a lo largo del tiempo, y cada año produce conductas características. Para Gesell, el tiempo cronológico no constituye una medida del tiempo de desarrollo, sino se aproxima a éste. El sistema de Gesell tiene flexibilidad al permitir cierta cantidad de traslape entre los grupos separados por edades y porque reconoce que el desarrollo de cada niño concuerda con un patrón único de crecimiento característico de él como persona. El núcleo de la teoría de Gesell es su concepto de la interacción recíproca y la reincorporación en espiral. Considera que el patrón de desarrollo se repite una y otra vez en cada edad del individuo. Su teoría hace hincapié en los aspectos de maduración del crecimiento.

La teoría Freudiana, a decir de Horrocks, (1990), presenta el desarrollo en un marco biológico, en función de un despliegue secuencial de tres sistemas orgánicos vitales en un contexto de aprendizaje. Para entender las concepciones Freudianas sobre el período de la adolescencia, es necesario comprender algunos conceptos fundamentales de Freud, como la etapa oral, anal, genital, fálica, el complejo de Edipo, latencia, así como los dos impulsos básicos de vida y de muerte y las formulaciones estructurales del Id, el ego y el superego. La etapa genital marca el comienzo de la pubertad y representa la disolución de la personalidad desarrollada durante la latencia. Es la época en que el niño afronta la necesidad de definir y reagrupar sus defensas y modos de adaptación. Las luchas edípicas y pre edípicas despiertan de nuevo. Ana Freud (1965) citado por Aguirre (1994), considera que la adolescencia es inevitable y, normalmente, un período de tensión y conflicto. El hincapié que hace la teoría Freudiana en el individuo, es una de las características más destacadas.

A partir de la posición Freudiana, se han desarrollado varias teorías que se apartan de las de Freud, especialmente la de Adler (Grinder, 1993), quien sustituyó el impulso sexual postulado por Freud, por el impulso del poder. Otras teorías que se han apartado de Freud son las Neo Freudianas, como las de From, Horney, Kardiner y Sullivan. Este último difiere de Freud en cuanto al énfasis que pone en la forma como el niño percibe el mundo y

se adapta a éste. Sullivan dividió el desarrollo en seis etapas sucesivas, y consideró a la adolescencia en función de desarrollo temprano y desarrollo tardío.

Las teorías del desarrollo, son aquellas que surgen en o alrededor de cierto período de la secuencia del desarrollo. El dominio de la tarea conduce a una conducta de ajuste y al éxito con tareas posteriores, según Hurlock, (1993); fallar a éstos acarrea desajustes, desaprobación social y dificultades con tareas subsecuentes. Las teorías psicosociales de Erickson, son formas de tareas del desarrollo que se le presentan en secuencia al individuo, a medida que atraviesa por las ocho etapas del desarrollo. Cada etapa plantea una situación conflictiva, que debe resolverse para que el curso del desarrollo de una persona sea normal y relativamente carezca de problemas. El tema principal de la adolescencia es la difícil búsqueda de la identidad del ego.

Kurt Lewin, en 1954, citado por Grinder (1993) plantea la teoría del campo, y al respecto hace referencia Horrocks, (1990), refiriéndose a Lewin, quien consideró que el mayor problema de la adolescencia era el hecho de que el espacio vital del adolescente le presenta objetivos que su cultura no le permite alcanzar. En consecuencia se frustra, y a menudo desarrolla una conducta agresiva o aislacionista.

*El desarrollo social en la adolescencia* para García y Magaz (1995) empieza a manifestarse desde temprana edad, cuando en su infancia (podemos decir a partir de los 10 años) empieza a pertenecer a pequeñas pandillas con la única finalidad de jugar y de hacer travesuras. A medida que se va desarrollando empieza a ver otras inquietudes a la hora de elegir a un amigo es electivo tiene que tener las mismas inquietudes, ideales y a veces hasta condiciones económicas; el grupo es heterogéneo compuesto por ambos sexos.

La crítica y los sentimientos trágicos son la fuente de una conversación en los adolescentes; hablan de las muchachas, de los paseos y fiesta, de los conflictos con los padres o depresiones. Estas conversaciones están llenas de resentimientos imprecisos y son la fuente de verdaderas críticas normativas; estas conversaciones sirven para desfogar sus preocupaciones y dar descanso a los estados trágicos, Fernández, D. (1994)

A veces las amistades en la adolescencia son pasajeras esto se debe a que ellos se unen por ser semejantes pero a medida que pasa el tiempo sus intereses van cambiando, pronto su sentido social los lleva a extender el número de miembros. Ahora bien, todos los adolescentes pasan por los mismos estados psíquicos. Cuando la amistad está formada por dos muchachos cuya situación conflictiva con el mundo es grave el lazo de unión lleva a una fuerte dosis de resentimiento, toda gira en torno a actos de trasgresión que llamaremos conducta antisocial. Hurlock, E. (1993)

En estas circunstancias se presenta la transferencia imitativa de la personalidad: esta conducta se da cuando la pareja de amigos busca y tiene su modelo en una personalidad superior y esto sucede cuando la pareja de amigos no está satisfecha con la igualdad o polaridad de sus tipos; sus modelos a imitar son por lo general gente del medio artístico. Muzafer, Sh. (1983), citado por Papalia, D. (2005)

Las actividades del adolescente tienen también como objetivo el olvido, el instinto de mostrar que el alma de los púberes se cargan de sentimientos dolorosos, tristes, y que únicamente en esa época de la vida se tiene complacencia del dolor, mediante tramitaciones en placer. El adolescente no es un ser esencialmente alegre en consecuencia le agraden estos placeres como bailar, asistir a paseos, ir al cine para mantenerse alegre; pero cuando vuelven a la soledad, la tónica dominante no es precisamente la alegría. Cerezo, F. (2001).

Desde el *punto de vista cognoscitivo*, los adolescentes están en el proceso de convertirse en pensadores abstractos más eficaces. Tienden a pensar más seria y claramente acerca de una amplia variedad de problemas, incluso los profundamente difíciles, como justicia social e identidad personal (Erikson, 1968) citado por García y Magaz (1995). Además, los adolescentes son capaces de ampliar la regla del proceso de adquisición, que le fue importante durante la niñez, a la regla de legitimación. Mientras continúan aprendiendo las reglas de la sociedad y a refinar sus aplicaciones en la práctica, muchos adolescentes comienzan a admirarse del por qué esas reglas y expectativas particulares existen. La habilidad de pensar lógicamente y de manejar claramente situaciones hipotéticas contribuye

a esta clase de pensamientos y cuestionamientos de los problemas sociales entre los adolescentes.

Erickson, (1968) citado por García y Magaz (1995) en su teoría psicosocial del desarrollo, intenta combinar una perspectiva básicamente psicoanalítica con el reconocimiento de la importancia del ambiente social en el cual son probados los problemas definidos psicoanalíticamente. Su teoría ha tenido una profunda influencia sobre la investigación actual y en el pensamiento acerca del desarrollo de los adolescentes. Desde esta perspectiva, una de las razones de obligar al adolescente de aprender cómo entender y analizar las reglas y expectativas sociales, así como a observarlas; es que ellos están tratando de entender su propia identidad y su propio lugar en la sociedad.

Se puede observar que no sólo los adolescentes incrementan correctamente su capacidad cognoscitiva para pensar de un modo más profundo acerca de los problemas sociales sino que también, están cada vez más motivados para hacerlo en virtud del interés en su propio status de identidad. Un resultado de esto es que, de hecho, los adolescentes mayores son más capaces de entender y articular las reglas sociales (y las razones de su existencia) que los adolescentes menores.

Erikson, considera que la adolescencia es el momento crítico, clave para la formación de la identidad, así mismo asegura que incluso pasada la adolescencia todavía quedan etapas evolutivamente diferenciadas, irreducibles a las anteriores, diferenciadores de la personalidad. De cualquier forma, este autor asegura que aunque este proceso no culmina en la adolescencia, es en ella donde se alcanza ese punto ideal que permite vivir en sociedad como un ser humano psicosocialmente maduro.

Según Papalia (2005) un aspecto de la búsqueda de identidad es la necesidad de independizarse de los padres. En ocasiones, la búsqueda de identidad es a través del grupo de compañeros, de manera que debe verse las relaciones de los adolescentes con padres y compañeros.

La adolescencia es vista como una etapa de “rebelión” que incluye conflictos familiares, aislamiento, aislamiento de la sociedad adulta y hostilidad hacia los valores de los adultos. Según los estudios en adolescentes, se encuentra que menos de uno de cada cinco, se ajusta a este patrón de conmoción, Hurlock, E. (1993).

Los adolescentes dedican mucho de su tiempo libre a pasarlo con personas de su edad, con quienes se sienten cómodos y pueden identificarse. Pasan sus mejores momentos con sus amigos, con quienes se sienten abiertos, involucrados, emocionados y motivados. Creen que la mayoría de las personas de su edad comporten sus valores personales y que la mayoría de personas mayores, no.

Para Horrocks, (1990) a los adolescentes les asusta tomar decisiones, pues suponen que los errores o equivocaciones serán su responsabilidad puesto que tomar las riendas de la vida no sería fácil. Para este autor, el adolescente desea tener las ventajas de ser independiente junto con la de ser dependiente; situación prácticamente imposible. Por otra parte el adolescente también recibe mensajes respecto a su rol sexual proveniente tanto de la familia como del entorno social más amplio.

Según Ortega (1997) refiere que las variables que influyen en el comportamiento antisocial en las escuelas se encuentran varias dimensiones ;así en el proceso de desarrollo socio moral y emocional de los estudiantes (dimensión evolutiva), son determinantes el tipo de relaciones con sus iguales; en el proceso de socialización (dimensión psicosocial) afecta a los aspectos socioafectivos de las relaciones interpersonales dentro de las comunidades y grupos de pertenencia o vínculo; y en los procesos convivenciales que ofrece el medio escolar (dimensión educativa): afecta los estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación y organización, entre otros.

Respecto a *los problemas del adolescente*, Papalia (2005) destaca que si bien es cierto la adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, también es cierto que no siempre ha sido igual. Se puede decir que hoy en día esta etapa de transición se ve modificada por diferentes factores como son los cambios sociales tan acelerados y los

factores biológicos, y es lógico pensar que debido a estos factores, la adolescencia empieza antes y termina mucho después, que en épocas pasadas

Lo importante no es tanto descubrir y analizar cada uno de los factores por los que sucede este fenómeno de precocidad y de amplitud de la adolescencia, lo importante es analizar los problemas a los que se enfrentan con estos cambios. Uno de estos problemas es la discrepancia entre la madurez emocional y mental de los adolescentes y su madurez física y sexual; debido a que los cambios físicos se producen con anterioridad y son mucho más notables en estos tiempos. Los adultos no deben perder de vista que estas dos maduraciones son dispares entre sí, aunque se vea a un púber físicamente maduro; en cuestiones de maduración mental y emocional sigue siendo un niño. Papalia, D. (2005)

La diferencia que existe entre estos dos cambios hace más difícil el paso por la adolescencia y complica al proceso de búsqueda de la identidad, es por esto que el educador, por ejemplo, no debe perder de vista que el niño debe seguir siendo niño a pesar de su desarrollo físico acelerado, para que el niño no sienta que debido a su cuerpo se olvidan las capacidades y limitaciones que tiene y que se reconozca a si mismo. Hurlock, E. (1993)

Como bien sabemos los adolescentes buscan la compañía de sus iguales, es decir otros adolescentes con los cuales compartir sus inquietudes se apoyan mutuamente y critican a los adultos de forma cruel y muy dura. Estos grupos se vuelven cada vez más complejos, se juntan 2, 3 o más creando así los grupos juveniles y mas que un distanciamiento generacional un abismo generacional lo cual tiene origen en los cambios sociales y los valores de la familia. Muzafer, Sh. (1983)

Los jóvenes son personas altamente adaptables, ya que viven en un mundo de cambios enormes y acelerados, actualmente conocen más que sus padres pero no conocen a profundidad, lo que evita que se genere una capacidad analítica y critica desarrollando así la fantasía. Al mismo tiempo, otra de los problemas de los adolescentes y de los jóvenes actuales es que los periodos de atención se han hecho mucho mas cortos debido a los

medios masivos de comunicación los cuales presentan una saturación de imágenes e información que poco necesita reflexionarse, así que todo aquello que sea lento y tenga poco movimiento o rapidez, elimina la atención de los jóvenes. Finalmente estos medios masivos generan un estado perezoso y flojo en los jóvenes. Sarafino y Amstrong (1993)

Según Muzafer, Sh. (1983) en Santrock (2001) es común en la adolescencia hablar de rebeldía y sobre todo si hablamos de desobediencia y de no hacer lo que los mayores dicen. Existen varios tipos de rebeldía una de ellas es la regresiva en donde lo más importante sería hacer consciente al adolescente de sus capacidades y de sus límites, y mostrarle lo bueno o divertido que puede ser alguna actividad. Tenemos también la rebeldía agresiva en la que el desacuerdo se expresa de forma violenta. La rebeldía transgresiva es la que va en contra de las reglas sociales y la progresiva es la crítica dura contra el sistema. En cada una de las rebeldías es importante que el educador haga reflexionar al adolescente sobre las cosas en las que está en contra, la forma en que manifiesta su desacuerdo y finalmente buscar una nueva forma de expresión que no sea a través de la rebeldía.

El mismo autor señala que, cuando se habla de fugas del hogar, es importante tomar en cuenta el tipo de fuga que es y buscar la causa de ésta fuga, por ejemplo, cuando es una fuga en la que se abandona el hogar físicamente es porque existe una atmósfera demasiado conflictiva, lo más importante es identificar que genera esta atmósfera y trabajar no solo con el adolescente si no con la familia; generalmente, las fugas del hogar están relacionadas con la mala comunicación, la rebeldía, la necesidad de independencia y, también con el autoritarismo de los padres.

Según Papalia, D. (2005) al analizar los problemas de inseguridad e inferioridad en los adolescentes, señala que es importante resaltar su autoestima en base al autoconocimiento y reconocimiento, autorespeto, entre otros. Pero sobre todo, es importante un trabajo no solo individual si no grupal, lento, poco a poco; de manera que el adolescente desarrolle su sociabilidad y su socialización sin timidez ni inferioridad. Esta inseguridad tiene origen en el sujeto pero también es consecuencia de un ambiente social hostil o poco estimulante para el desarrollo de las habilidades sociales.

En el *plano académico*, es común encontrar adolescentes que disminuyen su rendimiento escolar o que abandonan los estudios ya sea permanentemente o de forma provisional, esto es común, ya que los contenidos no resaltan la atención de los alumnos, no hay que olvidar también que los jóvenes actuales tienen periodos de atención bastante cortos. Si se toma en cuenta la rebeldía regresiva que ellos manifiestan, es comprensible esta situación, lo cual implicaría resaltar sus habilidades personales, identificar hábitos defectuosos de estudio y sobre todo promover en ellos el interés por las materias que se ofrecen; Ausubel y Novack (1991).

## **2.3 Marco conceptual:**

### **2.3.1 Bullying:**

Intimidación y maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida, casi siempre lejos de los ojos de los adultos, con la intención de humillar y de someter abusivamente a una víctima indefensa, por parte de uno o varios agresores a través de agresiones físicas, verbales y sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal.

### **2.3.2 Conducta social**

La conducta social está dada por las formas de actuar, pensar y sentir que uno hereda de la sociedad y comparte con ella. La conducta es la herramienta de reacción que tenemos todos ante las distintas circunstancias de la vida a las cuales nos vamos enfrentando.

# **CAPÍTULO III: RESULTADOS**

Conducta social predominante, niveles de victimización en los sujetos de la muestra

**Tabla 1**

*Niveles alcanzados en la conducta social de consideración con los demás, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra. Motivo de estudio*

NIVELES	F	%
ALTO	31	26.7
MEDIO	67	57.8
BAJO	18	15.5
TOTAL	116	100

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

Se lee en la tabla 1 que el 57,8% se ubica en el rango medio seguidos de 26,7 que alcanzan un nivel alto y el 15,5% revela niveles bajos de consideración con los demás.

**Tabla 2**

*Niveles alcanzados en la conducta social de Autocontrol con las relaciones sociales, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra. Motivo de estudio*

NIVELES	F	%
ALTO	36	31.0
MEDIO	61	52.6
BAJO	19	16.4
TOTAL	116	100

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

Se aprecia que los valores porcentuales de la tabla 2 , el mayor volumen en el factor autocontrol con las relaciones sociales se ubican en el rango medio un 52,6% seguido del 31 % que delatan el nivel alto ; y solo el 16,4% se ubican en el nivel bajo.

**Tabla 3**

Niveles alcanzados en la conducta de *Retraimiento Social*, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra. Motivo de estudio

NIVELES	F	%
ALTO	6	5.2
MEDIO	35	30.2
BAJO	75	64.6
TOTAL	116	100

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

El retraimiento social es un factor negativo de la conducta social y de acuerdo a los datos que se aprecian en la tabla 3 el 64,6% revelan niveles bajos en esta conducta, seguidos del 30,2% que se ubican en el rango medio; y el 5,2% alcanzan niveles altos de retraimiento social.

**Tabla 4**

*Niveles alcanzados en la conducta de Ansiedad Social/Timidez, a través de la BAS- 3 en los sujetos de la muestra. Motivo de estudio*

NIVELES	F	%
ALTO	21	18.1
MEDIO	50	43.1
BAJO	45	38.8
TOTAL	116	100

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

La ansiedad social y timidez que predominan en el grupo de estudio se ubican en el rango medio los 43,1% seguidos del 38,8% que alcanzan niveles bajos y el 18,1 % muestran esta conducta.

**Tabla 5**

*Niveles alcanzados en la conducta Social de Liderazgo, a través de la BAS – 3 en los sujetos de la muestra. Motivo de estudio*

NIVELES	F	%
ALTO	21	18.1
MEDIO	50	43.1
BAJO	45	38.8
TOTAL	116	100

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

Se observa en la tabla 5 que en la conducta social de liderazgo predomina el nivel medio alcanzando 43,1% seguidos del 38,8% que alcanzan niveles bajos y solo el 18,1 % se ubican en el nivel alto.

**Tabla 6**

*Niveles de victimización ante la violencia y acoso escolar en adolescentes secundarios, de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo. Motivo de estudio*

<b>Conducta social</b>	<b>Grave</b>		<b>Moderado</b>		<b>Leve</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Desprecio o ridiculización	6	5.2	23	19.8	87	75.0
Coacción	2	1.7	9	7.8	105	90.5
Restricción-Comunicativa	6	5.2	17	14.7	93	80.2
Agresión	2	1.7	10	8.6	104	89.7
Intimidación-Amenaza	1	0.9	3	2.6	112	96.6
Exclusión-Bloqueo Social	2	1.7	32	27.6	82	70.7
Hostigamiento Verbal	1	0.9	17	14.7	98	84.5
Robos	2	1.7	15	12.9	99	85.3

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

Con respecto a los niveles de la victimización escolar de los adolescentes de la muestra se observa que para el nivel alto de victimización, según lo que se observa en todos los indicadores, el porcentaje de estudiantes que se ubica en este nivel está entre 0.9% y 5.2%; en el nivel medio de victimización escolar se ubican entre 7.8% y 27.6%; y en el nivel bajo es el que se ubican la mayor frecuencia absoluta y porcentual de estudiantes que va desde el 70.7% en el indicador de exclusión-bloqueo social y el 96.6% correspondiente al indicador intimidación y amenaza.

**Tabla 7**

*Correlación entre la dimensión de Consideración con los demás de la BAS- 3, conducta social, con los 8 indicadores de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo. Motivo de estudio*

Victimización escolar (bullying)	Consideración con los demás			
	r-Pearson	r-Spearman	Valor p	Significación
Desprecio o ridiculización	-0.035	-0.073	0.706	ns
Coacción	-0.207	-0.522	0.130	*
Restricción-Comunicativa	-0.127	-0.291	0.175	ns
Agresión	-0.194	-0.481	0.036	*
Intimidación-Amenaza	-0.142	-0.331	0.129	ns
Exclusión-Bloqueo Social	-0.235	-0.614	0.011	*
Hostigamiento Verbal	0.002	0.004	0.983	ns
Robos	-0.235	-0.614	0.011	*

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

(\*) Correlación Significativa ( $p < 0.05$ )

(\*\*) Correlación Altamente Significativa ( $p < 0.01$ ).

(ns) Correlación no es significativa ( $p > 0.05$ )

Observamos que la Conducta Social para Consideración con los demás, tiene correlación significativa negativa ( $p < 0.05$ ) con Coacción, Agresión, Exclusión-Bloqueo social y Robos; una correlación Negativas indica que a medida que aumenta la valoración de la Conducta social de ser considerado con los demás, entonces la victimización escolar para Coacción, Agresión, Exclusión-Bloqueo social y Robos disminuirá; y viceversa.

**Tabla 8**

*Correlación entre la dimensión de autocontrol en las relaciones sociales, con los 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo. Motivo de estudio*

VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (BULLYING)	Autocontrol en las relaciones sociales			
	R-Pearson	R-Spearman	Valor p	Significación
Desprecio o ridiculización	-0.119	-0.270	0.203	ns
Coacción	-0.159	-0.378	0.912	ns
Restricción-Comunicativa	-0.143	-0.334	0.126	ns
Agresión	-0.089	-0.195	0.342	ns
Intimidación-Amenaza	-0.102	-0.227	0.275	ns
Exclusión-Bloqueo Social	-0.156	-0.370	0.090	ns
Hostigamiento Verbal	-0.090	-0.198	0.339	ns
Robos	-0.117	-0.265	0.211	ns

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

(\*) Correlación Significativa ( $p < 0.05$ )

(\*\*) Correlación Altamente Significativa ( $p < 0.01$ ).

(ns) Correlación no es significativa ( $p > 0.05$ )

Con respecto a la Conducta Social para Autocontrol en la Relaciones Sociales, tenemos que esta dimensión no presenta correlación significativa ( $P > 0.05$ ) con todas las dimensiones de Victimización escolar. Pero cabe indicar que todas las correlaciones son negativas lo que se asume que al aumentar la valoración del Autocontrol en las relaciones

sociales de los estudiantes de la Institución Educativa estudiada, entonces todas las dimensiones de la Victimización Escolar disminuirán.

**Tabla 9**

*Correlación entre la dimensión de retraimiento de la conducta social, con los 8 indicadores de la 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo. Motivo de estudio*

VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (BULLYING)	Retraimiento Social			
	R-Pearson	R-Spearman	Valor p	Significación
Desprecio o ridiculización	0.346	0.514	0.000144	**
Coacción	0.346	0.514	0.000305	**
Restricción-Comunicativa	0.425	0.596	0.000002	**
Agresión	0.298	0.459	0.001	**
Intimidación-Amenaza	0.129	0.229	0.167	ns
Exclusión-Bloqueo Social	0.457	0.627	0.00000025	**
Hostigamiento Verbal	0.225	0.367	0.015	*
Robos	0.387	0.558	0.000018	**

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

(\*) Correlación Significativa ( $p < 0.05$ )

(\*\*) Correlación Altamente Significativa ( $p < 0.01$ ).

(ns) Correlación no es significativa ( $p > 0.05$ )

Se aprecia en la tabla anterior que la conducta de retraimiento social correlaciona significativamente ( $P > 0.05$ ) de manera positiva con Hostigamiento verbal; así mismo

presenta una relación positiva Altamente Significativa ( $p < 0.01$ ) con Desprecio - Ridiculización, Coacción, restricción comunicativa, Agresión, Exclusión-Bloqueo social y Robos. Una correlación es positiva cuando las variables crecen o decrecen en forma conjunta en una misma dirección; es decir si el retraimiento Social aumenta entonces la Victimización escolar también aumenta y si una disminuye la otra variable también disminuye. Sin embargo no se halla significancia en la correlación con el indicador Intimidación – Amenaza.

**Tabla 10**

*Correlación entre la dimensión de ansiedad social/timidez de la conducta social, con los 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo. Motivo de estudio*

VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (BULLYING)	Ansiedad Social / Timidez			
	R-Pearson	R-Spearman	Valor p	Significación
Desprecio o ridiculización	0.354	-0.125	0.000096	**
Coacción	0.363	0.247	0.022	**
Restricción-Comunicativa	0.414	-0.123	0.0000038	**
Agresión	0.265	-0.509	0.004	**
Intimidación-Amenaza	0.155	-0.545	0.096	ns
Exclusión-Bloqueo Social	0.337	-0.043	0.00022	**
Hostigamiento Verbal	0.374	-0.055	0.000036	**
Robos	0.302	-0.165	0.001	**

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

(\*) Correlación Significativa ( $p < 0.05$ )

(\*\*) Correlación Altamente Significativa ( $p < 0.01$ ).

(ns) Correlación no es significativa ( $p > 0.05$ )

Se observa de la tabla anterior que la Conducta de Ansiedad Social / Timidez; no presenta correlación significativa ( $P > 0.05$ ) con Intimidación - amenaza; presenta relación significativa positiva Altamente Significativa ( $p < .01$ ) con Coacción, Desprecio - Ridiculización, restricción comunicativa, Agresión, Exclusión-Bloqueo social, Hostigamiento verbal con y Robos. Una correlación es positiva cuando las variables crecen o decrecen en forma conjunta en una misma dirección; es decir si una aumenta la otra también aumenta y si una disminuye la otra variable también disminuye.

**Tabla 11**

*Correlación entre la dimensión de liderazgo, de la conducta social con los 8 indicadores de la de la escala de convivencia escolar (ECE-B) en los adolescentes de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo. Motivo de estudio*

VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (BULLYING)	Liderazgo			
	R-Pearson	R-Spearman	Valor p	Significación
Desprecio o ridiculización	-0.059	-0.125	0.529	ns
Coacción	0.141	0.247	0.241	ns
Restricción-Comunicativa	-0.058	-0.123	0.539	ns
Agresión	-0.203	-0.509	0.029	*
Intimidación-Amenaza	-0.214	-0.545	0.021	*
Exclusión-Bloqueo Social	-0.021	-0.043	0.822	ns
Hostigamiento Verbal	-0.027	-0.055	0.773	ns
Robos	-0.076	-0.165	0.419	ns

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

(\*) Correlación Significativa ( $p < 0.05$ )

(\*\*) Correlación Altamente Significativa ( $p < 0.01$ ).

(ns) Correlación no es significativa ( $p > 0.05$ )

Observamos que la Conducta Social de Liderazgo no presenta correlación significativa ( $P > 0.05$ ) con Desprecio - Ridiculización, Coacción, restricción comunicativa, Exclusión-Bloqueo social, Hostigamiento Verbal y Robos; sin embargo hay una relación negativa significativa ( $p < 0.05$ ), con Agresión e Intimidación-amenaza y una correlación Negativas indica que a medida que aumenta la valoración de la Conducta social para Liderazgo

entonces la victimización escolar para Agresión e Intimidación -amenaza disminuirá; y si la valoración del Liderazgo disminuye entonces la Agresión e Intimidación-amenaza aumentará

# **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El presente estudio aborda un problema bastante frecuente en estos tiempos, como es la violencia y acoso escolar; en efecto, el Bullying; se ha institucionalizado en muchos centros educativos como parte de la cotidianeidad, sin que se haga nada para detenerlo. Así pues, este trabajo busca establecer si la conducta social entendida como la forma de actuar, pensar y sentir que uno hereda de la sociedad y comparte con ella; se asocia a la victimización de la violencia y acoso escolar en los adolescentes secundarios de la Institución Educativa de Trujillo.

Los dos primeros objetivos del trabajo, apuntan a identificar el nivel de la conducta social y victimización en los sujetos de la muestra. En la tabla 1, se observa que en la dimensión de Consideración con los demás, predomina el nivel medio en el que se ubica el 57.8 % del total de estudiantes; para el factor Autocontrol en las Relaciones Sociales el 52.6 % de los estudiantes alcanzan el rango medio; con respecto a la conducta de Retraimiento Social, predomina el nivel bajo en un 64.6%; en las áreas de Ansiedad Social/Timidez y Liderazgo, también predomina en el rango medio, cada uno con el 43.1 % de estudiantes.

De acuerdo a estos datos, podemos aseverar que de las 5 áreas evaluadas a través de la BAS-3, la Conducta Social, que revelan los sujetos de estudio es un tanto halagador, toda vez que muestren conductas sociales positivas, dentro del rango esperado; no evidenciándose dificultades en su desarrollo social. Estos hallazgos pueden interpretarse en el sentido que la socialización de los adolescentes se sustenta en los efectos psicológicos que tiene el grupo en su conducta; y que además, la influencia que ejerce dicho grupo, es más determinante en el comportamiento social de los adolescentes, tal como lo afirman Yelon Y Weisntein (1997). En Arévalo (2015)

De otro lado, al analizar los datos de la tabla 6, se aprecia que el nivel de victimización de la violencia y acoso escolar de los estudiantes adolescentes de la muestra, alcanzan niveles leves de victimización en cada uno de los 8 indicadores, cuyos porcentajes oscilan de 70,7 a 96,6; es decir, no se aprecia manifestaciones de violencia y acoso escolar; o si existe, éstas se dan en baja proporciones; así pues, la violencia y acoso

escolar que inicialmente señalamos como parte de la cotidianidad en los escolares a través de la observación y referencia de los docentes; en este trabajo se ha demostrado que no existe evidencia alguna del tan conocido Bullying ; en todo caso, serían manifestaciones de agresividad, beligerancia, indisciplina, u otras formas de transgresión de normas, lo que pone en evidencia, que el uso del término Bullying utilizado indiscriminadamente se presta a confusión, con otras manifestaciones que son propias de los adolescentes.

Estos hallazgos se contraponen con los del Instituto Observatorio de Violencia a las Escuelas de Argentina, (2010) perteneciente al Ministerio de ese país; donde plantean un panorama muy preocupante; sin embargo las cifras que detallan; si coinciden con los alcanzados en este estudio; así el 32% de los estudiantes de secundaria reconocen haber sufrido la rotura de útiles u otros objetos llevados a la escuela. La violencia verbal (gritos, burlas e insultos) alcanzan porcentajes entre un 12% y un 14%, dependiendo del grado. El 10% de los alumnos dicen haber sufrido amenazas por parte de un compañero. Un 8% han sido víctimas de violencia social (exclusión). Un 7% de ellos señalan haber sido golpeados por sus compañeros; el 4,5% declara haber sido víctima de robo por fuerza o amenazas.

Así mismo, es diferente al trabajo realizado por Arévalo (2014), quien da cuenta de una alta prevalencia de violencia y acoso escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Trujillo que fueron motivo de su estudio epidemiológico.

En la tabla 7 se lee que existe correlación significativa ( $P > 0.05$ ) entre la conducta social de consideración con los demás, con los indicadores Agresión, Exclusión-Bloqueo Social, y Robos, en todos los casos con una dirección negativa; así pues, cuanto más considerado es el adolescente con los demás, probablemente perciba ser víctima de la agresión, víctima de la exclusión social y del robo de sus pertenencias; lo que nos permite sugerir que en las relaciones interpersonales de los adolescentes el factor Consideración con los demás puede ser entendida como sinónimo de una persona que muestra fragilidad, inseguridad y escasas habilidades sociales, que lo hace víctima de sus congéneres tal como se demuestra en la tabla 7. Estas interpretaciones se sustentan en las planteadas por Morales (1994), Hernández (2000), Cerezo (2001); quienes coinciden en señalar que la violación a las normas sociales conocidas también como conductas antisociales es un fenómeno característico de los adolescentes; así mismo existen distintos códigos y estilos de

interacción que los ubica en una posición de vulnerabilidad a aquellos muchachos que tienen conductas adaptativas y valores de consideración con los demás, tal como enfatiza Cerezo (2001).

No se hallan correlaciones significativas entre la dimensión Consideración con los demás con los indicadores de la victimización escolar Desprecio-Ridiculización, Coacción, Restricción Comunicativa, Intimidación - Amenaza y Hostigamiento Verbal, datos que nos permiten afirmar que el factor consideración, es una característica propia de los adolescentes independientemente de las condiciones favorables o desfavorables con él.

En cuanto a la conducta social de Autocontrol en las relaciones sociales, se entiende como aquella dimensión claramente bipolar que representa en su polo positivo acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto; y el polo negativo es la manifestación de conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina; al asociar esta dimensión con los indicadores de la violencia y acoso escolar, no se halla significancia en dicha correlación; sin embargo se aprecia correlaciones negativas muy débiles con cada uno de los indicadores de la victimización. Estos hallazgos indican que a mayor autocontrol en las relaciones sociales menor es la percepción de victimización en los sujetos de la muestra. En efecto, al analizar la tabla 2 hallamos una mayor proporción de sujetos con esta conducta positiva, (83.6 %); y en la tabla 6 se halla predominancia de niveles leves de victimización; así pues, la asociación entre esta dimensión social con cada uno de los indicadores, es casi inexistente; y podrían tener su fundamento en el hecho que los adolescentes para sentirse aceptados por el grupo deben someterse necesariamente a las normas y reglas que éste le plantee; de tal modo que la percepción de victimización, marginación se reduce al mínimo Hollander (1996).

Al analizar la tabla 9 apreciamos que la conducta social de Retraimiento se correlaciona de modo directo y con alta significancia, con cada uno de los indicadores de la violencia y acoso escolar evaluados a través de la escala (ECE-B); a excepción del indicador intimidación –amenaza, donde la relación no es significativa. Estas correlaciones altamente significativas indican que a mayor retraimiento social mayor será la percepción de vulnerabilidad y de victimización en los sujetos de la muestra, estos resultados sugieren que

la conducta retraída genera una percepción de vulnerabilidad en las relaciones con sus iguales.

Empero, analizando los niveles de retraimiento social y victimización hallamos porcentajes en los rangos; es decir, existe preponderancia de una mejor socialización respecto al retraimiento; y además la percepción de victimización es casi nula y tal como se explicó anteriormente el uso indiscriminado del término Bullying genera confusión y la vez la perpetuación del hecho. Arévalo (2015)

Similares resultados se encuentran en la tabla 10, donde se correlaciona de manera directa y significativa la dimensión Ansiedad Social / Timidez, con cada uno de los indicadores de la victimización escolar a excepción del factor Intimidación-Amenaza. Se entiende por Ansiedad Social / Timidez, como una manifestación de miedo, nerviosismo; unidos a reacciones de timidez, apocamiento y vergüenza en las relaciones sociales; conductas que no están presentes en el grupo de estudio, toda vez que el 81.9 % revelan manifestaciones de seguridad, confianza y determinación (tabla 4). Estas correlaciones indican claramente que a mayor presencia de Ansiedad Social / Timidez mayor será la percepción de ser víctima del desprecio y ridiculización de sentirse coaccionados, percibir restricción comunicativa y bloqueo social, ser víctima de las agresiones, sentirse excluido o segregado socialmente, tener sensaciones de hostigamiento verbal como sobrenombres y apodos; y ser víctima de la apropiación de sus pertenencias.

Finalmente, al correlacionar la conducta social de liderazgo, con los 8 indicadores de la victimización escolar, hallamos que existe correlación negativa y significativa ( $p > 0.05$ ) con los indicadores de agresión e intimidación amenaza; de la victimización escolar; no así con el desprecio - ridiculización, coacción, restricción comunicativa, exclusión-bloqueo social, hostigamiento verbal y robos. En las correlaciones significativas alcanzadas, sugiere que a medida que aumenta la valoración de la conducta social de liderazgo entonces, la victimización escolar para la agresión e intimidación-amenaza disminuirá; y si la valoración del liderazgo disminuye entonces la agresión e intimidación-amenaza aumentará. De otro lado, el liderazgo alcanzado por los sujetos de la muestra que revelan niveles que oscilan entre los rangos medio y bajo como predominio, indicaría que es una dimensión relativamente presente en el grupo; en tal sentido la escasa manifestación de

victimización, estaría explicando la casi inexistente correlación entre las variables estudiadas.

Estas aseveraciones se sustentan en las propuestas desarrolladas por Anstons (1990) cuando hace referencia a la importancia del desempeño y satisfacción del grupo de adolescentes que especialmente cuando señala a la búsqueda de estatus y consenso respecto a la estructura grupal particularmente en lo que refiere al liderazgo.

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirn para conducta social y victimización escolar*

Resultados según reporte de spss:

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Conducta Social	Victimización Escolar
N		116	116
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	38,8103	94,4569
	Desviación típica	6,09050	24,05262
	Absoluta	,089	,274
Diferencias más extremas	Positiva	,076	,205
	Negativa	-,089	-,274
<b>Z de Kolmogorov-Smirnov</b>		<b>,964</b>	<b>2,950</b>
<b>Sig. asintót. (bilateral)(Valor P)</b>		<b>,311</b>	<b>,000000552</b>

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Si  $p > 0.05$  entonces decimos que los datos presentan normalidad; en este caso tenemos lo siguiente

- Los puntajes de Conducta Social presentan un  $p=0.311$  es mayor que 0.05, entonces decimos que los puntajes de conducta social se ajustan a la normalidad.
- Los puntajes de Victimización presentan un  $p=0.000000552$  es menor que 0.05, entonces decimos que los puntajes de Victimización no se ajustan a la normalidad.

# **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **4.1 Conclusiones:**

- 1 La conducta social que predomina en el grupo de estudio, evaluados a través de la BAS-3 se ubican los niveles que oscilan entre alto y medio en los factores Consideración con los demás y autocontrol de las relaciones sociales; en cuanto al liderazgo predominan niveles medios y bajos en un 43.1% y 38.8%; en las conductas de polo negativo, retraimiento y ansiedad / timidez, los niveles de mayor proporción son bajos
- 2 El nivel de la victimización en cada uno de los indicadores evaluadas a través de la escala de ECE-B; evaluados en el grupo de estudio, arrojan datos que indican predominio de niveles bajos de victimización escolar.
- 3 La dimensión de consideración con los demás de la conducta social, no es significativo con la victimización y acoso escolar; a excepción de los indicadores agresión, exclusión- bloqueo social y robos que resulta significativo ( $p > 0.05$ ).
- 4 El autocontrol en las relaciones sociales de la BAS-3, igualmente no correlaciona con los 8 indicadores de la escala de victimización y acoso escolar.
- 5 El factor retraimiento de la conducta social, correlaciona significativamente y de manera directa con los 7 indicadores de la victimización escolar, a excepción de la intimidación –amenaza; que resulta no significativo.
- 6 La ansiedad social / timidez, se asocia significativamente ( $p > 0.05$ ) de manera directa con la coacción; y de una manera altamente significativa ( $p > 0.01$ ) con los demás indicadores a excepción de intimidación – amenaza, que no resulta significativo.

- 7 La conducta social de liderazgo se asocia negativamente y con significancia ( $p > 0.05$ ) con los indicadores agresión e intimidación amenaza, sin embargo no resulta significativo con los demás indicadores de la victimización y acoso escolar.

#### **4.2 Recomendaciones:**

De acuerdo a los hallazgos encontrados podemos sugerir las siguientes recomendaciones:

1. Difundir estos resultados en la población en estudio, especialmente a las autoridades, coordinadores, docentes y padres de familia de la institución educativa, motivo de estudio.
2. Desarrollar un programa de intervención cognitivo conductual a través del protocolo de intervención para agresores escolares CIP. Cuyo objetivo es lograr la retroalimentación en el agresor y enseñarles modelos de conducta social positiva, a comprender y regular sus sentimientos y su conducta con los demás.
3. Aun cuando el panorama del nivel de conducta social y victimización es relativamente halagador, es preciso aun ejecutar programas preventivos que eviten el surgimiento de la violencia y acoso escolar; fortalecer una educación de convivencia, a través de talleres de habilidades sociales y asertividad con todos los actores educativos.
4. Es preciso capacitar a los docentes y a los padres de familia a través de talleres prácticos a para identificar y prevenir la violencia y el acoso escolar
5. Es pertinente realizar otras investigaciones, ya sea comparando con otros grupos o correlacionando con otras variables a fin de conocer científicamente los aspectos de conducta social y victimización escolar.

# **CAPÍTULO VI: REFERENCIAS Y ANEXOS**

## 6.1 Referencias:

Abanto, F. & Campos H. (2009), Agresividad en alumnos de quinto y sexto grado de primaria de la I.E.P. José de San Martín de Trujillo y César Vallejo de Florencia de Mora.

Acevedo, 2012 conducta social en adolescentes secundarios en referencia al acoso de gestión educativa (estatal, parroquial, privado y genero), de instituciones educativas de la ciudad de Trujillo para optar el grado de licenciado en Psicología.

Ameniya, Oliveros y Barrientos (2009) realizaron un estudio sobre factores de riesgo de violencia escolar severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú.

Archer y Browne, (2011) Citado en Prevención de acoso escolar.

Arévalo, E. (2015) intervención ante la violencia y acoso escolar. Una propuesta metodológica. Fondo editorial UPAO, Trujillo –Perú.

Arévalo, E. (2012) Escala De Convivencia Escolar (ECE-B): Adaptación y estandarización de la AVE. Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego Trujillo –Perú.

Arévalo, E. (2002) “Clima escolar y niveles de interacción social; en estudiantes de secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo”. Facultad de Psicología. Escuela de Post-Grado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar el grado de magister en psicología educativa. Extraído de:  
[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/arevalo\\_1\\_e/texto\\_completo.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/arevalo_1_e/texto_completo.pdf)

Arévalo, E. (2002) Batería de Socialización – Autoevaluación (BAS – 3). Escuela de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo. Trujillo –Perú.

- Aviles, J. M. & Elices, J. A. (2007) INSEBULL: Instrumentos para la evaluación del Bullying. Madrid: Cepe.
- Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el Bullying en las aulas. Intervención psicosocial, 17, 369-370. Extraído de <http://www.convivenciaescolar.org.mx/documents/179814023011.pdf>
- Benítez, J. , Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno, Dpto. de psicología evolutiva y de la educación universidad de granada – España . Revista electrónica de investigación psicoeducativa. N° 9 VOL. 4 (2),2006. ISSN: 1696.pp: 151- 170.
- Benítez, M. (2013) “conducta agresiva en adolescentes del nivel medio del colegio nacional nueva Londres de la ciudad de nueva Londres”. Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica Intercontinental para obtener el título de Licenciatura en Psicología Clínica. Coronel Oviedo-Paraguay. Extraído en: <http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/78/Tesis%20completa.pdf>
- Briones, J. (2012), “Efectos de un programa de habilidades sociales en víctimas de Bullying en estudiantes de primer y segundo grado de secundaria en una institución estatal” de la Universidad Antenor Orrego de la ciudad de Trujillo para optar el título de licenciado en psicología.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El Bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull- S. De España. Extraído de: [http://www.acosomoral.org/pdf/Art\\_9\\_115.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/Art_9_115.pdf)
- Cerezo Ramírez (2001) la violencia en las aulas análisis y propuestas de intervención. Madrid.Pirámide ediciones.

- Cerezo Ramírez, F., (2001) Variables de personalidad asociados con la dinámica de Bullying en niños y niñas de 10 a 15. *Anales psicología* 17, 37-43. Extraído de: [http://www.um.es/analesps/v17/v17\\_1/04-17\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf)
- Ccoicca, T. (2010), Bullying y funcionamiento familiar en una institución educativa del Distrito de Comas. Tesis para optar el grado de licenciado en psicología. Universidad Federico Villareal, Lima, Perú.
- Del Rey, R., Ortega, R. (2008) Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otros tipos de violencia. *International journal of psychological therapy*, 8, 3950.
- DEVIDA. (2007). Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes secundarios 2007. Recuperado de: [http://www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II\\_Estudio\\_Regional\\_EscolaresSec\\_2007.pdf](http://www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II_Estudio_Regional_EscolaresSec_2007.pdf)
- Feldman, R (1999), *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. México: Mc Graw Hill.
- Fernández, J.M (1994). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Flores, B (1991), Análisis comparativo entre la ansiedad y la adaptación de conductas en los alumnos del quinto de secundaria del distrito de San Martín de Porres. Lima- Perú (Tesis para optar título de psicóloga).
- García y Magaz (1995), *Agresividad y rendimiento social: El entrenamiento en Habilidades Sociales*; Madrid: Albor.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chávez, H, & Fernandini, P. (2011), Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Rev. Instituto Investigaciones Psicológicas*.

- Geen, Citado en Guía de Prevención de Acoso Escolar, (2011)
- Grandinetti, A. (2009) La violencia en las escuelas continúa creciendo. Extraído de [www.suite101.net/content/acoso-moral-o-bullying-a1311](http://www.suite101.net/content/acoso-moral-o-bullying-a1311)
- Hollander, C. (1996) Principios y métodos de psicología social. Barcelona: Amorrortu.
- Horrocks, J. (1990). Psicología de la adolescencia. México: Trillas.
- Hurlock, E. (1994). Psicología de la adolescencia. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, C.C. Fernández, P. Baptista (2006) México - Editorial: McGraw-Hill Cuarta Edición
- Infantes Lissette y Lavan Socorro (2005) análisis diferencial de la conducta social según la variable género en adolescentes secundarios del colegio particular María Auxiliadora UCV (2005). Tesis para optar el título de licenciatura en psicología.
- Jones, E. (1990). Fundamentos de psicología Social. México: Limusa.
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol del agresor y el rol de víctima de intimidación escolar. Revista de psicología Herediana 2(2) 2007.
- Recuperado de:
- <http://www.upch.edu.pe/fapsi/rph/NUMERO/Landazuri.pdf>.
- López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009) Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. Revista de Psicología –Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado:
- <http://www.shideshare.net/macarenamp/maltrato-entre-pares-conductas-de-intimidacin-y-victimizacion-en-escolares-chilenos>.

Lozano, Agustín 2014. Teoría de teorías sobre la adolescencia .chile: centro de estudios sociales. Extraído en noviembre del 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/195/195316822002>.

Papalia, D (1995). Psicología del Desarrollo. México: Mc Graw Hill.

Sarafino y Amstron (1993). Desarrollo del niño y del adolescente. México: Trillas (3ª Edición)

Mazur, M. (2010). Dinámica Bullying y Rendimiento académico en adolescentes. Memoria por obtener el grado de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16717018012.pdf>

Morales, J Moya, M; Gavidia, E y Cuadrado, I 2007. (Psicología Social). Madrid: MC Graw-Hill

Musri, S. (2012) Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica nivel medio. Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Tecnológica Intercontinental, para la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. San Lorenzo - Paraguay. Extraído de: <http://utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>

Muzafer, Sherif (1983). Problemas de la juventud. México: Trillas.

Oliveros, M. Figueroa, et al (2008). Violencia escolar (Bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. Revista Perú Pediatría 61 (4) 2008. Pp. 215-220

- Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpp/v61n4/a04v61n4.pdf>
- Oliveros M. y Barrientos A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la Intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. Revista Perú Pediatría. 60 (3) 2007, Lima. p. 150-155. Recuperado de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rpp/v60n3/pdf/a03v60n3.pdf>
- Olweus D. (1998) conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (2009) Bullying: Acosador, víctima y espectadores en el acoso. Extraído de [www.acosomoral.org/indexbully.htm](http://www.acosomoral.org/indexbully.htm)
- OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Panamericana de la salud. Washington: OPS. Recuperado de: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220_spa.pdf)
- Paoli. (2004) Realizó una investigación acerca de la relación entre la conducta social y la asertividad en adolescentes de centros educativos del nivel secundario del distrito de Víctor Larco de la Provincia de Trujillo. Para obtener el grado de Licencia en Escuela de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo. Trujillo –Perú.
- Papalia, D. (2005) Desarrollo Humano. Editorial McGraw Hill.
- Piñuel, I., Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII “Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller”. Extraído en: <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Postigo, S., González, R., et al(2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. Psicothema, 21, 453-458.

- Ramos, M. (2008) *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares* Área de Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide Sevilla, tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales. Extraído de:  
[http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf)
- Santrock, J (2001) *Psicología Social*, México, MC, Graw Hill
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006) *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Simkin, H; Becerra, G (2013) *El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial Ciencia, Docencia y Tecnología*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Extraído de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>
- Uribe, A. F, Orcasita, L, y Gómez, E. (2012). *Bullying, redes de apoyo social, y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia*. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2) 83-99. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788004>
- Vásquez, J. (2010) *Diferencias del Bullying según género en alumnos de secundaria de instituciones Educativas Nacionales de Trujillo* , Para obtener el grado de licenciado en Psicología , Universidad Cesar Vallejo.

## **6.2 Anexos**

### **Anexo 1:**

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Estimado Señor(a):**

**Nombre y Apellido:**

Al contestar este cuestionario, de forma voluntaria, estará participando de una investigación que lleva como nombre: “conducta social y victimización escolar (Bullying) en adolescentes de una institución educativa de la ciudad de Trujillo.”.

La información que ud. proporcione será utilizada para fines de esta investigación y podrán ser publicados en distintos medios.

Se garantiza que su identidad será de carácter confidencial.

Las respuestas aquí contenidas serán expresadas sólo en términos de porcentajes.

Cualquier duda o consulta, realícela a la investigadora en el momento de ser entregado este documento.

Se solicita responder la totalidad de las respuestas del cuestionario y hacerlo de la manera más clara posible.

Muchas gracias por su cooperación.

---

**Firma encuestado**

---

**Tesista Escuela de Psicología  
Universidad Privada Antenor Orrego**

## **BAS – 3**

### **BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN – AUTOEVALUACIÓN**

(F. Silva Moreno y M<sup>a</sup> C. Martorell Pallas)

Adaptación: Mg. Edmundo Arévalo Luna, 2003)

#### **CUESTIONARIO**

**INSTRUCCIONES:** A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada frase atentamente y rellena la burbuja que encuentras debajo de la palabra SI, en el caso de que la frase corresponda a tu manera de ser o de actuar. Si la frase no corresponde a tu manera de ser o de actuar, rellena la burbuja debajo de la palabra NO. No hay respuestas malas ni buenas, todas sirven.

**Trabaja rápidamente. No te detengas demasiado en una contestación.**

**¡CONTESTA A TODAS LAS PREGUNTAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS!**

---

1. Me da miedo y me aparto de cosas que no dan miedo a los demás
2. Me gusta organizar nuevas actividades
3. Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto
4. Insulto a la gente
5. Suelo ser simpático con los demás
6. Me gusta dirigir actividades de grupo
7. Todas las personas me caen bien
8. Evito a los demás
9. Suelo estar solo
10. Los demás me imitan en muchos aspectos
11. Ayudo a los demás cuando tienen problemas
12. Me preocupo cuando alguien tiene problemas
13. Soy terco, hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, voy a lo mío
14. Animo a los demás para que solucionen problemas
15. Llego puntual a todos los sitios
16. Entro en los sitios sin saludar
17. Hablo a favor de los demás cuando veo que tienen problemas
18. Me cuesta hablar, incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder
19. Llora con facilidad
20. Organizo grupos para trabajar
21. Cuando hay problemas, me eligen como arbitro o juez
22. Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos
23. Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado
24. Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban
25. Soy alegre

26. Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo
27. Me preocupo para que nadie sea dejado de lado
28. Me siento aburrido o cansado, sin energía
29. Me eligen como jefe en las actividades de grupo
30. Me gusta hablar con los demás
31. Juego más con los otros que solo
32. Me gusta todo tipo de comida
33. Tengo facilidad de palabra
34. Soy violento y golpeo a los demás
35. Me tienen que obligar para integrarme a un grupo
36. Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno
37. Me gusta estar con los demás, me siento bien entre ellos
38. Soy vergonzoso
39. Soy miedoso ante las cosas y situaciones nuevas
40. Grito y chilló con facilidad
41. Hago inmediatamente lo que me piden
42. Cuando se trata de realizar actividades de grupo, me retraigo
43. Soy tímido
44. Soy mal hablado
45. Sugiero nuevas ideas
46. Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza
47. Me entiendo bien con los de mi edad
48. Paso apuros cuando estoy con personas del otro sexo
49. Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas
50. Espero mi turno sin ponerme nervioso
51. Defiendo a otros cuando se les ataca o critica
52. Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos
53. Hablo y discuto serenamente sin alterarme
54. Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo
55. Cuando me llaman la atención, me desconcierto y no sé que hacer
56. Desafío a los mayores cuando me llaman seriamente la atención
57. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo
58. Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas
59. Se escuchar a los demás
60. Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas
61. Soy considerado con los demás
62. Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente
63. Suelo estar apartado, sin estar con nadie
64. Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar
65. Protesto cuando me mandan hacer algo
66. Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarlo
67. Recojo los papeles que otros tiran al suelo
68. Me intereso por lo que les ocurra a los demás
69. Permanezco sentado sin enterarme de nada durante mucho tiempo
70. Hago nuevas amistades con facilidad
71. Soy popular entre los demás
72. Me aparto cuando hay muchas personas juntas
73. Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría
74. Reparto todos mis cosas con los demás
75. A veces soy brusco con los demás.

## HOJA DE RESPUESTAS

(BAS-3)

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Centro: \_\_\_\_\_ Grado Instrucción \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

	SI	NO		SI	NO		SI	NO
1.	0	0	26.	0	0	51.	0	0
2.	0	0	27.	0	0	52.	0	0
3.	0	0	28.	0	0	53.	0	0
4.	0	0	29.	0	0	54.	0	0
5.	0	0	30.	0	0	55.	0	0
6.	0	0	31.	0	0	56.	0	0
7.	0	0	32.	0	0	57.	0	0
8.	0	0	33.	0	0	58.	0	0
9.	0	0	34.	0	0	59.	0	0
10.	0	0	35.	0	0	60.	0	0
11.	0	0	36.	0	0	61.	0	0
12.	0	0	37.	0	0	62.	0	0
13.	0	0	38.	0	0	63.	0	0
14.	0	0	39.	0	0	64.	0	0
15.	0	0	40.	0	0	65.	0	0
16.	0	0	41.	0	0	66.	0	0
17.	0	0	42.	0	0	67.	0	0
18.	0	0	43.	0	0	68.	0	0

19.	0	0	44.	0	0	69.	0	0
20.	0	0	45.	0	0	70.	0	0
21.	0	0	46.	0	0	71.	0	0
22.	0	0	47.	0	0	72.	0	0
23.	0	0	48.	0	0	73.	0	0
24.	0	0	49.	0	0	74.	0	0
25.	0	0	50.	0	0	75.	0	0

<b>AREAS</b>	<b>Co</b>	<b>Ac</b>	<b>Re</b>	<b>At</b>	<b>Li</b>	<b>Si</b>
<b>PD</b>						

## ESCALA DE CONVIVENCIA ESCOLAR (ECE-B)

### **INSTRUCCIONES:**

A continuación se proponen enunciados sobre la Convivencia Escolar (manera en que los alumnos se relacionan, en el salón de clases o colegio). Lee cada enunciado y responde con sinceridad, marcando con una (X) de acuerdo a lo que sientes, piensas o te ocurre. Utiliza los siguientes criterios:

- S** significa siempre,
- CN** significa casi siempre,
- CN** significa casi nunca
- N** significa nunca

Tus respuestas debes hacerlas en el protocolo de respuestas, asegurándote que los números coincidan con los enunciados. Sigue el orden horizontal

**NO HAGAS MARCA ALGUNA EN ESTE CUESTIONARIO**

---

1. Me ponen en ridículo ante los demás
2. Me obligan a hacer cosas que no me parecen bien
3. No me hablan
4. Rompen mis cosas a propósito
5. Me amenazan para hacer cosas que no quiero.
6. No me dejan jugar con ellos y con los demás
7. Me insultan
8. Me obligan a darles mis cosas o dinero
9. Me tienen antipatía (me rechazan)
10. Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi
11. Me ignoran, me hacen la ley del hielo
12. Me dan cachetadas, puñetazos o patadas
13. Me amenazan con pegarme
14. No me dejan que participe (me excluyen)
15. Me gritan sin que les dé motivo.
16. Me esconden las cosas
17. Hacen muecas de burla o desprecio hacia mi persona
18. Me obligan a hacer travesuras que me hacen sentir mal.
19. No me dejan hablar.
20. Me golpean con objetos.
21. Me envían mensajes amenazantes a través de papeles y cartas.
22. Les dicen a otros que no se junten conmigo.
23. Cambian el significado de lo que digo.
24. Roban mis cosas.
25. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.
26. Siempre tengo que hacer la tarea de los demás.

27. No me dejan participar en clase.
28. Me agreden físicamente hasta hacerme llorar.
29. Hacen gestos para darme miedo.
30. Les prohíben a otros jugar conmigo
31. Me imitan para burlarse de mí.
32. Mis útiles se desaparecen de un momento a otro.
33. Me critican por todo lo que hago.
34. Cuando estamos en grupo, me obligan a hacer todo el trabajo.
35. Me ignoran cuando intento opinar en clase.
36. Me esperan a la salida para meterse conmigo (insultarme, pegarme).
37. Me envían mensajes ofensivos y amenazantes.
38. No me dejan que hable o me relacione con otros.
39. Me hacen sentir que son superiores a mí.
40. Me quitan mis útiles cuando me niego a prestarles y/o ayudarles a hacer la tarea.
41. Se ríen de mí cuando me equivoco.
42. Me hacen cargar o llevar las cosas de los demás.
43. Llego al aula y siento que mis compañeros actúan como si no existiera.
44. Me samaquean o empujan para intimarme y provocarme miedo.
45. Me amenazan con culparme de algo que no he hecho para que me castiguen.
46. Me impiden que juegue con otros.
47. Me bajan el pantalón (varón) y/o falda (mujeres) delante de todos.
48. Me arrebatan mis pertenencias.
49. Se meten conmigo porque les molesta mi forma de ser.
50. Me obligan a compartir mi lonchera.
51. En los trabajos de grupo, me excluyen o me toman como última opción.
52. Se portan cruelmente conmigo.
53. Amenazan con dañar a mi familia.
54. Cuentan mentiras acerca de mí.
55. Cuando expongo en clase, me hacen muecas y gestos groseros, que me ponen nervioso(a).
56. Les doy mis cosas para que no me hagan daño.
57. Me desprecian por mi forma de hablar.
58. Tengo que conseguir lo que ellos me piden (dinero, útiles, joyas, celulares).
59. Me interrumpen cuando estoy hablando.
60. Me culpan de la travesuras de otros para que me castiguen.
61. Me siguen a donde voy para molestarme en todo momento.
62. Procuran que les caiga mal a otros.
63. Se burlan de mis padres y demás familiares.
64. Sustraen mis trabajos, para que yo obtenga bajas notas.
65. Me desprecian porque soy diferente a ellos.
66. Me piden dinero a cambio de no pegarme.
67. Se burlan de mí cada vez que doy una opinión en el aula.
68. Me agreden sin que les de motivos en cualquier situación.
69. Me recuerdan constantemente lo que puede pasar si no les hago caso.
70. Crean rumores para hacerme quedar mal.
71. Insultan a mis padres y a mis parientes cercanos.
72. Me quitan mis alimentos
73. Se burlan de mi apariencia física (aspecto físico).

74. Me lanzan escupitajos (me escupen).
75. Me amenazan con contar cosas que no son ciertas.
76. Les dicen a los demás que no me inviten a ninguna actividad (cumpleaños, fiestas, paseos)
77. Rayan mis cuadernos, escribiendo frases hirientes (insultos).
78. Borran mi nombre de mis trabajos y ponen el suyo.
79. Menosprecian o no le dan importancia a mis opiniones.
80. Me odian sin razón alguna.

### PROTOCOLO DE RESPUESTAS (ECE-B)

Nombres \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Sección \_\_\_\_\_ I.E. \_\_\_\_\_ Sexo M ( ) F ( ) Fecha \_\_\_\_\_

DR					CD					RC					AG					IA					EBS					HOS					RB									
N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N	N°	S	CS	CN	N
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
49.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
57.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
65.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
73.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										74.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
79.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
80.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
PD =					PD =					PD =					PD =					PD =					PD =					PD =					PD =									

PUNTAJE TOTAL =