



*Una Institución Adventista*

Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de 6<sup>to</sup> grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac- Lima, 2016.

Cristina Yadir Licera Mendoza

Stefanny Jennifer Sanchez Hinojoza

Lima, Febrero de 2017

**UNIVERSIDAD PERUANA UNION**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**  
E.P. de Psicología



*Una Institución Adventista*

**TESIS**

Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de 6<sup>to</sup> grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac- Lima, 2016.

**Autores:**

Cristina Yadir Licera Mendoza

Stefanny Jennifer Sanchez Hinojoza

**Asesora:**

Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga

Lima, Febrero de 2017

## Como citar

### Estilo APA

Licera, C., & Sanchez, S. (2017). Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” en estudiantes del 6° grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac- Lima, 2016. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión- Lima.

### Estilo Vancouver

Licera M, Sanchez H, Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” en estudiantes del 6° grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac- Lima, 2016. [Tesis de licenciatura]. Lima:Universidad Peruana Unión., 2017

Ficha catalográfica elaborada por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación – CRAI – de la UPeU

**TPS  
2  
L61  
2017**

Licera Mendoza, Cristina Yadir  
Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de 6to grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac- Lima, 2016 / Cristina Yadir Licera Mendoza y Stefanny Jennifer Sanchez Hinojoza; Asesor: Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga. -- Lima, 2017.  
140 páginas: anexos, tablas

Tesis (Licenciatura)--Universidad Peruana Unión. Facultad de Ciencias de la Salud. EP. de Psicología, 2017.

Incluye referencias y resumen.

Campo del conocimiento: Psicología.

1. Proyecto “Allyn Pujllay”. 2. Acoso escolar. 3. Clima escolar. I. Sanchez Hinojoza, Stefanny Jennifer

**CDD 364.153 6**

## CONSTANCIA DE AUTORÍA DEL INFORME DE TESIS

*Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga*, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

### HACE CONSTAR:

Que el presente informe de investigación titulado: *“Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de 6<sup>o</sup> grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac – Lima, 2016”* constituye la memoria que presenta las **Bachilleres Cristina Yadir Licera Mendoza y Stefanny Jennifer Sanchez Hinojoza** para aspirar al título de Profesional Profesional de Licenciatura de Psicología ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en Lima, a los 17 de Febrero del año 2017



Dra. Dámaris Susana Quinteros

Zúñiga

Efectividad del proyecto de convivencia democrática "Allyn Pujllay" sobre el acoso y clima escolar en estudiantes del 6° grado del nivel primario de una I.E. Publica Pachacamac - Lima, 2016


# TESIS

Presentada para optar el título profesional de Psicólogo

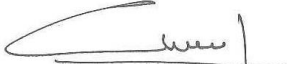
## JURADO CALIFICADOR



Psic. Ruth Evelyn Quiroz Soto  
Presidenta



Psic. Josías Trinidad Ticse  
Secretario



Psic. Lindsey Wildman Vilca Quiro  
Vocal



Psic. Guisell Vasty Merjildo Tinoco  
Vocal



Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga  
Asesora

Ñaña, 09 de febrero de 2017

## **Dedicatoria**

*A nuestros padres, por su apoyo y confianza incondicional durante todo este proceso formativo.*

## **Agradecimiento**

*En primer lugar, a Dios, nuestro creador, compañía fiel y sustentador de nuestra vida.*

*A la doctora Damaris Quinteros, por ser nuestra asesora, quien con su paciencia, dirección, guía y apoyo enriqueció nuestra experiencia durante este proceso de investigación.*

*Finalmente, a la ONG World Vision, por su apoyo durante el diseño, ejecución y evaluación del proyecto y a la institución educativa pública de Pachacamac – Lima, por permitirnos y facilitarnos el desarrollo de este proyecto.*

## Índice

Resumen .....	xiv
Abstract .....	xv
Capítulo I El problema .....	18
1. Planteamiento del problema .....	18
2. Pregunta de investigación.....	24
2.1 Pregunta general.....	24
2.2 Preguntas específicas .....	25
3. Justificación .....	25
4. Objetivos de la investigación .....	26
4.1 Objetivo general .....	26
4.2 Objetivos específicos .....	26
Capítulo II Marco teórico .....	28
1. Marco bíblico filosófico.....	28
2. Antecedentes de la investigación.....	30
2.1 Antecedentes internacionales .....	30
2.2 Antecedentes nacionales .....	34
3. Marco conceptual .....	35
3.1 Proyecto .....	36
3.2 Convivencia democrática .....	41
3.3 Acoso escolar.....	45
3.4 Clima escolar .....	51
3.5 Relación entre convivencia democrática, acoso escolar y clima escolar .....	58
3.6 Marco teórico referente a la pubertad .....	59
4. Definición de términos .....	63

4.1 Convivencia democrática .....	63
4.2. Acoso escolar.....	64
4.3. Clima escolar .....	64
5. Hipótesis de la investigación.....	65
5.1 Hipótesis general .....	65
5.2 Hipótesis específicas.....	65
Capítulo III Materiales y métodos .....	66
1. Diseño y tipo de investigación.....	66
2. Variables de investigación .....	66
2.1 Definición conceptual de las variables.....	66
2.2 Operacionalización de variables .....	69
3. Delimitación geográfica y temporal .....	72
4. Participantes .....	73
4.1 Características de los participantes.....	73
4.2 Criterios de inclusión y exclusión. ....	74
5. Técnica e instrumentos de recolección de datos .....	74
5.1 Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias .....	74
5.2 Escala sobre el clima escolar adaptación al español y validación en estudiantes chilenos.....	76
6. Proceso de recolección de datos .....	77
7. Procesamiento y análisis de datos.....	78
Capítulo IV Resultados y discusión .....	79
1. Resultados.....	79
1.1 Análisis descriptivo de las variables de estudio en el pretest.....	79
1.2 Análisis descriptivo de las variables de estudio en el postest .....	86

1.3 Prueba de normalidad .....	95
1.4 Análisis inferencial.....	97
2. Discusión .....	106
Capítulo V Conclusiones y recomendaciones .....	113
1. Conclusiones .....	113
2. Recomendaciones .....	114

## Índice de figuras

Figura 1 Proceso de planificación .....	37
Figura 2. Relación entre convivencia democrática, clima escolar y acoso escolar. ...	59
Figura 3: Resultados de la frecuencia del acoso escolar. ....	79
Figura 4: Resultados de la percepción de daño del acoso escolar. ....	80
Figura 5: Resultados de la dimensión espectador en frecuencia. ....	80
Figura 6: Resultados de la dimensión espectador en percepción de daño. ....	81
Figura 7: Resultados de la dimensión víctima en frecuencia.....	81
Figura 8: Resultados de la dimensión víctima en percepción de daño.....	82
Figura 9: Resultados de la dimensión agresor en frecuencia.....	82
Figura 10: Resultados de la dimensión agresor en percepción de daño.....	83
Figura 11: Resultados de la escala global del clima escolar. ....	84
Figura 12: Resultados de la dimensión apoyo social. ....	84
Figura 13: Resultados en la dimensión normas claras.....	85
Figura 14: Resultados de la dimensión normas contra la violencia.....	85
Figura 15: Resultados de la dimensión participación activa.....	86
Figura 16: Resultados de la frecuencia del acoso escolar. ....	87
Figura 17: Resultados de la percepción de daño del acoso escolar. ....	87
Figura 18: Resultados de la dimensión espectador en frecuencia. ....	88
Figura 19: Resultados de la dimensión espectador en percepción de daño. ....	89
Figura 20: Resultados de la dimensión víctima en frecuencia.....	89
Figura 21: Resultados de la dimensión víctima en percepción de daño.....	90
Figura 22: Resultados de la dimensión agresor en frecuencia.....	91
Figura 23: Resultados de la dimensión agresor en percepción de daño.....	91
Figura 24: Resultados de la escala global del clima escolar. ....	92
Figura 25: Resultados de la dimensión apoyo social. ....	93
Figura 26: Resultados en la dimensión normas claras.....	93
Figura 27: Resultados de la dimensión normas contra la violencia.....	94
Figura 28: Resultados de la dimensión participación activa.....	95

## Índice de tablas

Tabla 1 Matriz de operacionalización del proyecto “Allyn Pujllay” .....	70
Tabla 2 Matriz de operacionalización de la variable Acoso Escolar y sus dimensiones .....	71
Tabla 3 Matriz de operacionalización de la variable Clima Escolar y sus dimensiones .....	72
Tabla 4 Características de los participantes.....	73
Tabla 5 Resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) .....	96
Tabla 6 Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable acoso escolar. ....	98
Tabla 7 Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable clima escolar .....	99
Tabla 8 Resultados de la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de estudio en la variable acoso escolar. ....	100
Tabla 9 Resultados de la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de control en la variable acoso escolar. ....	102
Tabla 10 Resultados de prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de estudio en la variable clima escolar . ....	103
Tabla 11 Resultados de la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo control en la variable clima escolar. ....	104
Tabla 12 Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable acoso escolar. ....	105
Tabla 13 Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable clima escolar .....	106

## Índice de anexos

Anexos.....	129
Anexo 1 Validez de contenido mediante el método criterio de jueces del cuestionario de acoso escolar .....	129
Anexo 2 Fiabilidad del cuestionario de acoso escolar .....	133
Anexo 3 Validez de contenido mediante el método criterio de jueces del cuestionario de clima escolar .....	134
Anexo 4 Fiabilidad del cuestionario de clima escolar .....	136
Anexo 5 Protocolos de evaluación .....	137

## Nomenclatura y/o símbolos usados

$\alpha$ : Coeficiente alpha de Cronbach

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEAPA: Confederación Española de Asociaciones de Padres y madres de Alumnos

GC: Grupo control

GE: Grupo estudio

K-S: Kolmogorov- Smirnov

LLECE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar

MINEDU: Ministerio de Educación

ONG: Organización No Gubernamental

p: Significancia

RAE: Real Academia Española

rp: Rango promedio

U: valor de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney

UNICEF: *United Nations Children's Emergency Fund*

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Resumen

La presente investigación fue de tipo cuasiexperimental, que tuvo como objetivo determinar la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” en la disminución del acoso escolar y la mejora del clima escolar en los estudiantes de 6º grado de primaria de una institución educativa pública de Pachacamac – Lima. Para ello, se utilizó el cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” que mide el acoso escolar y la Escala sobre Clima Escolar. Se obtuvo como resultados finales que el grupo de estudio (GE) presentó  $r_p=38.01$  en frecuencia y  $r_p=38.13$  en percepción de daño mientras el grupo control(GC)  $r_p=89.81$  y  $89.69$  respectivamente, lo cual demuestra que sus niveles de acoso escolar eran menores, a diferencia del GC. Acerca del clima escolar, se observó que el GE presentó  $r_p=87.71$ , y el GC  $r_p=38.51$ , lo que evidenció la existencia de un mejor clima escolar en el GE, en contraste con el GC. Se concluye que el proyecto “Allyn Pujllay” fue efectivo en las variables mencionadas.

**Palabras claves:** proyecto, acoso escolar, clima escolar, convivencia democrática

## **Abstract**

*The present investigation is quasi experimental type, Which aims to determine the effectiveness of the “Allyn Pujllay” project on school harassment and school climate in 6th grade students of a public educational institution in Pachacamac - Lima. To do this, we used the questionnaire "This is how we got in school" that measures school bullying and the School Climate Scale. As a final result, the study group (SG) presented  $rp = 38.01$  in frequency and  $rp = 38.13$  in perception of damage while the control group (CG)  $rp = 89.81$  and  $89.69$  respectively, demonstrating that their levels of bullying were lower than the CG. Regarding the school climate, it was observed that the SG presented  $rp = 87.71$ , and the GC  $rp = 38.51$  which showed the existence of a better school climate in the SG in contrast to the CG. It is concluded that the “Allyn Pujllay” project is effective on the mentioned variables.*

**Keywords:** *project, bullying, climate school, democratic coexistence*

## **Introducción**

A continuación se expone brevemente lo que se desarrolla en cada capítulo de la presente investigación.

En el capítulo I se describe la convivencia democrática como una propuesta para atacar la problemática del acoso escolar y promover un adecuado clima escolar, a la vez, se plantea los pocos hallazgos de proyectos que trabajan dicho tema. Frente ello, se presenta la pregunta problema de investigación. Seguidamente, se detalla la justificación del estudio y finalmente los objetivos del mismo.

En cuanto al capítulo II, se presenta el fundamento teórico desde la cosmovisión bíblica cristiana, seguido de los antecedentes de la investigación realizados a nivel mundial y nacional. Posteriormente se detalla el marco conceptual de la investigación describiendo a cada una de las variables y la población de estudio. Además, se definen los términos más comunes que se utilizaron en esta investigación, y se finaliza en el planteamiento de las hipótesis.

Acerca del capítulo III, se describe el diseño y tipo de investigación, a la vez de la definición conceptual de las variables con su respectiva operacionalización. Asimismo, se expone sobre la delimitación geográfica y temporal, las características de los participantes. Además, se describe la naturaleza de los instrumentos utilizados con sus respectivas propiedades psicométricos y se finaliza con el proceso de recolección y análisis de datos.

Posteriormente en el capítulo IV, se presentan los resultados descriptivos y el análisis inferencial en busca de probar las hipótesis planteadas, seguidamente se observa la discusión de los resultados.

Por último, en el capítulo V, se precisan las conclusiones y recomendaciones de este trabajo de investigación.

## **Capítulo I**

### **El problema**

#### **1. Planteamiento del problema**

Carbajal (2013) afirma que la convivencia democrática, desde una perspectiva de educación para la justicia social, implica poner en práctica conductas y actitudes que propicien la equidad, participación con respeto y la cultura de paz positiva en el salón de clases. Dicha paz presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad.

En el decreto supremo 010-2012-ED, el presidente de la república, Ollanta Humala aprobó el reglamento de la ley N<sup>a</sup> 29719, que promueve la convivencia sin violencia en las escuelas; donde se define a la convivencia democrática como el conjunto de relaciones interpersonales horizontales basada en valores positivos, que incluye la participación de toda la comunidad educativa, además de contribuir a la construcción de un clima escolar destacado y la prevención y eliminación de cualquier tipo de acoso o violencia entre estudiantes, mediante el desarrollo de vínculos afectivos, la resolución pacífica de los conflictos y el desarrollo de un ambiente seguro y protector que permita el crecimiento integral de todos los estudiantes (El Congreso de la República del Perú, 2012).

Es pues, la convivencia democrática, una nueva ideología, la cual podría abordar de manera efectiva un problema mayor: el acoso escolar, el cual, tal como se observa en las siguientes estadísticas, resulta preocupante, ya que representa situaciones que se desarrollan en las escuelas, lugar que forja, capacita y moldea a los estudiantes.

La *United Nations Children's Emergency Fund* (UNICEF, 2014) señala que aproximadamente de 1 de cada 3 estudiantes, entre 13 y 15 años, en todo el mundo sufren actos de acoso escolar, y también casi una tercera parte de los estudiantes de 11 a 15 años de Europa y América del Norte afirmaron haber intimidado a otros. Además, alrededor de un 17% de los niños de 58 países están sujetos a formas graves de castigo físico (golpes en la cabeza, las orejas o la cara o golpes duros y repetidos) de los cuales más del 40% están entre las edades de 2 a 14 años.

Eljach (2011) en un estudio realizado por la UNICEF y la Organización No Gubernamental (ONG) Plan Internacional acerca de la violencia escolar, aseguró que, en América Latina, entre el 50 y 70% de la población estudiantil ha sido víctima o espectador del acoso escolar. Asimismo, la ONG *Bullying* sin fronteras, con el apoyo de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014) expresan que entre 12% y 14% del acoso escolar se da por medio de gritos, burlas amenazas e insultos; 8%, mediante la violencia social (exclusión). En ese sentido 7% señala haber sido golpeado por sus compañeros en el nivel secundario, mientras que en el nivel primario se observa que 37,2% de los chicos de sexto grado expresa que fue insultado o amenazado y 32,4% afirma que fue maltratado físicamente.

Tras lo expuesto, es evidente que el acoso escolar es una problemática vigente, que está alcanzando diferentes países del mundo con cifras preocupantes, las cuales

amenazan con seguir elevándose; pronóstico del cual no está ajeno el Perú, tal como se observará a continuación.

La Universidad Cayetano Heredia, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) reveló que 44% de los estudiantes de Lima y Callao, habían sufrido de algún tipo de hostigamiento o acoso escolar y el 14% pensó al menos una vez en suicidarse. Asimismo, otro estudio realizado por García (2008) expresó que el *bullying* está presente desde el nido y afecta entre el 7% y 10% de los escolares limeños. A la vez, Cobián, Nizama, Ramos y Mayta (2015) indican que la prevalencia del *bullying* es entre 35 a 60% a nivel nacional.

Finalmente, el Sistema Especializado en Reportes de Caso de Violencia Escolar (SiSeVe, 2016) del Ministerio de Educación (MINEDU), informó un total de 6300 casos de violencia escolar entre el 15 de Setiembre del 2013 al 30 de Abril del 2016, de los cuales un 14% se da en instituciones privadas y 86%, en centros educativos nacionales. Además, el 39% es violencia de adultos a escolares y 61% es violencia entre escolares, de los cuales un 53% de las víctimas son varones y 47% damas. También, un 41% se da en el nivel primario, 53% en el nivel secundario, 7% no precisa y ningún caso se reportó en el nivel inicial.

Es evidente, entonces, que el Perú no es ajeno al gran problema del acoso escolar, sino son varios los casos que los medios de comunicación presentan y cuyos desenlaces pueden llevar a sus víctimas incluso al estado de coma, debido a la intensidad del acoso escolar (el diario el Comercio, 2014).

Olweus (citado por Castillo, 2011) en 1983, fue el primero en abordar y definir la problemática del acoso escolar como el asedio de un grupo de personas hacia otra

con el fin de atormentarla, molestarla y hostigarla. Posteriormente, con el paso de los años, dicha definición se adjudicaría al término *bullying*, tal como se conoce en la actualidad.

A la vez, Pedreira, Cuestab y de Lunac (2011) añaden que la principal característica del acoso escolar es la existencia de la intencionalidad de sus actos hostiles de parte de los agresores, en segundo lugar está la ausencia de provocación de parte de la víctima y si este hecho es constante por un periodo de tiempo, ocasionará la presencia de cómplices o espectadores.

Por lo tanto, se ha de entender que en un aula donde se observa acoso escolar, se evidencia la ausencia o baja práctica de convivencia democrática y el clima escolar podría verse deteriorado.

En ese sentido, Pérez (citado por Meza, Vélez y Miranda, 2011) expresa que el clima escolar tiene que ver con el grado en que el estudiante se siente a gusto en la escuela y el aula, considerando la relación con sus pares y docentes, además en grados mayores (desde 6<sup>to</sup> grado del nivel primaria) se considera también la percepción del estudiante respecto a la dedicación y atención que cree que su docentes le prestan. Por ello, la influencia del clima escolar, no solo repercute en el tipo de relaciones que se desenvuelven en el aula o institución, sino también en el rendimiento académico de cada estudiante, por lo tanto, la construcción de un clima escolar acogedor, amoroso y destacado debe ser una prioridad y responsabilidad de toda la comunidad educativa. A su vez, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar (LLECE) y la UNESCO (2012) añaden, que teóricamente el clima escolar está compuesto por cuatro dimensiones las cuales ayudan a detectar

eficazmente su condición. Estas son la organización del aula, el *bullying*, la violencia escolar y la convivencia.

Frente a todo lo expuesto, es clara la necesidad de proyectos, de planes de intervención que busquen la práctica de la convivencia democrática, estrategia que permite disminuir las incidencias de acoso escolar, promoviendo un buen clima escolar. En este sentido, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2010), define a un proyecto como la base de una planificación contra una problemática definida, que se configura como un conjunto de actividades coordinadas que se ejecutan para lograr objetivos específicos con parámetros de tiempo, costo y desempeño definidos.

En la UNESCO (2016), se registran acciones para combatir el acoso escolar como campañas, videos de sensibilización, apoyo a los ministerios de educación de diversos países, programas y presentación de estadísticas; pero no se encontraron propuestas de un proyecto contra dicha problemática o a favor de la convivencia democrática. Del mismo modo, en la plataforma web del LLECE (2016), se observan datos estadísticos, pero no se evidencia ningún plan de intervención a favor de disminuir el acoso escolar o que promueva la convivencia democrática y el desarrollo de un clima escolar favorable.

En el marco nacional, el MINEDU (2016) brinda estrategias para la convivencia democrática que buscan prevenir el acoso escolar y promover un adecuado clima escolar, tales como el desarrollo de planes de tutoría, sesiones educativas en asignaturas como personal social o educación religiosa con unidades como “La práctica de los valores”, “Amor al prójimo”, etc. Asimismo, ofrece talleres para docentes y administrativos sobre clima escolar y finalmente organiza la semana de énfasis en la

convivencia democrática. Sin embargo, dichas opciones pertinentes son limitadas a instituciones del Estado y carecen de un correcto monitoreo en su aplicación.

Por otro lado, se rescatan propuestas particulares de proyectos a favor de la convivencia democrática como el Proyecto de Convivencia Escolar Incluyendo Nuevas Tecnologías (Suarez, Krol y Carrasco, 2012), el Proyecto Educativo para la Mejora de la Convivencia y el Rendimiento en un I.E.S. (López, 2005) y el Proyecto de Convivencia Escolar del Instituto San José (Instituto San José, 2012), sin embargo, su campo de aplicación es limitado, puesto que la mayoría solo está dirigido a la propia institución o delimita la muestra dentro de su centro educativo, además algunos no presentan los materiales o herramientas que utilizaron para alcanzar sus objetivos propuestos y tampoco evidencian o difunden resultados de efectividad, dificultando de este modo, el impacto o conocimiento de éstos.

Del mismo modo, la ONG *World Vision*, pone en marcha campañas, capacitaciones, talleres, entre otras actividades, que buscan decir “no” a la violencia, mas no se evidencia ningún proyecto acerca de la convivencia democrática.

La problemática descrita requiere de una pronta acción que vaya más allá de un diagnóstico para añadir a las estadísticas. Por esta razón, este estudio se considera de suma importancia, ya que busca planificar, elaborar y ejecutar un proyecto innovador cuyo objetivo sea mejorar la práctica de una convivencia democrática, la cual consecuentemente disminuirá los porcentajes de acoso escolar y ayudará a crear un clima escolar destacado.

El presente estudio se desarrolló en la localidad de Manchay, lugar donde realizamos el internado de psicología, lo cual nos permitió observar la dinámica de la comunidad estudiantil del 6<sup>to</sup> grado del nivel primario, en la cual se observó faltas de respeto entre

compañeros (existencia de apodos, insultos, burlas, etc.), hacia el docente (no guardar silencio, no prestar atención, hacer desorden, etc.) y viceversa, donde el docente también utiliza gritos e insultos como herramientas para llamar la atención y mantener el orden, además de trasladar a un estudiante “problema” a otra aula permanentemente si, según sus propias palabras, “ya está cansado de él”. Se observó que todo ello provoca un clima escolar inadecuado que no potencia ni motiva las responsabilidades académicas ni la práctica de la convivencia democrática. A su vez, la psicóloga de la institución educativa, Marisol Martines (2016), en una entrevista con las investigadoras, afirmó que en el nivel primario existen grandes dificultades conductuales que interfieren en el desempeño óptimo del estudiante y en el desarrollo de una interacción saludable entre docente y estudiante, lo cual se intensifica con la percepción errónea del docente de no valorar la labor del área de psicología, percepción que transmite a sus estudiantes, limitando una dinámica adecuada en el salón de clases.

Frente a ello, la pregunta que surge es ¿cuál es la efectividad del proyecto de “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y clima escolar en los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa pública de Pachacamac - Lima?

## **2. Pregunta de investigación**

### **2.1 Pregunta general**

¿Cuál es la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa pública de Pachacamac - Lima?

## **2.2 Preguntas específicas**

¿Existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio antes de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”?

¿Existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes del grupo estudio antes y después de aplicar proyecto “Allyn Pujllay”?

¿Existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes del grupo control antes y después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”?

¿Existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”?

## **3. Justificación**

El proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” busca abordar de manera directa la problemática de acoso escolar y fomentar un clima escolar favorable, gracias a la práctica de la convivencia democrática en los estudiantes del 6<sup>to</sup> grado del nivel primario de una institución educativa (IE) en localidad de Manchay.

Para ello, la planificación, diseño, aplicación y evaluación de este proyecto piloto es original, novedosa y didáctica, puesto que se presenta las sesiones y actividades de manera lúdica con niveles por avanzar, puntos vida, puntos bonus, misiones normales y especiales. Asimismo, incluye una plataforma donde se desarrolla el juego, la cual muestra una ciudad con un alcalde, inspectores, y la población dividida en abogados, jueces, regidores, fiscales, policías y congresistas, permitiendo la participación total del aula con el fin de concientizar e interiorizar en el estudiante la ideología de convivir bajo una interacción de respeto mutuo, reglas y responsabilidad. Finalmente, todo ello

favorece la creación de un nuevo medio de acción que aborda de manera eficiente el acoso escolar, a la vez permite profundizar el tema poco estudiado de la convivencia democrática, que, según lo propuesto, si se enseña y se motiva su constante práctica, pueden disminuir aquellas conductas que perpetúan la problemática en mención.

Además el proyecto “Allyn Pujllay” se podrá replicar en otros grados de la institución e incluso a otros establecimientos educativos, donde también se observe dificultades en cuanto a la práctica de convivencia democrática que afecte directamente su clima escolar, con la posibilidad de generalizar los resultados y apoyar de este modo con mucha más fuerza a la disminución del acoso escolar en el Perú y así brindar un panorama educativo nacional favorable.

Finalmente, la ONG World Vision se beneficiará con la elaboración y aplicación de este estudio, ya que en base a los resultados podrá estandarizar el proyecto “Allyn Pujllay” a nivel nacional.

#### **4. Objetivos de la investigación**

##### **4.1 Objetivo general**

Determinar la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa pública de Pachacamac – Lima.

##### **4.2 Objetivos específicos**

- Determinar si existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio antes de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.

- Determinar si existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes del grupo estudio antes y después de aplicar el proyecto "Allyn Pujllay".

- Determinar si existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes del grupo control antes y después de aplicar el proyecto "Allyn Pujllay".

- Determinar si existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio después de aplicar el proyecto "Allyn Pujllay".

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

#### **1. Marco bíblico filosófico**

A continuación se presenta el fundamento teórico desde la cosmovisión bíblica cristiana.

White (1873) refiere que toda relación interpersonal que establece el ser humano, tiene gran influencia sobre sí mismo. El nivel de influencia quedará determinado por el grado de intimidad que se tiene, la constancia de la relación y el afecto que inspire aquella persona. Una de las relaciones con gran influencia es la de los adultos significativos y los niños, donde los primeros deben proteger a los segundos de los riesgos sociales que existen (violencia).

Es evidente que toda relación tendrá un grado de influencia en el menor, por lo tanto, es importante que se cultive y proporcione relaciones basadas en respeto y amor. En Mateo 22:39 y en Lucas 10:27 se recalca la importancia de amar al prójimo como a uno mismo. De acuerdo con la Biblia, Dios desea que los seres humanos se entreguen por completo a él y para hacerlo es necesario amarlo en todo sentido, con todo el corazón, alma, fuerza y mente y como consecuencia de dicho amor y respeto, se amará de la misma manera al prójimo con el fin de establecer relaciones saludables con el entorno.

Finalmente, la regla de oro expuesta en Mateo 7:12 sostiene que “Todas las cosas que queráis que los hombres hagan con vosotros, así también haced vosotros con ellos; porque esto es la ley y los profetas”, por ende, el actuar de los seres humanos deberá ser acorde a cómo desean ser tratados, es decir, en el caso de las comunidades estudiantiles, si desean un clima favorable y sin violencia, se debe empezar enseñando a los estudiantes que el amor, el respeto y la responsabilidad empieza en uno mismo. En este sentido, White (2017) afirma que la educación es más que solo la búsqueda de conocimiento intelectual, sino que abarca todo el ser y el desarrollo equitativo y armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales, preparando al hombre en pensamiento, conducta y servicio. Para ello, es necesario que los responsables del menor sepan guiar, cuidar e instruir con valores, respeto y disciplina, de modo que lleguen a ser hombres con mentes activas y sanas que se reflejen en sus conductas.

En este sentido White (2017) señala que el niño se siente atraído por los buenos modales, si son tratados con bondad y cortesía, ellos demostrarán lo mismo hacia los demás, del mismo modo, si al estudiante se le enseña sobre el respeto propio, él lo tendrá por los demás.

La verdadera educación es la que enseña de manera amplia sobre los valores, el buen trato, el respeto, tolerancia y amor por los demás, estimulando la práctica de dichas conductas entre pares, por lo tanto, es necesario darle la debida importancia a los pensamientos reflejados en palabras y conductas, puesto que esta enseñanza está ligada con la toma de decisiones que pueden tener un impacto duradero en la vida. Sobre ello, Filipenses 4:8 expresa “Todo lo que es verdadero, todo lo honesto, todo lo justo, todo lo puro, todo lo amable, todo lo que es de buen nombre; si hay virtud alguna,

si algo digno de alabanza, en esto pensad”, siendo este el requisito que debe regir en los pensamientos, los cuales son reflejados en cada una de las relaciones interpersonales que se desarrollan. En ese sentido, el docente que es capaz de dotar a sus estudiantes con dichas virtudes, está entregándole la capacidad de asumir mejor las responsabilidades de la vida. Para ello, el educador debe entender que cada estudiante es diferente y ser capaz de reconocer en cada uno de ellos sus talentos y virtudes para poder estimularlos y armonizarlos con disciplina y principios justos.

Todo ello, empodera al estudiante de un carácter noble y moral, y según Proverbios 22:11 “dondequiera que haya pureza de corazón y nobleza de carácter, se revelarán en la acción y la palabra” permitiendo, el fortalecimiento y la edificación de un adulto de bien.

## **2. Antecedentes de la investigación**

En esta sección se exponen estudios del marco internacional y nacional sobre las variables de la presenta investigación.

### **2.1 Antecedentes internacionales**

A nivel internacional, Cerezo y Sánchez (2013), en España, realizaron un estudio con el fin de verificar la eficacia de la aplicación de un programa para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying (CIP) en un centro de educación primaria, en 23 estudiantes de ambos sexos con edades de 8 a 10 años. Utilizaron el Test Bull-S de Cerezo, el cual se aplicó en dos momentos (pre y postest) y se comprobó la eficacia del programa, observando una mayor conciencia ante el problema y la mejora en las relaciones interpersonales.

Igualmente, en España, Andrés y Gaymard (2014), presentaron un trabajo de investigación con el objetivo de identificar la percepción del clima escolar en dos

institutos de educación secundaria como parte del programa Ayuda entre Iguales. El instrumento utilizado fue el Cuestionario para la Evaluación del Clima Escolar de Gaymard, Andrés y Fernández dirigido a estudiantes y profesores, se realizó además grupos de discusión y entrevistas diseñadas por los profesionales de la investigación aplicados en dos momentos (pre y postest) con un grupo experimental y otro de control. Los participantes de ambos sexos fueron 778 estudiantes y 65 profesores del centro experimental; 462 y 29 respectivamente del centro control, como resultados se obtuvo una mejora de la percepción de la seguridad en el centro, con lo cual se contribuyó con la presencia de un favorable clima escolar en el grupo experimental.

Del mismo modo, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014), en España, realizaron un estudio cuyo objetivo fue evaluar experimentalmente los efectos de un programa antibullying (Cyberprogram 2.0) en conductas de victimización y en diversas conductas sociales. Se utilizó una muestra de 176 adolescentes, de 13 a 15 años, de ambos sexos, 93 experimentales y 83 de control. El estudio utilizó un diseño de medidas repetidas pretest - postest administrando dos instrumentos de evaluación: Cuestionario Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate y el cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleda, Gonzáles, y García - Gallo. Los resultados confirmaron que el programa estimuló una disminución significativa de la victimización y un aumento de las conductas sociales positivas (conformidad social, ayuda - colaboración, seguridad-firmeza, liderazgo prosocial).

Asimismo, Sampén (2014), en España, desarrolló una investigación con el objetivo de evaluar los efectos de un programa de intervención para prevenir el maltrato escolar en 176 estudiantes de ambos sexos del segundo grado de secundaria pertenecientes a 3 instituciones educativas estatales. En cuanto a los instrumentos, se aplicaron

técnicas cuantitativas, (cuestionario sobre convivencia escolar) como cualitativas (cuestionario de preguntas abiertas, observación a los participantes, fichas de evaluación) diseñados y validados especialmente para la investigación. Obtuvo como resultados que existió una efectividad del programa aplicado, demostrando un 5% de disminución de las proporciones de presencia del maltrato escolar; es decir, hubo menores manifestaciones de conductas de maltrato escolar por parte de los estudiantes participantes.

En México, Yescas (2013) expuso una herramienta de intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. El estudio de investigación-acción participativa estuvo conformado por cuatro fases: diagnóstico de las causas del acoso escolar, diseño e implementación de un programa educativo y evaluación de los cambios sociales alcanzados. La muestra total estuvo conformado por 18 estudiantes entre los 17 y 19 años de edad, de ambos sexos, a quienes les aplicaron 6 instrumentos de corte cualitativo previamente diseñados por los profesionales de la investigación, bajo un proceso de categorización en el cual se definió los elementos del acoso escolar según las necesidades que presentaba la investigación. Los resultados mostraron el logro de los tres objetivos para resolver el acoso escolar: establecimiento de nuevas relaciones sociales, eliminación de los prejuicios y resolución de los conflictos interpersonales.

Además en Colombia, Zuluaga-Lotero, Arias-Gallo y Montoya (2015), desarrollaron un trabajo de investigación con el objetivo de evaluar si el proyecto Mosqueteros, diseñado para generar ambientes sociales adecuados para la inclusión escolar, aumentaba las conductas prosociales y la interacción entre pares con y sin deficiencias cognitivas. Para ello, se realizaron dos pruebas piloto. La primera evaluó si jóvenes de

entre los 11 y 18 años de ambos sexos, con y sin deficiencias cognitivas aumentaban su participación e interacción con pares para relacionarse positivamente con estudiantes con discapacidad después de participar del proyecto. La segunda evaluó a 29 estudiantes de ambos sexos, de segundo grado de primaria para establecer si el proyecto Mosqueteros aumentaba sus conductas prosociales. En ambas pruebas pilotos se utilizó un protocolo de observación diseñado exclusivamente para la investigación con el cual se registró la frecuencia de participación e interacción en el aula antes durante y al finalizar el proyecto. En ambas pruebas piloto se encontró que Mosqueteros aumentó las oportunidades de interacción adecuada y la conducta prosocial entre pares, favoreciendo el clima del aula y la inclusión escolar de los jóvenes con discapacidad.

Finalmente, Arancibia (2014), en Chile, propuso un proyecto de convivencia escolar con el objetivo de evaluar cuánto sabía la comunidad estudiantil sobre la educación en paz y de promover actividades que refuercen una educación en paz en una muestra de 400 estudiantes de ambos sexos del segundo ciclo básico de quinto a octavo año, además de 8 docentes por escuela. El proyecto contó con 2 fases, la primera fue de levantamiento de datos, mediante la elaboración y validación de un cuestionario por los profesionales del proyecto. El instrumento constó de 4 dimensiones: abordaje de conflictos, comprensión empática, comunicación y espacios de convivencia y fue aplicado a ambas poblaciones. Un segundo instrumento exclusivo para los docentes fue la construcción de una pauta guía para los grupos de discusión donde los temas fueron el conocimiento y la práctica del reglamento de convivencia, las estrategias de resolución de conflictos, los conocimientos sobre el estilo para ejercer autoridad con la población estudiantil y la necesidad de espacios colectivos. Tras la recolección de

datos se obtuvo como resultado que no existía una reflexión sobre lo que es educar para la paz y, en definitiva, se notaba la ausencia del enfoque de derechos humanos y de la política de convivencia escolar. Frente a ello se inicia la segunda fase del proyecto que es de intervención basada en el enfoque de derechos y política de convivencia escolar para el cambio del panorama revelado, con los siguientes objetivos: 1) instalar la convivencia escolar como un tema institucional , 2) implementar un circuito de capacitaciones en la modalidad teórico – práctica y generar espacios de capacitación y reflexión sobre convivencia escolar con toda la comunidad estudiantil, los cuales fueron alcanzados mediante las reuniones de apoderados (escuelas para padres), los talleres focalizados, las jornadas abiertas y el diseño e implementación de campañas, obteniendo como resultados en esta segunda fase una participación colectiva de la comunidad estudiantil, la cual promovió, aprendió y practicó educación en paz.

A continuación se presentarán los antecedentes nacionales.

## **2.2 Antecedentes nacionales**

A nivel nacional, Niño y Suclupe (2015), en Lima, presentaron un estudio con el fin de conocer si existe relación entre clima social familiar y bullying en 83 estudiantes de ambos sexos y de entre 14 y 17 años de edad del tercer, cuarto y quinto grado del nivel secundario de una institución educativa. Trabajaron con la Escala de Clima Social en la familia de Moos y Trickett y el Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBUL) de Avilés. Se encontró que existe relación significativa entre el clima social familiar y el *bullying* en los estudiantes evaluados.

A su vez, en Chiclayo, Camacho, Conde, Jara, Polo y Ríos (2013), expusieron una investigación que tuvo como objetivo relacionar el *bullying* y el rendimiento escolar en

120 estudiantes de ambos sexos del segundo año de secundaria, con quienes utilizaron el Cuestionario Individual sobre Agresividad de Buss y Perry. Los resultados muestran que 55% de los estudiantes presenta un nivel de *bullying* alto y 58% presenta un nivel de rendimiento escolar bajo. Por lo tanto, los autores concluyeron que existe relación entre ambas variables.

Por último, Bellido, Rivera, Salas, Bellido, Peña, Villasante y Casapía (2016) presentaron una investigación con el objetivo de determinar el grado de influencia que ejerce la cercanía de los estudiantes de secundaria con pares que transgreden normas, sobre el rol que asumen estos estudiantes dentro del *bullying* (agresor, víctima o espectador) en el área metropolitana de la ciudad de Arequipa. La muestra estuvo constituida por 3979 estudiantes de ambos sexos de educación secundaria de colegios estatales, privados y paraestatales con edades comprendidas entre 11 y 19 años. Se los evaluó con la Escala de Agresión Entre Pares (*bullying*) para adolescentes versión adaptada por Rivera, Bellido, Salas, Bellido, Peña, Villasante y Paredes, y se concluyó que existe una mayor tendencia de los varones hacia las conductas agresivas y a asumir roles de acoso escolar. La influencia de pares transgresores de normas favorece en mayor grado la práctica de roles de agresor o víctima. En cuanto al rol que asumen los estudiantes dentro del *bullying*, el estudio encontró que la mayoría de ellos desempeña los roles de agresor y víctima, mientras que un porcentaje menor se desempeña como espectador ya sean estos reforzadores del acoso escolar o prosociales.

### **3. Marco conceptual**

En este apartado se presenta los fundamentos teóricos sobre las variables de esta investigación

### **3.1 Proyecto**

#### **3.1.1 Definición de proyecto.**

Fernández y Schejtman (2012) afirman que los proyectos son el punto de partida, la unidad mínima de asignación de recursos para el logro de uno o más objetivos específicos y la base para la próxima formulación que son los programas. Asimismo, Fernández (2002) expresa, que un proyecto puede surgir aisladamente, como resultado de la exploración de una simple idea o sobre la oportunidad de intervenir en una situación determinada. Además, un conjunto de proyectos vinculados entre sí resultan en un programa el cual busca facilitar las metas y objetivos definidos por un plan, el cual a su vez es un conjunto de programas coordinados. En ese sentido, Fernández y Schejtman (2012), indican que los programas son una construcción técnica con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema, los cuales se conforman de un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos. En consonancia con lo anterior, Cohen y Franco (1992) indican que los programas, son un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos y definen el marco institucional.

En la misma línea, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2010), expresa que el conjunto de proyectos con objetivos en común coordinados y definidos resultan en un programa, que es ejecutado para cumplir dichas metas en común, y es el conjunto de programas con fines y propuestas en común que se agrupan en una entidad definida como plan nacional, operación, alianza, etc., los cuales se ejecutan con miras a lograr los objetivos estratégicos de la organización que los plantea.

Por ello, Pichardo (1985) denomina al proyecto como la unidad más activa dentro del proceso de planificación que constituye el eslabón final de dicho proceso, orientado a la producción de determinados bienes o a prestar servicios específicos.

A continuación, la figura 1 sintetiza todo el proceso de una planificación.

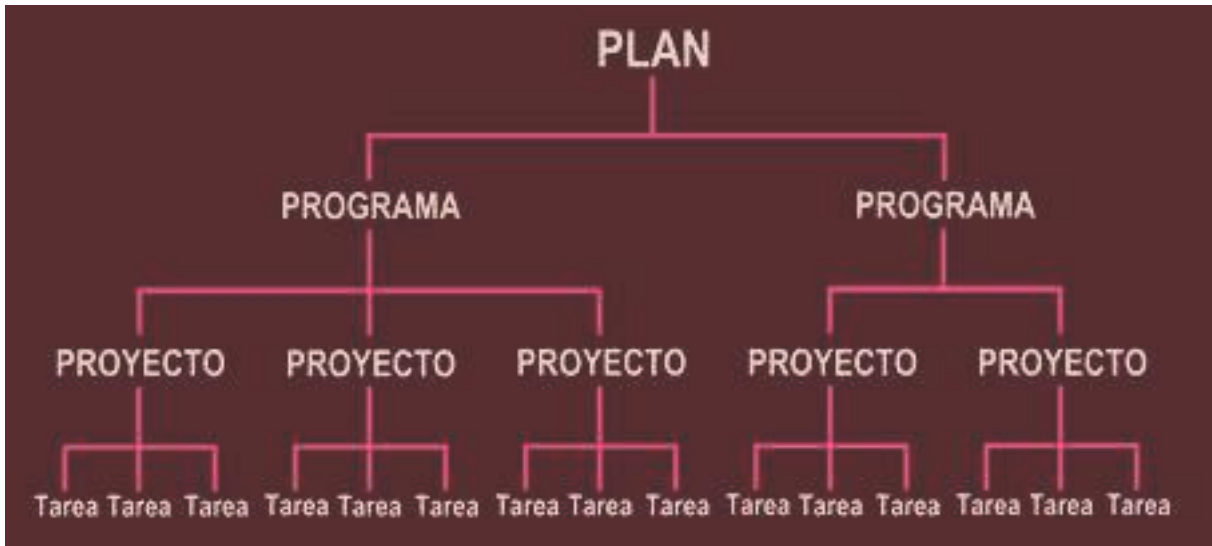


Figura 1. Proceso de planificación. Tomado de Manual de proyectos por Fernández N. 2002. p.8

### **3.1.2 Características del proyecto.**

Cohen y Franco (1992), indican que los proyectos deben tener una población objetiva definida en función a la necesidad que se pretende satisfacer, una localización espacial, tiempos de inicio y finalización predefinidos y se deben asignar los recursos a utilizar. Del mismo modo, Fernández (2002) expone que para que una herramienta de acción se denomine proyecto debe presentar un objetivo definido, el cual debe ser efectuado en un cierto periodo, en una zona geográfica delimitada y para un grupo de beneficiarios; solucionando de esta manera problemas específicos o mejorando una situación determinada.

En conclusión, un proyecto para que sea considerado como tal siempre debe presentar: objetivos específicos, zona, tiempo y recursos definidos. (Salvador, 2012,

Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2010 y Cerda, 2003).

### **3.1.3 Tipología de proyecto.**

Colciencias (2016) presenta tres tipos de proyectos. En primer lugar los que califican como tipo de investigación científica están divididos en:

- Básica: cuyo objetivo es de generar nuevos conocimientos de fenómenos o hechos establecidos.
- Aplicada: que tiene como finalidad la producción de nuevos conocimientos con la aplicación inmediata y una utilidad determinada a favor de una problemática previamente establecida.
- Desarrollo experimental: validación de los conocimientos ya generados y la producción o mejora significativa de procesos o servicios ya existentes.

En segundo lugar, los que califican como de desarrollo tecnológico, cuya finalidad es la producción o mejora sustancial de procesos o servicios ya existentes en el marco tecnológico. Finalmente, los que califican como de innovación están divididos en:

- De producto: dirigidos a la introducción, mejora, desarrollo y adición de nuevos bienes o servicios del mercado.
- De proceso: focalizado a la implementación, mejoras significativas y creación de nuevas prácticas de la producción, logística o distribución.
- Organizacional: enfocado en la introducción de nuevos métodos, de herramientas que faciliten la dinámica laboral, además de favorecer la autonomía, responsabilidad y toma de decisiones asertiva en el grupo humano.

Por su parte, Andía (2013), postula una clasificación desde el punto de vista del agente que lo ejecuta y la naturaleza de la intervención. En la primera clasificación,

detalla dos subtipos de proyectos: privados y públicos, cuya diferencia radica en quien administra, dirige y ejecuta el proyecto además de que los públicos se rigen bajo los lineamientos y procedimientos del Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP). En la segunda clasificación, se detallan cinco subtipos:

- Infraestructura social
- Infraestructura económica
- Proyectos productivos
- Proyectos ambientales y
- Proyectos sociales y de inversión social.

Este trabajo de investigación pertenece a este último tipo de proyecto, definido como una acción que busca producir cambios en una realidad determinada con un grupo social específico. Además, dichos cambios suponen avances positivos y una mejoría en las condiciones de vida de los sujetos involucrados.

A la vez, Fernández (2002), acerca los proyectos sociales, expresa que están compuestos con los mismos objetivos de un proyecto pero sus beneficios atienden una problemática social de una realidad específica previamente seleccionada.

Por último, la CEPAL (2006) define proyecto social como una herramienta de intervención en distintos ámbitos, destinada a potenciar el capital humano, cuyo propósito final es ofrecer oportunidades productivas y actuar sobre el entorno familiar y comunitario recurriendo para ello a diversos mecanismos.

#### **3.1.4 Etapas del proyecto.**

Fernández y Schejtman (2012), exponen que el ciclo del proyecto es de tipo secuencial donde la última etapa retroalimenta a la primera, permitiendo el reinicio del proceso. En dicho ciclo, distinguen las siguientes etapas:

- La identificación del problema
- La decisión
- El diseño y la configuración de la política pública,
- La implementación y
- La evaluación.

A la vez, Fernández (2002) coincide con la concepción de retroalimentación entre las fases pero afirma que la mejor definición del tipo de ciclo de un proyecto es la de un espiral que permite la mejora y progreso constante a diferencia a la de un círculo donde al culminar la última fase se vuelve a retomar el punto de partida. En esta concepción las fases del ciclo son:

- Identificación
- Diseño
- Ejecución y seguimiento y
- La evaluación.

Finalmente, Andía (2013) propone una concepción del ciclo del proyecto más sintetizada y práctica, aclarando que cada proyecto tiene su propio ciclo de vida, pero que pese a las singularidades se pueden definir dos etapas:

- Etapa de diseño: Es aquella donde se sustenta la problemática a resolver, se define las características y estrategias de intervención para lograr su objetivo propuesto, mediante un conjunto de instrumentos y metodologías propias.
- Etapa de implementación: Una vez obtenidos los recursos, se inicia el desarrollo de todas las actividades propuestas durante el tiempo de duración del proyecto, es en esta etapa donde se presentan los cambios a corto y mediano plazo.

## **3.2 Convivencia democrática**

A continuación, se detalla la conceptualización teórica, de la convivencia democrática, una variable poco estudiada pero de gran valor en los ambientes educativos.

### ***3.2.1 Historia del término convivencia en el contexto educativo.***

Carbajal (2013) menciona que el término convivencia se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900, y fue utilizado para describir la edad de oro durante la edad media en la que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de los diferentes problemas que tuvieron durante siete siglos.

Años después, en la década de 1990, académicos españoles y latinoamericanos de la rama de educación, retoman este concepto para referirse a los pilares de la UNESCO sobre la calidad escolar para el siglo XXI: aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás. Esta concepción fue tomada como base para una convivencia en el contexto escolar, que implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática (Delors, 1998).

Posteriormente, Pascual y Yudkin (2004) mencionan que el término convivencia se introdujo en el discurso educativo en España, y poco después en otros países de habla hispana, durante las dos últimas décadas para referirse a la construcción de relaciones pacíficas en las escuelas.

Finalmente, en el marco nacional, en el diario El Peruano (2011), el Congreso de la República del Perú expone la promulgación de la ley N<sup>a</sup> 29719, que detalla sobre el

término convivencia democrática en las escuelas, el cual promueve las relaciones horizontales, basados en respeto, justicia y solidaridad entre toda la comunidad estudiantil, facilitando de este modo, el buen clima escolar para atacar la violencia en las aulas.

### ***3.2.2. Plan de tutoría de convivencia democrática del MINEDU.***

En esta sección se expone lo propuesto por el MINEDU, dirigido a todas las instituciones educativas peruanas con la finalidad de promover la práctica de la convivencia democrática como cumplimiento de la ley 29719.

Según el MINEDU (2009) convivir democráticamente en la escuela implica desenvolverse en un ambiente justo, tolerante, solidario y promotor de autonomía. No hay lugar para la impunidad ni para la ausencia del reconocimiento del otro: se reconocen los buenos comportamientos y se sanciona según la magnitud de la falta, buscando la reparación de la misma. Del mismo modo indica, que la convivencia democrática comprende el conjunto de relaciones interpersonales que se establece entre los integrantes de la comunidad educativa, caracterizadas por el respeto a los derechos de los demás, la aceptación de normas consensuadas y la solución pacífica de los conflictos; favoreciendo un estilo de vida democrático, ético y la formación ciudadana de los estudiantes.

A la vez, promueve el ejercicio de los derechos, la democracia y ciudadanía, la elaboración de normas consensuadas entre todos los miembros de la comunidad, la participación estudiantil y relaciones interpersonales sanas para contribuir principalmente al buen clima escolar mediante la construcción de una comunidad democrática en las instituciones educativas, la cual previene y ataca las situaciones que vulneren los derechos humanos (maltrato, abuso sexual, acoso o maltrato entre

estudiantes), además de apoyar al mejoramiento de los procesos educativos y la calidad de los aprendizajes, asimismo, la formación y ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de una cultura de paz, a través de la solución pacífica de conflictos.

Cabe mencionar, que los pilares de la convivencia democrática son los valores de justicia, respeto y tolerancia, libertad y autonomía y solidaridad, a la vez, una condición primordial para que se desarrolle este tipo de convivencia es el liderazgo de los directivos de la institución educativa (capacidad de gestión) que situó la convivencia como uno de los ejes de la acción educadora.

### ***3.2.3 Participación con los docentes.***

La formación y compromiso de los docentes, para la implementación de la convivencia escolar democrática, tiene como punto de partida el modo de relación que establece con el estudiante, la cual debe principalmente ser de carácter horizontal y seguir las siguientes pautas:

- Escuchar mucho y hablar lo necesario
- Evitar rótulos y prejuicios
- Reconocer sus errores y pedir disculpas
- Diferenciar entre las experiencias propias y las de los estudiantes
- Centrarse en las cualidades y aciertos
- Confiar en las posibilidades del estudiante
- Establecer límites con claridad, firmeza y afecto
- Ponerse en el lugar del estudiante y
- Subrayar la originalidad y evitar comparaciones.

Al incluir estos puntos en su interacción con cada uno de los estudiantes, pondrá en práctica desde su labor la democracia en las aulas.

### **3.2.4 Participación con los estudiantes.**

La participación democrática de los estudiantes deberá realizarse a través de las organizaciones estudiantiles, en este sentido se debe reconocer que la participación tiene dos niveles, el primero es la “No participación” (manipulada, decorativa y simbólica) la cual se debe evitar y el segundo son los “Grados de la participación” (asignada, consultada e informada, iniciada y dirigida por los estudiantes con decisiones compartidas con los adultos e iniciada por los adultos con decisiones compartidas con los estudiantes). Es la práctica de este segundo nivel, la que permitirá incluir, sumar y poner en práctica la convivencia democrática con los estudiantes. No se debe olvidar que para que dicho nivel cumpla su objetivo debe integrar todos los requisitos mencionados.

### **3.2.5 Participación con los padres de familia.**

Por último, la participación activa de los padres y madres de familia, solo se da de la manera correcta cuando la institución educativa los toma en cuenta como los pilares, y como efecto multiplicador de las enseñanzas y conductas aprendidas en el aula. Las condiciones que facilitan el desarrollo de la convivencia democrática deben ser transmitidas y ser el eje en la ejecución de las funciones que promueven la misma.

Para ello se requiere de un trabajo en equipo, que se comprometa con cada una de las funciones, para conseguir el desarrollo integral en la comunidad estudiantil.

En primer lugar, la función formativa, la cual colabora con la formación integral, promueve la práctica de valores democráticos, el desarrollo de habilidades sociales y el aprendizaje de normas y pautas de convivencia social. Seguidamente, está la función preventiva, que tiene como fin generar un clima armonioso como soporte de primer orden frente a problemas psicosociales. Y en tercer lugar, la función reguladora,

que reconoce el buen comportamiento y establece medidas correctivas pedagógicas justas, oportunas y reparadoras.

Finalmente, para ayudar a su ejercicio práctico el MINEDU publica guías de tutoría, el perfil del tutor, el modelo de interacción docente-estudiante y las bases en las que se deben desarrollar las actividades con los directivos, docentes y padres de familia. Puesto que, como ya se hizo mención la convivencia democrática es un trabajo que involucra a toda la comunidad estudiantil.

### **3.3 Acoso escolar**

A continuación, se puntualiza el marco teórico sobre el acoso escolar, variable de la presente investigación.

#### **3.3.1 Definición del acoso escolar.**

Según Olweus (citado por Collelli y Escudé, 2006) precursor en la investigación de este tema, el acoso escolar es una conducta repetitiva de persecución física o psicológica que realiza un estudiante contra otro/a, denominado la víctima, a quien le resulta difícil escapar de dicha situación por sus propios medios, y quien sufre los efectos negativos contra su persona.

También la Confederación Española de Asociaciones de Padres y madres de Alumnos (CEAPA, 2013) expone que el acoso escolar es el acto de intimidación que se caracteriza por un comportamiento agresivo, repetitivo, metódico y sistemático, que se produce durante un periodo de tiempo prolongado con el objetivo de intimidar, tiranizar, aislar, amenazar, insultar, amedrentar y someter emocional e intelectualmente a su víctima.

Finalmente, el portal web Geo salud (2015) lo define como un comportamiento no deseado, agresivo entre los niños en edad escolar que implica un desequilibrio de

poder real o percibido. El comportamiento se repite, o tiene el potencial de ser repetido con el tiempo. Tanto los niños que son intimidados, como los que intimidan a otros pueden tener problemas graves y duraderos.

Por lo tanto, para considerar un acto como acoso escolar tienen que existir las siguientes condiciones: intencionalidad, desequilibrio de poder, repetición de los actos, indefensión de las víctimas y consecuencias negativas para todos los implicados (Collelli y Escudé, 2006 y Geo salud, 2015)

### **3.3.2. Tipos de acoso escolar.**

Para Armero, Bernardino y Bonet de Lunac (2011) el acoso escolar es de tres tipos, cada uno de los cuales se subdivide en directo e indirecto:

- Físico: La forma directa consiste en pegar, dar empujones, amenazar e intimidar. La forma indirecta consiste en esconder, romper y robar objetos de la víctima.
- Verbal: La forma directa consiste en vocear, burlarse, insultar y poner sobrenombres, mientras que la forma indirecta consiste en hablar mal a sus espaldas, hacer que lo oiga “por casualidad”, enviarle notas groseras, cartas, hacer pintadas y difundir falsos rumores.
- Relacional: La forma directa consiste en la exclusión deliberada de actividades, impedir su participación y la forma indirecta consiste en ignorar, hacer como si no estuviera o como si fuera transparente.

Coincidiendo, Collelli y Escudé (2006), describen los tipos del acoso escolar de la misma manera, con la excepción de que al tercer tipo en vez de denominarlo relacional, para ellos es exclusión social. Igualmente, Geo salud (2015) presenta 3 tipos (físico,

verbal e intimidación social) aunque no los subdivide en directas e indirectas. Por último CEAPA (2013), presenta 4 tipos de acoso escolar: físicas, verbales, exclusión social y psicológicas donde detallan la intimidación, ridiculización, burla, amenaza, hostigamiento y acoso a la salida del centro.

### **3.3.3 Características del acoso escolar.**

Cobo y Tello (2008) manifiestan que las características del acoso escolar son las siguientes: que se trate de una acción agresiva e intencionalmente dañina, que sea repetitiva, que se dé en una relación en la que haya un desequilibrio de poder, que no haya provocación por parte de la víctima y que provoque daño emocional, pero que no sea expresado por temor. Del mismo modo, Musri (2012) señala la existencia de una o más conductas de hostigamiento para hacer algún tipo de daño intencionado cometidas por un periodo prolongado de tiempo y de forma constante, la actuación por parte del agresor/a es de un gran deseo e intención de dominar y ejercer poder sobre otro/a demostrando una desigualdad de poder, dichas conductas deben permanecer secretas, escondidas y ocultas fundamentalmente para los adultos (docentes y familia).

### **3.3.4 Agentes del acoso escolar.**

Cualquier tipo de acción de acoso escolar se representa en forma de un triángulo, la cual está conformado por agresor/a, víctima y espectador/a; con distinto grado de responsabilidad. Además, hay un silencio que el agresor exige o que la víctima siempre se impone por diversos motivos (vergüenza, temor, etc.) y el que automáticamente ponen en práctica los espectadores debido al temor a represalias, cobardía, etc. Por lo tanto, en torno al acoso escolar hay una notoria ley del silencio (Musri, 2012).

En ese sentido, CEAPA (2013), también expone tres agentes:

- El acosador: Puede presentar una autoestima y una seguridad en sí misma alta o muy baja, pero, en ambos casos, aprenden un modelo de relación basado en la exclusión y el menosprecio de otros con escasas habilidades para la comunicación asertiva, control de emociones y negociación.

- El acosado: Generalmente ya son débiles e inseguros antes de sufrir la violencia por lo que se convierten en blancos fáciles incapaces de salir por sí mismos de la situación que padecen, aunque lo hayan intentado de muchas formas. En la mayoría de las ocasiones, les supera la situación y se sienten deprimidos.

- El espectador: Son los que respaldan el acoso por parte de la figura de poder. Estos pueden ser pasivos, cuando solo se encargan de contemplar y acompañar y cuando la situación de violencia se convierte para ellos en parte de su cotidianidad. O pueden ser activos cuando participan, secundan y fomentan la agresión.

Del mismo modo, Collelli y Escudé (2006) consideran tres agentes: agresor, víctima y espectadores, y en los primeros agentes se consideran dos tipos:

- Agresor perfil 1: Cuando es predominantemente dominante, con tendencia a la personalidad antisocial, relacionada con la agresividad proactiva.

- Agresor perfil 2: Cuando es predominantemente ansioso, con una baja autoestima y niveles altos de ansiedad, vinculada a la agresividad reactiva.

- Víctima perfil 1: Es la víctima clásica, ansiosa, insegura, débil, con poca competencia social.

- Víctima perfil 2: Es una víctima provocativa que presenta un patrón conductual similar a los agresores reactivos, con falta de control emocional y que según los factores contextuales puede asumir el rol de agresor – víctima.
- Víctima perfil 3: Es inespecífica, es decir, es aquella persona que es vista como diferente por el grupo y esta diferencia la convierte en objetivo. Esta última, es la más común. Finalmente Armero, Bernardino y Bonet de Lunac (2011), presenta solo dos perfiles: el agresor y la víctima.

### **3.3.5 Causas del acoso escolar.**

Morales y Pindo (2014), Vera (2010) y Castro (2007) coinciden en tres tipos de causas: personales (baja autoestima, falta confianza en sí mismo, carencia de empatía), familiares (perpetuación de conductas observadas en el hogar) y escolares (instituciones de gran demanda de estudiantes, con poco personal, poco control de la disciplina). Además, Castro (2007) incluye factores momentáneos que pueden ser el cambio de colegio, el cambio de docente, el periodo de crisis o las dificultades en el hogar, así también como factores que agravan el riesgo tales como la indefensión aprendida, el aislamiento social, la falta de amigos entre otras. Aunque cabe resaltar que cada una de estas puede ser incluida en las tres grandes causas principales mencionadas anteriormente.

Del mismo modo, Rosas, Zarate y Virgen (2012) dividen las causas del acoso escolar en tres:

- Las personales: Según las cuales los niños que son considerados víctimas, por lo general, adquieren estas conductas cuando es frecuentemente humillado por los adultos. Respecto a los niños agresores, se sienten superiores, ya sea porque

cuentan con el apoyo de otros atacantes o porque la víctima es un niño con muy poca capacidad de responder a las agresiones.

- Las familiares: El niño puede tener actitudes agresivas como una forma de expresar su sentir ante un entorno familiar poco afectivo, donde existen situaciones de ausencia por parte de los padres, divorcio, violencia, abuso o humillación ejercida por los padres y hermanos mayores, o porque es un niño que posiblemente vive bajo constante presión para tener éxito en alguna actividad, o, por el contrario, es un niño sumamente mimado. Todas estas situaciones pueden generar un comportamiento agresivo en los niños y llevarles a la violencia cuando sean adolescentes.

- La escuela: Cuanto más grande es la institución educativa hay mayor riesgo de que haya acoso escolar, sobre todo si a ese factor se le suma la falta de control físico, vigilancia y respeto; humillación, amenazas o la exclusión entre personal docente y estudiantes.

Finalmente, Eisenberg y Fabes (citados por Leganés, 2013) mencionan que existen muchos factores para que se desarrolle el acoso escolar, dentro de ello está el egoísmo y el deseo de creerse superior a los demás, lo cual refleja en el entorno la dinámica de un miedo hacia la persona agresora.

### **3.3.6 Consecuencias del acoso escolar.**

Para concluir, Collelli y Escudé (2006) exponen que tanto para las víctimas como para el agresor, las consecuencias del acoso escolar son la ansiedad y depresión y, a futuro, el excesivo consumo de bebidas (especialmente para varones y agresores) y problemas de ingesta de alimentos (especialmente para las damas y víctimas). En los

espectadores las consecuencias serán la insensibilización ante el sufrimiento y la inevitabilidad de la violencia. A la vez, CEAPA (2013), describen las consecuencias por agente:

- Para el agresor: El acosar puede convertirse en su forma de conseguir sus objetivos incluso en la edad adulta, por lo que pueden tener dificultades para establecer relaciones positivas en el futuro.
- Para la víctima: Ésta puede padecer la presencia de lesiones físicas, pérdida o rotura de pertenencias, insomnio, llanto inmotivado, frecuentes cambios de humor, susto, tristeza o síntomas de depresión. Puede pasar mucho tiempo sólo y no salir con amigos, además puede presentar el aumento de la pasividad o la retirada, cambio repentino en la forma de hablar (llamándose a sí mismo un perdedor o llamando idiota a un examigo), descenso en su rendimiento escolar, miedo a ir al centro, o poner excusas para faltar de forma recurrente.
- Para los espectadores: Éstos sufrirían de disonancia cognitiva, hasta la edad adulta.

De forma similar Armero, Bernardino y Bonet de Lunac (2011), detallan las consecuencias solo para las víctimas y agresores.

### **3.4 Clima escolar**

Posteriormente, se señala el soporte teórico de la variable clima escolar.

#### **3.4.1 Definición de clima escolar.**

Rodríguez (2004) lo define como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados dinámicamente, proporcionan un tono peculiar a la institución. Asimismo, Núñez (2009) declara que es

la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa y por ello incide sobre las actitudes de todos los implicados, teniendo en cuenta, las condiciones organizativas y culturales de todo el centro. Finalmente, Madrigal, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo (2011), expresaron que es el conjunto de características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro.

#### **3.4.2 Tipos del clima escolar.**

Madrigal, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo (2011), presentan dos tipos: el favorable que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, y, en contraste, el desfavorable que describiría todo lo contrario. A la vez, Rojas (2013) propone tres tipos de clima escolar:

-El clima facilitador: Donde se rescata la responsabilidad, organicidad y planificación previa del docente con sus deberes para llevar a sus estudiantes aprendizajes preparados, facilitando que la participación y aprendizaje integral de los estudiantes, además de la percepción positiva de los mismos sobre el clima donde se desenvuelven; sin embargo, aún existen falencias en alcanzar una armonía con respecto a las normas, puesto que frente al incumplimiento de los estudiantes, el docente puede utilizar métodos no asertivos para volver a llevar el orden y obediencia a su salón de clases. Aunque dichas situaciones no desmerecen las responsabilidades del docente en el aspecto de la disciplina, al proponer y negociar con sus estudiantes las normas de convivencia.

- El clima tranquilo: Destaca la labor del docente similar a la de un instructor, donde su responsabilidad es la de brindar los conocimientos y la de los estudiantes solo aceptarla, asimilarla y aprenderla sin mayores aportaciones, dinámica que se mantiene en el ejercicio de la disciplina la cual es impuesta por el docente.

- El clima tóxico: En el cual ninguno de los que participan en la interacción del aula cumple con su rol. El docente no tiene la responsabilidad, planificación ni organización con los temas a enseñar y el estudiante ha perdido el total respeto por el docente, lo cual dificulta en gran manera el desarrollo de relaciones adecuadas y el aprendizaje integral tanto para el estudiante como para el docente.

Por último, Sandoval (2014) hace referencia a un clima escolar positivo y negativo, pero aclara que cualquiera de ellos es el resultado de los microclimas, los cuales son determinantes en la dinámica general que se vivirá en el aula. Postula, de este modo dos microclimas principales:

- El clima del aula: Hace referencia a la percepción del estudiante sobre el trato, enseñanza y relación con el docente, a la vez de la relación con sus pares y la existencia de una motivación académica al sentir que lo que aprende y estudia es de utilidad.

- El clima laboral: Evidencia la percepción de la plana docente y de cada empleado que labora en la institución educativa sobre el trato con jefes inmediatos, las relaciones que establecen y la productividad y cooperación entre pares respectivamente.

De este modo el microclima del clima laboral influye directamente en el primer microclima mencionado, resultando en un clima escolar positivo o negativo, según sea el caso.

### **3.4.3 Factores que influyen en el clima escolar.**

Rodríguez (2004), detalla los factores que influyen en el clima escolar, estos son una serie de pares, y en cuanto se tenga el primero del segundo determinará cuán positivo o negativo será percibido el clima: participación – democracia, liderazgo – democracia, poder – cambio, planificación – colaboración y la cultura del centro.

Del mismo modo, Barreda (2012) indica que existen cuatro factores que intervienen en el clima escolar:

- La clase (espacio físico): En los últimos años, la educación ha tenido muchos cambios, por lo tanto, el espacio físico del aula también ha cambiado. Los grupos son más pequeños y se atiende a los estudiantes de manera más individual. Se necesitan espacios que cumplan estas necesidades de atención a los estudiantes, puesto que ellos permanecen varias horas en la institución y la mayoría de tiempo, en el aula.
- La metodología: Es un factor que puede condicionar mucho el clima escolar, siendo la figura principal, el docente, quien es el encargado de brindar los materiales y hacer de cada clase una mejor además de propiciar un adecuado ambiente para los estudiantes.
- Los estudiantes: El cuerpo estudiantil es un colectivo muy determinante de las variables que afectan al clima escolar. Las variables personales son una gran aportación al clima escolar, estas pueden ser las siguientes: la edad, el nivel de

autoestima y la motivación. Hoy en día también es considerada la procedencia sociocultural, debido a la cantidad de estudiantes.

- Docente: La actitud del docente y cómo este se posiciona en el aula determinará las relaciones que establezca con sus estudiantes y la disciplina que regirá en su salón de clases.

Asimismo, Rojas (2013) propone tres factores que influyen en el tipo de clima que regirá en el aula:

- La estructuración de la clase: Hace referencia a la planificación de la clase y la metodología practicada por el docente.

- El disciplinamiento: Evidencia la forma como el docente pone orden en el aula, la cual en la mayoría de los casos va en el siguiente orden: órdenes expuestas y llamada de atención si se desobedecen, seguido de amenazas si se insiste en la conducta y, por último, en el castigo, proceso que no necesariamente es el mejor, pero que su práctica o la inclusión de un modelo de disciplina más asertivo depende estricta y únicamente de quien lo aplique, en este caso del docente.

- El estilo de liderazgo de los docentes: Se refiere a cómo el docente se presenta, relaciona y establece límites y distancias con sus estudiantes, lo cual influye íntimamente con el modo en que se dictan las clases y por último en la dinámica dentro y fuera del salón de clases.

Finalmente, Madrigal, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo (2011) de forma similar explican sobre las dimensiones (factores) del clima escolar desde dos enfoques: de procesos y contextos. En el primero se tiene en cuenta cuatro procesos:

- El medio ambiente

- Los comportamientos y actitudes personales
- Los aspectos organizativos y de funcionamiento
- La dinámica interna que se da en el aula.

En el segundo enfoque se describen cuatro contextos:

- El contexto interpersonal: referido a la percepción que tienen los estudiantes sobre sus docentes.
- El contexto regulativo: que se refiere a la percepción de los estudiantes de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela.
- El contexto institucional: que abarca las percepciones de los estudiantes respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus estudiantes
- El contexto imaginativo y creativo: que se refiere a los aspectos ambientales que estimula el recrear y experimentar.

#### **3.4.4. Consecuencias del clima escolar.**

Núñez (2009) hace un énfasis en las consecuencias que éste tiene en la comunidad estudiantil, detallando que si el clima escolar es positivo, favorece el rendimiento y capacitación de todos los elementos del sistema educativo y a la formación del sistema educativo como un todo. Es claro, también, que dichas consecuencias cambiarían si el clima escolar es negativo. A su vez, Rojas (2013), enumera las consecuencias según los tipos de clima escolar mencionados anteriormente.

- Clima facilitador: Se observa como consecuencia estudiantes con capacidad de diálogo, de participación asertiva, de autonomía y el reconocimiento de la importancia de relaciones basadas en el respeto pese a las dificultades

- Clima tranquilo: Se caracteriza por la carencia de autonomía, de razonamiento, de pensamiento deductivo y de un pensamiento lógico en los estudiantes. Solo son capaces de recibir información pero no reinventarla, redescubrirla. No manejan sus propios conceptos y enseñanzas, además, practican la obediencia por temor y no por razón.

- Clima tóxico: En él se presenciara estudiantes irrespetuosos, a los cuales les costara incluirse en una diferente dinamica y adquirir la motivación académica, el conocimiento para un desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas y la capacidad de poder mantenerlas.

Asimismo, Sandoval (2014) manifiesta que la consecuencia de presentar un microclima de clima laboral positivo es la motivación entre los empleados de la institución educativa, específicamente en los docentes, quienes en respuesta a dicha motivación ejercerán habilidades como la planificación, organización y responsabilidad. En consecuencia, con las mismas características apoyarán a sus estudiantes a alcanzar sus objetivos, influyendo de manera positiva al segundo microclima que pone énfasis en los estudiantes. La suma de estos resultará en un clima escolar positivo.

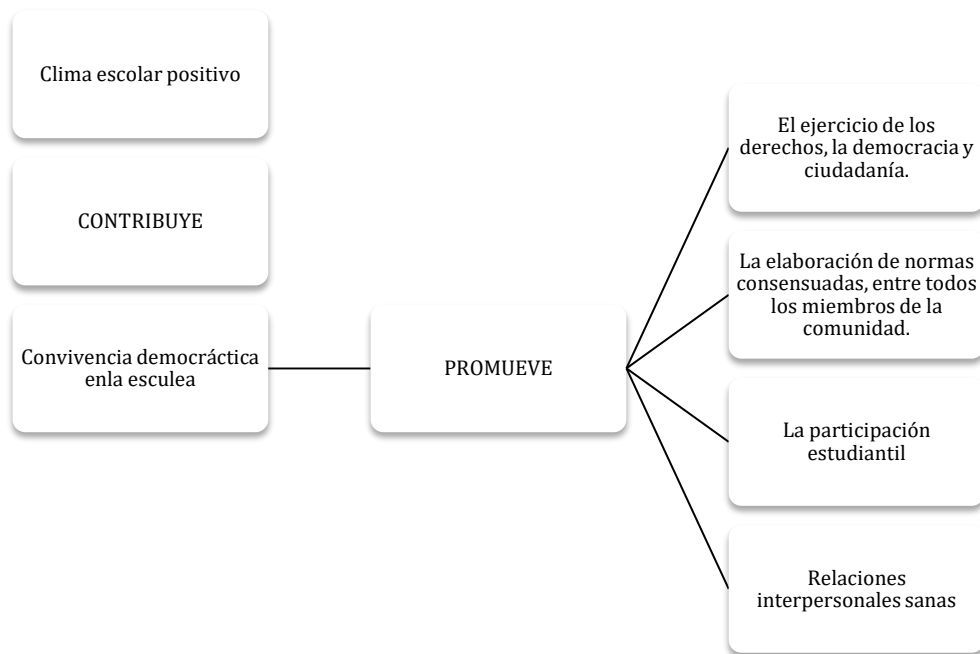
Para concluir, Barreda (2012) señala que no se debe olvidar que el aula forma parte de una institución en conjunto. El clima que se busque propiciar en un aula debe tener el respaldo de la institución a la que pertenece, de este modo, en un trabajo de equipo todos se verán respaldados y disfrutarán de las consecuencias positivas al comprometerse con el desarrollo de un clima escolar positivo.

### **3.5 Relación entre convivencia democrática, acoso escolar y clima escolar**

Jares (2002) menciona que en la actualidad existe grandes conflictos, siendo uno de ellos la relación entre la igualdad y la diferencia que existen en las comunidades educativas. Para ello es necesario impartir una educación democrática, comprometiéndose con los valores de justicia, paz y los derechos humanos, pues es este tipo de educación la que tiene gran impacto positivo sobre la percepción del clima escolar. En ese sentido, Giraldo y Mera (2000) afirman que si existe un ambiente escolar agradable, comprensivo y sin violencia, todo ello se relaciona con la sensación del estudiante de estar a gusto dentro de su escuela de ello dependerá que él actúe de una manera favorable frente a sus compañeros, contribuyendo de este modo, a la percepción que este tendrá sobre el ambiente donde estudia. En este sentido, Benites, Carozzo, Horna, Palomino, Salgado, Uribe y Zapata (2012) refieren que los resultado de una buena convivencia en las escuelas, serían las buenas relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, la eliminación del acoso escolar, el respeto a los derechos, la tolerancia a las diferencias y la promoción de la solidaridad de los diversos miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, Gázquez, Pérez y Carrión (2011) refieren que mantener un clima escolar positivo, no es tarea fácil, sin embargo, gracias a la práctica de una convivencia basada en el respeto por los derechos humanos, la empatía, la disciplina con las reglas y el esfuerzo y trabajo en equipo de toda la escuela, es posible. Al respecto, Paredes (2016) añade que el clima escolar que perciba el estudiante, se ve determinado por el tipo de convivencia que se desarrolle en la institución educativa.

Para concluir, en la figura 2, la MINEDU (2009) presenta de forma resumida, lo explicado anteriormente.



*Figura 2.* Relación entre convivencia democrática, clima escolar y acoso escolar. Tomado de Tutoría y orientación educativa. Ética, democracia y gobernabilidad desde la convivencia escolar por MINEDU. 2009. p.15

### **3.6 Marco teórico referente a la pubertad**

#### **3.6.1 Etapas del desarrollo humano.**

Para Mansilla (2000) existen tres tipos de edades del ser humano, la edad cronológica/genética, la edad social y la edad psicológica, la cuales interactúan entre sí, a esto se añade en cada ser humano el factor “cultura/ ambiente” y para determinar en qué edad se encuentra un individuo se debe conocer antes en qué etapa del desarrollo bio-psico-social se encuentra, estas etapas son las siguientes:

- La concepción al nacimiento: Esta es la etapa en la que el feto empieza a formarse, cabe resaltar que, desde la concepción, el feto es un ser vivo ya que tiene actividad cerebral y procesos de cambios orgánicos.

- Los menores de edad: En esta etapa están comprendidos los niños y adolescentes.

- Los adolescentes: En este periodo de desarrollo se vive un crecimiento acelerado del cuerpo ocasionando cambios en la autoimagen y en el manejo del espacio.

- Los mayores de edad: En la mayoría de países se los denomina de esta manera a los que ya han cumplido 18 años, los cuales pueden ingresar a lugares o hacer actividades que antes no podían, al ingresar a esta etapa pasan por un proceso de "climaterio". Dentro de esta etapa se encuentran: a) los jóvenes, que comprenden entre los 18 y 24 años, son maduros en cuanto al crecimiento y desarrollo psicológico y b) los adultos de los 25 a 64 años, en esta etapa se espera que los individuos ya sean estables y maduros en los diferentes ámbitos de su vida, sea que se encuentren entre los adultos intermedios (40 y 49 años) o adultos mayores (50 y 64 años).

- Los jubilados: Por último, se encuentran las personas que cumplidos los 65 años, pueden dejar de trabajar, eximiendo sus actividades laborales.

En esta concepción del desarrollo humano, lo que hay que tener en cuenta es la subdivisión que hace el autor en la segunda etapa, dividiéndola en: a) la primaria infancia que es caracterizada por un alto grado de dependencia hacia sus cuidadores directos y b) la segunda infancia se caracteriza por la apertura que se tiene al mundo

externo y la acelerada adquisición de habilidades para la interacción, durante esta etapa ya no se muestra la dependencia que existía en la primera infancia, dando paso a la pubertad, que es el proceso de transición entre la niñez y la adolescencia.

Reafirmando ello, Dávila y Ortiz (2010) mencionan que existe un proceso entre la infancia y la adolescencia que es la pubertad, en la que el ser humano se encuentra en conflictos debido a los cambios en los que se encuentra. Gaete, Unanue, Ávila y Cassorla (2002) añaden que el rango de edades de inicio de la pubertad es de entre los 8 y 13 años en la mujer y entre los 9 y 14 años en los varones. Por otro lado, Papalia, Wendkos, y Duskin, (2005) manifiesta que existe un rango aproximado de siete años para el inicio de la pubertad en niños y niñas. Este proceso, por lo general lleva entre cuatro años en ambos sexos y empieza dos o tres antes en las niñas, que en los varones. Por otro lado, la pubertad es definida como el periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, donde tienen importantes cambios físicos, funcionales, psicológicos y relacionales. También es caracterizado por la aparición y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, la culminación del crecimiento somático, la adquisición de la capacidad reproductora y el logro de la talla final (Muñoz y Pozo, 2011).

Asimismo, Temboursy (2009) refiere que la pubertad es la etapa final del crecimiento y maduración del niño, en la que se alcanza la capacidad reproductiva, comenzando con los caracteres sexuales secundarios y aumenta la velocidad de crecimiento, más adelante el niño va experimentando cambios somáticos y psicológicos que progresan de forma ordenada, hasta lograr la talla adulta, madurez psicosocial y la fertilidad.

### **3.6.2 Cambios comunes de la etapa pubertad.**

Pedreira y Álvarez (2000) establecen ciertas características:

- Cambios hormonales: Este proceso conduce al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios: aparición y distribución del vello, mayormente es la aparición de barba en el varón, la redistribución del tejido adiposo, de manera muy manifiesta en las mujeres con el desarrollo mamario, el incremento de la masa muscular en los varones, de la misma manera el cambio de voz, enronquecimiento de la voz y posiblemente el acné. Además, Papalia y Wendkos (2010) mencionan que la pubertad comienza con un aumento de producción de hormonas sexuales.

- Cambios corporales: Este cambio afecta en mayor grado a las mujeres, puesto que empieza la preocupación, el desprecio o una mezcla de ambas por su apariencia física. Están pendientes a los nuevos cambios que se les presenta y si se ven atractivas o si serán rechazadas en su entorno.

- Cambios psíquicos: El autor lo define como “tormentosas situaciones”, debido a que no es extraño que la percepción del mundo y las vivencias se vean influenciadas, de forma que generen una serie de cambios en la esfera psíquica de singular relevancia, siendo los más destacados:

- El ideal del yo

- Reactualización de conflictos aparentemente superados

- La identidad personal

- Cambios sociales: Es el más relevante, es el que acontece para evolucionar desde la dependencia a la autonomía, tanto en la toma de decisiones como en las relaciones sociales, emergiendo la elección de modas, la pertenencia a grupos, la explosión de la identidad sexual y de la sexualidad en su conjunto.

Ruiz (2012) añade que los púberes demuestran mayor crecimiento emocional cuando han internalizado la vergüenza y el orgullo, pudiendo comprender y controlar sus emociones negativas, aumentando la empatía y el comportamiento prosocial. Sin embargo si no existe un adecuado desarrollo en este ámbito, éstos púberes podrían más adelante caer en las pandillas, drogadicción, entre otros peligros.

Por otro lado, Tirado, Martínez, López, Quezada, Olmos y Díaz (2010) señalan que el sistema nervioso sigue su evolución, continúa la mielinización, sobre todo en los lóbulos frontales, por lo que mejora su coordinación con las otras partes del cerebro.

Finalmente, Meece (2000) refiere que existen cuatro tipos de estados de identidad durante la pubertad: logro de identidad, aceptación sin raciocinio, moratoria y difusión de identidad.

#### **4. Definición de términos**

A continuación, se expone un sintetizado glosario de las palabras claves de la presente investigación

##### **4.1 Convivencia democrática**

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2016), define a la convivencia como la acción de convivir, y convivir es vivir en compañía con otros.

Por otro lado, el Proyecto Atlántida (2003) aclara que la democracia no es solo un conjunto de derechos, sino que ello es solo una parte. Es necesario la responsabilidad y el compromiso por parte del individuo para actuar democráticamente, aplicando los derechos propios en los otros y de este modo, diferenciar cuando no se está actuando con democracia para impedir que aquellas conductas que faltan al comportamiento democrático sean parte de la vida cotidiana.

En ese sentido el MINEDU (2009) expresa que la convivencia democrática es el conjunto de relaciones interpersonales que se establece entre los integrantes de la comunidad educativa, caracterizadas por el respeto a los derechos de los demás, la aceptación de normas consensuadas y la solución pacífica de los conflictos; que favorecen un estilo de vida democrático, ético y la formación ciudadana de los estudiantes.

#### **4.2. Acoso escolar**

Según la RAE (2016), acoso es perseguir sin dar tregua, apremiar con molestias o requerimientos de forma insistente a una persona.

Por otro lado, la UNICEF (2005), detalla que el escolar se encuentra en una edad cuyo eje es el aprendizaje, el cual se da principalmente en las escuelas, como en la interacción con los demás mediante el juego y al descubrirse a sí mismo.

Por ende, acoso escolar es definido como una conducta de persecución física o psicológica que realiza un estudiante en contra de otro, el que es escogido como la víctima de continuos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, ubica a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios y recursos, además añade que la continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas consecuencias negativas. (Olweus citado por Collelli y Escudé, 2006).

#### **4.3. Clima escolar**

La RAE (2016) define al clima como el ambiente, siendo el ambiente un conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económica, entre otras, de un lugar o colectividad específica, donde alguien o un grupo social se desarrolla o vive.

Por lo tanto, el clima escolar hace referencia al conjunto de características psicosociales de una institución educativa, determinado por la percepción de los toda

la comunidad estudiantil, clasificada en factores estructurales, personales y funcionales, los cuales, al ser integrados en forma dinámica, crean una percepción que respalda a toda la institución. En conclusión, el clima escolar, es el reflejo de las capacidades instaladas en cada uno de los que integran la escuela. (Rodríguez, 2004).

## **5. Hipótesis de la investigación**

### **5.1 Hipótesis general**

Existe efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y clima escolar en los estudiantes de 6to grado de primaria de la institución educativa pública de Pachacamac- Lima.

### **5.2 Hipótesis específicas**

- No existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio antes de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.
- Sí existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes del grupo estudio antes y después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.
- No existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes del grupo control ni antes y ni después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.
- Sí existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.

## **Capítulo III**

### **Materiales y métodos**

#### **1. Diseño y tipo de investigación**

El diseño de la investigación es de enfoque cuantitativo, de alcance explicativo y de tipo cuasi experimental. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Ya que se contó tanto con un grupo estudio y un grupo control, haciéndose una evaluación pre y posttest que busca determinar la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y clima escolar.

#### **2. Variables de investigación**

##### **2.1 Definición conceptual de las variables**

##### **2.1.1. Proyecto “Allyn Pujllay”.**

“Allyn Pujllay”, proveniente del quechua y hace referencia a un juego sano, limpio, justo y sin violencia, lo cual va acorde con el objetivo general de incrementar la práctica de la convivencia democrática, disminuyendo así el acoso escolar a la vez de promover un clima escolar favorable.

El proyecto “Allyn Pujllay” está dirigido a 64 estudiantes del 6<sup>to</sup> grado de primaria de una institución educativa pública. Es presentado como un juego cuya plataforma es el aula representada como una ciudad con violencia donde el docente ocupa el lugar de alcalde de la ciudad, las encargadas de aplicar el proyecto son las inspectoras y los

estudiantes son los pobladores de la ciudad divididos en 6 grupos: policías, jueces, abogados, fiscales, regidores y congresistas con la finalidad de que cada estudiante aprenda sobre la responsabilidad mediante el cargo que ocupa en su ciudad y las normas que este representa, además de tomar conciencia de que en todo sistema existe el orden, disciplina y respeto que se deben cumplir para poder vivir en armonía. Asimismo, todos trabajarán en equipo para restaurar la paz en la ciudad.

En la plataforma del juego “Allyn Pujllay”, es necesario entender los siguientes conceptos: misiones, misiones especiales, puntos bonus y bloques o niveles.

En primer lugar, las misiones, son las actividades que se realizan dentro de la ciudad, que tiene como objetivo fomentar un aprendizaje específico acorde a las sesiones previamente trabajadas. Estas misiones están dirigidas y evaluadas por las inspectoras de la ciudad.

En segundo lugar, están las misiones especiales, que son aquellos retos que se dejan de sesión en sesión ya sea por grupo o de manera individual, con el fin de reforzar el aprendizaje impartido durante las sesiones. Además estos retos refuerzan la creatividad de cada uno de los pobladores a la vez que en algunos de ellos pueden incluir la participación de otras personas fuera de la ciudad.

En tercer lugar, se encuentran los puntos bonus. Los cuales se otorgan por grupo y por ciudad. A nivel de grupo, se entregan los puntos bonus por: a) cumplir satisfactoriamente las misiones cualquiera sea su tipo, b) por una entrega regular, c) solo por la participación o el intento del grupo y se dan puntos bonus especiales por d) cumplir como grupo las normas de convivencia democrática las cuales son la tolerancia, la actitud positiva, el cumplir en todo, la empatía siempre, el respeto, el prestar atención, la comunicación dialógica y el amor. A nivel de ciudad, se entregan

puntos bonus por a) el cumplimiento de las misiones, b) la entrega responsable de las misiones especiales, c) el comportamiento acorde a la convivencia democrática y d) la participación del alcalde. Los puntos bonus sirvieron al finalizar el proyecto para elegir al equipo ganador de la ciudad y a una ciudad ganadora.

Finalmente, se detallan los bloques o niveles del juego, que están clasificados en tres: el primero “Conoce la crisis” donde se explica todo lo referente al acoso escolar y se brindan respuestas de solución frente al mismo, el segundo bloque “Me pongo mi armadura” en el cual se desarrollan los componentes de la convivencia democrática (tolerancia, respeto, resolución de conflictos, los derechos, responsabilidad y motivación académica) como estrategia para enfrentar el acoso escolar y una herramienta para empezar a vivir en paz y el tercer nivel “Mi ciudad en paz”, que busca fomentar y reforzar los lazos que existen en la ciudad, mientras conocen un poco más de sus compañeros (gustos, hobbies, actividades, sueños, metas, etc.) y los reconocen como un amigo en quien confiar y cuidar. Al alcanzar el último nivel la ciudad es condecorada como una ciudad en paz y que practica la convivencia democrática además de elegir a un representante que velará por que se continúe con dicha práctica.

De este modo se desarrolló “Allyn Pujllay” que consta de 16 sesiones, desarrolladas en 16 semanas durante la hora pedagógica de tutoría, las cuales se dan una vez a la semana comprendida entre los meses de agosto y diciembre. Además demandó un costo total de 21500.00 nuevos soles.

### **2.1.2. Acoso escolar.**

Es la intimidación, maltrato, manotaje y acoso entre compañeros que se caracteriza por la repetición de las agresiones, además por la relación explícita de dominante –

sumiso (sentimiento de ser dueño del poder) y por último la intención de hacer daño (Marín y Reidl, 2013).

### **2.1.3. Clima escolar.**

Es una característica de las instituciones educativas, el cual se desarrolla mediante el constructo multidimensional de percepciones, pensamientos y valores que los miembros de la comunidad estudiantil construyen de su establecimiento y de las relaciones que en él se dan (Assael y Neumann, citados por López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014).

## **2.2 Operacionalización de variables**

### **2.2.1 Operacionalización del proyecto “Allyn Pujllay”.**

A continuación se presenta la tabla 1 donde se expone la matriz de operacionalización de la variable mencionada.

Tabla 1

*Matriz de operacionalización del proyecto “Allyn Pujllay”*

Bloque	Definición	Objetivo	Sesiones	Duración	Materiales
Acoso escolar: “Conociendo la crisis”	Se entiende por acoso escolar al conjunto de conductas hostiles de un compañero hacia otro con la intencionalidad de provocarle daño.	Identificar correctamente los agentes y los tipos de acoso escolar para la búsqueda adecuada de soluciones a nivel individual e institucional	1: Aplicación del pretest e introducción de “Allyn Pujllay” 2: Conociendo qué es acoso escolar 3: Conociendo los agentes del acoso escolar 4: Bullying y ciberbullying 5: Yo sé identificar 6: El bullying en el sillón rojo	Cada una de las sesiones dura 40 minutos a excepción del Show de la convivencia democrática que tuvo una duración de 1 hora y 10 minutos aproximadamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copias de los instrumentos de evaluación</li> <li>• Hojas de colores</li> <li>• Cartulinas</li> <li>• Plumones de papel</li> <li>• Papelotes</li> <li>• Hojas de trabajo (cuestionarios, imágenes para discutir, entre otros.)</li> <li>• Equipo multimedia</li> <li>• Tachito para quemar</li> <li>• Cajas de cartón</li> <li>• Premios</li> <li>• Globos</li> </ul>
Convivencia democrática: “Me pongo mi armadura”	La convivencia democrática hace referencia a la construcción de relaciones horizontales justas para convivir en paz.	Fomentar en los estudiantes la práctica de valores y conductas de la convivencia democrática	7: Cuenta conmigo 8: Merezco lo mejor 9: ¿Seguro que sabes comunicarte? 10: Aceptamos la diferencia 11: Antes que explote la bomba 12: No le tengo miedo a la libreta escolar		
Clima escolar: “Mi ciudad en paz”	Clima escolar es la percepción del estudiante acerca de la comunidad estudiantil donde se desenvuelve.	Fortalecer el clima escolar, incrementando el respeto mutuo y la cohesión grupal.	13: La foto del recuerdo 14: Mi ciudad en paz 15: Aplicación del postest 16: Show de la convivencia democrática		

**2.2.2 Operacionalización de la variable acoso escolar.**

A continuación se presenta la tabla 2 donde se expone la matriz de operacionalización de la variable mencionada.

Tabla 2

*Matriz de operacionalización de la variable acoso escolar y sus dimensiones*

Dimensión	Descripción	Indicador	Ítems
Espectador	Está compuesta por cuatro factores que evalúan si el estudiante observó y la percepción de cuánto daño le causó observar los siguientes tipos de agresiones: hostigamiento físico (factor I), social (factor II), daño a la propiedad (factor III) y hostigamiento verbal (factor IV).	Hostigamiento físico Hostigamiento social Hostigamiento verbal Daño a la propiedad	1-23
Víctima	Busca evaluar, la frecuencia y la percepción de daño que causó que un estudiante estuviera vulnerable a: hostigamiento psicológico (factor I), daño a la propiedad (factor II), hostigamiento físico (factor III) y tocamiento sexuales (factor IV).	Hostigamiento psicológico Hostigamiento físico Daño a la propiedad Tocamientos sexuales	1-24
Agresor	Evalúa la frecuencia y la percepción de daño que causa en el estudiante, ser el autor de los siguientes tipos de agresiones: hostigamiento psicológico (factor I), daño a la propiedad (factor II) y hostigamiento físico (factor III).	Hostigamiento psicológico Hostigamiento físico Daño a la propiedad	1-21

**2.2.2 Operacionalización de la variable clima escolar.**

A continuación se presenta la tabla 3 donde se expone la matriz de operacionalización de la variable mencionada.

Tabla 3

*Matriz de operacionalización de la variable Clima escolar y sus dimensiones*

Dimensión	Descripción	Indicador	Ítems
Normas claras	Esta dimensión consta de 4 ítems y busca indagar la opinión de los estudiantes sobre las políticas y procedimientos de la escuela.	Percepción del estudiante sobre las normas	9-12
Normas contra la violencia	Esta dimensión consta de 3 ítems y busca indagar la opinión de los estudiantes sobre las políticas y procedimientos de la escuela frente a situaciones de violencia.	Percepción del estudiante sobre las normas contra la violencia	13-15
Participación	Consta de 3, ítems que pretenden indagar los sentimientos de los estudiantes respecto de si ellos juegan un papel importante y activo en su escuela.	Percepción del estudiante de ser tomado en cuenta	16-18
Apoyo social	8 ítems comprenden esta dimensión que evalúa las relaciones de apoyo percibidas por parte de sus profesores.	Percepción del estudiante sobre su relación con el docente	1-8

### **3. Delimitación geográfica y temporal**

La investigación se llevó a cabo en la institución educativa mixta Víctor Raúl Haya de la Torre – UGEL 01 en la localidad de Portada de Manchay, perteneciente al distrito de Pachacamac, provincia y departamento del Lima. Fue realizada entre Marzo del 2016 hasta Febrero del 2017.

#### 4. Participantes

La investigación se realizó, con el apoyo de estudiantes de ambos sexos comprendidos entre 10 a 13 años de edad, pertenecientes al 6<sup>to</sup> grado con sus secciones “A”, “B”, “C” y “D” del nivel primario. Divididos en dos grupos: grupo control con un total de 62 estudiantes compuesto por las secciones del 6<sup>to</sup> “A” y 6<sup>to</sup> “D” y grupo de estudio formado con las secciones restantes, con un total de 64 estudiantes. Se trabajó con un total de 126 estudiantes.

Asimismo, la muestra de este trabajo de investigación es de tipo no probabilística a conveniencia del investigador, en la cual todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

##### 4.1 Características de los participantes.

A continuación, se presenta la tabla 4 donde se observa las características referentes a sexo, edad y con quién viven de los participantes.

Tabla 4

*Características de los participantes*

Características		Grupo Control		Grupo de estudio	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sexo	Masculino	25	40.3	27	42.2
	Femenino	37	59.7	37	57.8
Edad	Entre 10 a 12 años	60	96.8	63	98.4
	Entre 13 a 15 años	2	3.2	1	1.6
Con quién viven	Padre, madre y hermanos	41	66.1	28	43.8
	Padre y madre	11	17.7	12	18.8
Con quién viven	Padre y hermanos	0	0	16	25
	Padre, madre, hermanos y parientes	4	6.5	5	7.8
	Padre y parientes	1	1.6	1	1.6
	Hermanos y parientes			2	3.1
	Madre y hermanos	3	4.8	0	0
	Madre	2	3.2	0	0

En la tabla expuesta, se observa que, el grupo control conformado por 62 estudiantes, 59.7% son mujeres y 40.3% son varones. Asimismo, 96.8% de los estudiantes tienen entre 10 a 12 años y solo 3.2% se ubica entre las edades de 13 a 15 años. Con respecto a con quién viven, la mayoría (66.1%) vive en una familia nuclear compuesta por un padre, madre y hermanos. De manera similar, en el grupo de estudio con 64 estudiantes, 57.8% son mujeres y 42.2% son varones. Además, la mayoría (98.4%) se ubica entre las edades de 10 a 12 años y solo el 1.6% se ubica entre los 13 a 15 años. Por último, la mayoría (43.8%) vive en una familia nuclear conformada por padre, madre y hermanos.

#### **4.2 Criterios de inclusión y exclusión.**

##### **4.2.1 Criterios de inclusión.**

- Estudiantes del 6<sup>to</sup> grado del nivel primario.
- Estudiantes de ambos sexos (varones y mujeres).
- Oscilación de edad: 10 – 15 años.

##### **4.2.2 Criterios de exclusión.**

- Estudiantes que no pertenezcan al 6<sup>to</sup> grado del nivel primario.
- Ausencias recurrentes de parte de los estudiantes.

### **5. Técnica e instrumentos de recolección de datos**

#### **5.1 Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias**

El cuestionario fue creado por Marín y Reidl (2013) con la finalidad de evaluar el *bullying* en los niveles primarios. El instrumento consta de un total de 68 ítems que evalúan la frecuencia y la percepción de daño que causa el acoso escolar desde sus

tres dimensiones: espectador, víctima y agresor. Consta de una consistencia interna de 0.91 según el alpha de Cronbach y con una varianza mayor al 44%. Las opciones de respuesta son de tipo Likert para evaluar la frecuencia: 0 veces, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces y 5 o más veces; y para la percepción de daño van desde: nada de daño, un poco de daño, mucho daño y profundo daño. Acerca de su primera dimensión denominada espectador, consta de 4 factores, el primero es el hostigamiento físico compuesto de 6 ítems, al igual que el segundo y cuarto factor denominados hostigamiento social y hostigamiento verbal respectivamente. Por último, el factor 3 corresponde al daño a la propiedad que consta de 5 ítems. En total consta de 23 ítems con una varianza de 45.08% y un coeficiente KMO de 0.949 y todos los reactivos tuvieron cargas factoriales mayores a .40, todo ello, con respecto a su validez. Acerca de su consistencia interna presenta un .912. La segunda dimensión: víctima compuesta también por 4 factores, dos de ellos referentes al hostigamiento psicológico y físico con 10 ítems y 6 ítems respectivamente. También se encuentra el factor daño a la propiedad y tocamientos sexuales que constan de 5 ítems y 3 ítems respectivamente. En suma hace un total de 24 ítems con una varianza de 48.86%, en el coeficiente KMO alcanzó 0.954 y todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores al .40. En lo referente a su consistencia interna presenta .923. Por último, en su dimensión agresor, se observan tres factores: hostigamiento psicológico, con 10 ítems; daño a la propiedad, que presenta 5 ítems y el tercer factor hostigamiento físico, que tiene 6 ítems. Son en total 21 ítems con 44.78% de varianza, un coeficiente KMO de 0.957 y todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40. Acerca del valor de su alpha de Cronbach, tiene .932. Finalmente el detalle de los baremos se puede apreciar en el manual del instrumento.

Para esta investigación, se realizó la validez de contenido evaluando los aspectos de claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo mediante el método de criterio de jueces (ver anexo 1). Además se valoró la fiabilidad global del cuestionario y sus dimensiones calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach y la validez de constructo por el método de análisis de subtest – test.(ver anexo 2)

## **5.2 Escala sobre el clima escolar adaptación al español y validación en estudiantes chilenos**

El instrumento de evaluación original *California School Climate Inventory* fue creado por Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira en el año 2004 como un cuestionario de autorreporte que permite una estimación fiable del clima escolar (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014).

La versión utilizada fue la adaptada al español por López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014), con un total de 18 ítems, una confiabilidad de  $\alpha = 0.89$  y con una validez según el coeficiente de KMO de 0.943 y una varianza total del 54%. El tipo de respuesta es Likert y va desde nunca, a veces y casi siempre. Está dividido en cuatro dimensiones: la primera normas claras que consta de 4 ítems y presenta una confiabilidad según el alfa de Cronbach 0.69 y un autovalor inicial de 1.29.

Asimismo, la segunda dimensión acerca de la normas contra la violencia consta de 3 ítems, presenta una confiabilidad  $\alpha = 0.68$  y un autovalor inicial de 1.1. Por su parte, la dimensión participación activa de los estudiantes presenta 3 ítems con una confiabilidad  $\alpha$  entre 0.62 y un autovalor inicial de 1.04. Finalmente, la dimensión apoyo social consta de 8 ítems con una confiabilidad  $\alpha = 0.86$  y un autovalor inicial de 6.02. Con respecto a los baremos, se pueden observar detalladamente en el manual del

instrumento.

En esta investigación, el instrumento pasó por los siguientes procedimientos psicométricos: la validez de contenido que evaluó los aspectos de claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo mediante el método de criterio de jueces (ver anexo 3). También se calculó el índice de consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach tanto para la escala global como para sus dimensiones y se realizó la validez de constructo por el método de análisis de subtest – test (ver anexo 4).

## **6. Proceso de recolección de datos**

Se solicitó el permiso al centro de investigación de la Universidad Peruana Unión, con la finalidad de que se consiga la identificación y autorización de la institución educativa, posteriormente se recibió la autorización del centro para proceder con el estudio.

Seguidamente el 22 de agosto del 2016 se organizó una reunión informativa sobre el trabajo de investigación dirigido a la plana administrativa de la institución educativa y a los docentes de los estudiantes del 6<sup>to</sup> grado, donde se explicaron los pormenores de la investigación y se resolvieron las dudas existentes.

El 24 de agosto del 2016, se informó oralmente el consentimiento informado al grupo control y al grupo de estudio, para proceder con la aplicación de los instrumentos de forma colectiva en sus respectivas aulas con la supervisión y apoyo de sus tutores. Se empezó con el 6<sup>to</sup> “C”, seguido del 6<sup>to</sup> “B”, quienes pertenecen al grupo de estudio entre las 9 a 11 horas de la mañana aproximadamente, se continuó con el 6<sup>to</sup> “D” y finalmente el 6<sup>to</sup> “A” pertenecientes al grupo control entre las 11 de la mañana a 1 de la tarde aproximadamente.

Con los horarios establecidos, dentro de las aulas se tomaron unos minutos para explicar a detalle cada una de las instrucciones y la forma de respuesta. En primer lugar, se entregó el cuestionario de acoso escolar titulado “Así nos llevamos en la escuela”, seguido de la Escala sobre Clima Escolar (ver anexo 5), que tomó un tiempo aproximado de 45 minutos por ambos instrumentos. Después de ello, entre las fechas del 31 de agosto del 2016 al 23 de noviembre del mismo año, se procedió a aplicar el proyecto “Allyn Pujllay” al grupo de estudio conformado por los estudiantes del 6<sup>to</sup> grado del nivel primario de las secciones “B” y “C”. El 30 de noviembre del 2016 se realizó la aplicación del postest con ambos grupos aplicando los instrumentos ya mencionados durante el tiempo estimado. Finalmente el 07 de diciembre del 2016 se clausuró el proyecto “Allyn Pujllay” con el show de la convivencia democrática dirigido al grupo de estudio.

## **7. Procesamiento y análisis de datos**

Una vez obtenida la información, la organización de datos se realizó a través de una matriz de tabulación, que permitió un mejor análisis de la información obtenida, para lo cual se empleó el paquete estadístico SPSS versión 22, aplicado para las ciencias sociales. Los resultados se presentan en tablas y gráficos estadísticos para su análisis e interpretación respectiva. Se utilizó el análisis estadístico Wilcoxon y U de Mann-Whitney para observar las diferencias entre ambos grupos.

## Capítulo IV

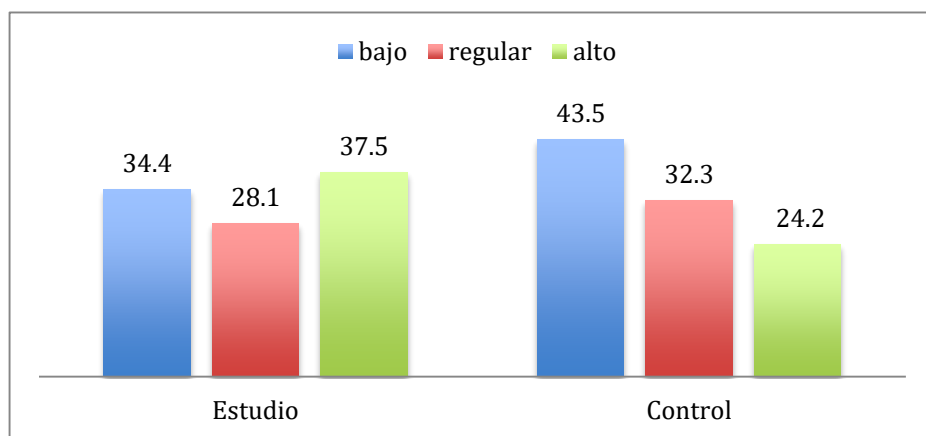
### Resultados y discusión

#### 1. Resultados

##### 1.1 Análisis descriptivo de las variables de estudio en el pretest

##### 1.1.1 Acoso escolar.

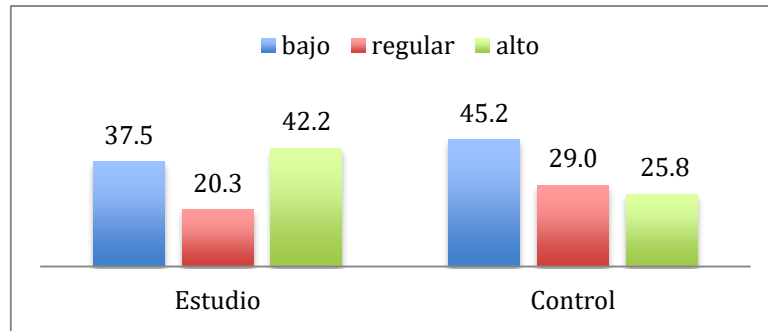
A continuación se presenta la figura 3 con los resultados de la escala global referente a la frecuencia de la variable acoso escolar en el grupo estudio y grupo control



*Figura 3:* Resultados de la frecuencia del acoso escolar.

En la figura 3 se puede observar que en el grupo de estudio, 37.5% percibió alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas, mientras que en el grupo control, la mayoría de los participantes (43.5%) expresó que existe baja frecuencia de acoso escolar en sus aulas.

A continuación, en la figura 4 se observa los resultados de la escala global referente a la percepción de daño de los participantes pertenecientes al grupo de estudio y grupo control sobre el acoso escolar.

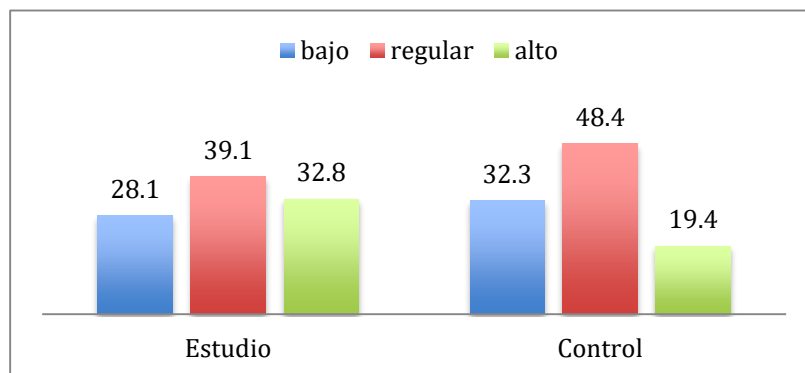


*Figura 4:* Resultados de la percepción de daño del acoso escolar.

Se observa que en el grupo de estudio, 42.2% consideró que existe alta percepción de daño, mientras que en el grupo control, 45.2% indicó que la percepción de daño que causa el acoso escolar en sus aulas es baja.

Tras presentar las escalas globales referentes a la frecuencia y percepción de daño del acoso escolar, ahora se expone los resultados sobre sus tres dimensiones: espectador, víctima y agresor teniendo en cuenta sus características principales: frecuencia y percepción de daño.

Por lo tanto, se presenta la figura 5 con los resultados de frecuencia en la dimensión espectador.



*Figura 5:* Resultados de la dimensión espectador en frecuencia.

En el grupo de estudio, 39.1% percibió regular frecuencia de acoso escolar en sus aulas. En el grupo control, 48.4% de los participantes expresó que existe regular frecuencia de acoso escolar en sus aulas.

Del mismo modo, en la figura 6 se evidencia los resultados de la percepción de daño para la dimensión espectador.

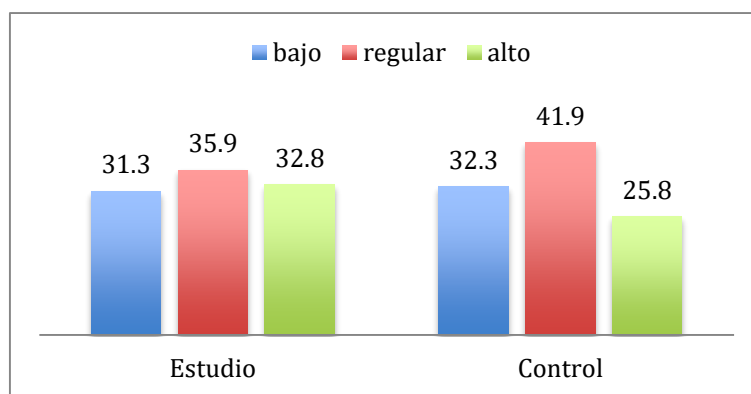


Figura 6: Resultados de la dimensión espectador en percepción de daño.

En el grupo de estudio, 35.9% consideró que existe regular percepción de daño, mientras que en el grupo control, 41.9% indicó regular percepción de daño que causa el acoso escolar en sus aulas.

Posteriormente, en la figura 7 se detalla los resultados de frecuencia en la dimensión víctima.

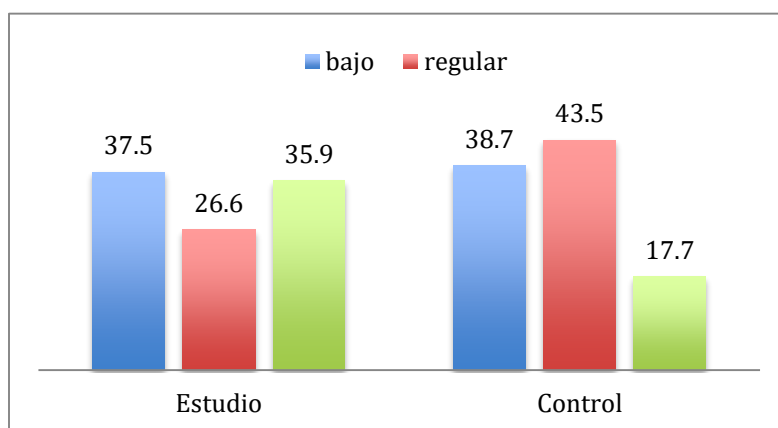


Figura 7: Resultados de la dimensión víctima en frecuencia.

Se observa que en el grupo de estudio, 37.5% percibió baja frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente víctima. Por otro lado, en el grupo control, 43.5% de los participantes afirmó que existe regular frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente víctima.

A la vez, acerca de percepción de daño en la dimensión víctima, se expone la figura 8.

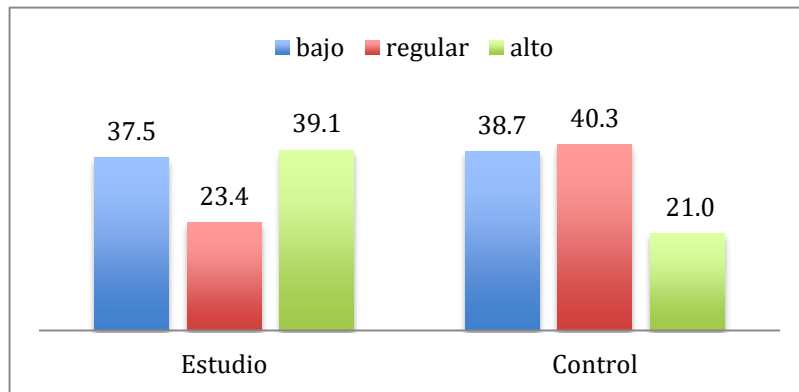


Figura 8: Resultados de la dimensión víctima en percepción de daño.

Se muestra que en el grupo de estudio, 39.1% consideró que existe alta percepción de daño, mientras que en el grupo control, 40.3% evidenció que la percepción de daño que causa el acoso escolar en sus aulas se encuentra en un nivel regular.

También se presenta la figura 9 con los datos sobre la dimensión agresor referente a la frecuencia.

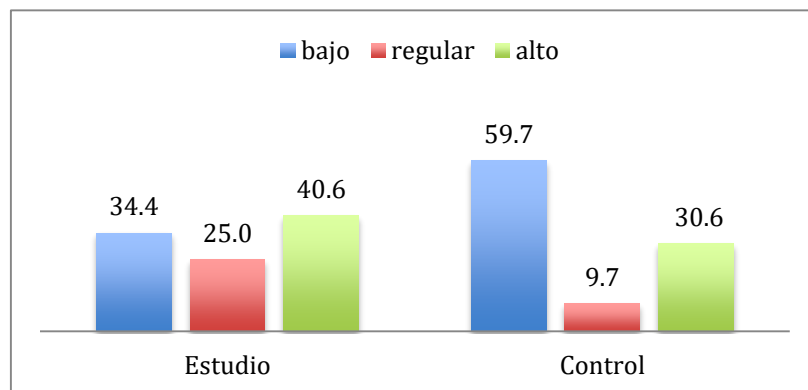


Figura 9: Resultados de la dimensión agresor en frecuencia.

En el grupo de estudio, 40.6% percibió alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente agresor; en contraste, en el grupo control 59.7% de los participantes manifestó que existe baja frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente agresor.

Asimismo, en la figura 10, se expone los resultados acerca de la percepción de daño en la dimensión agresor.

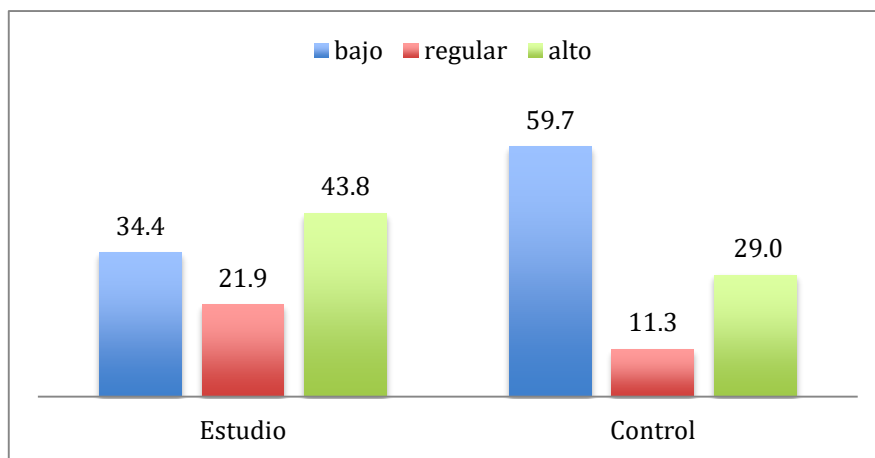
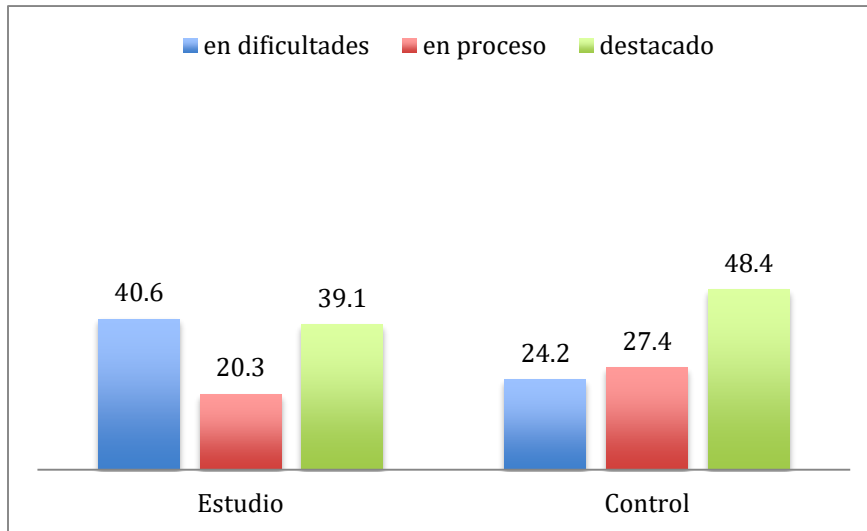


Figura 10: Resultados de la dimensión agresor en percepción de daño.

Se aprecia que en el grupo de estudio, 43.8% consideró que existe alta percepción de daño; por el contrario, en el grupo control, 59.7% evidenció que la percepción de daño que causa el acoso escolar en sus aulas desde el agente agresor se encuentra en un nivel bajo.

### 1.1.1 Clima escolar.

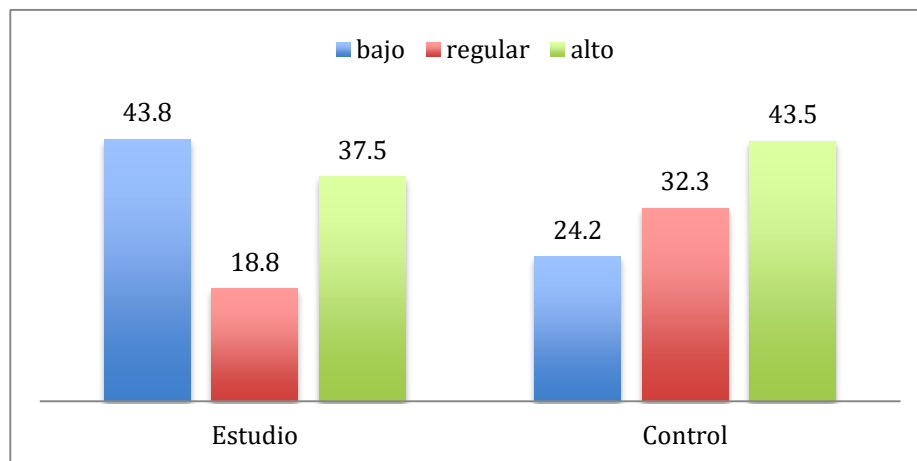
Seguidamente, se presenta la figura 11, con los resultados de la escala global pertenecientes a la variable clima escolar.



*Figura 11:* Resultados de la escala global del clima escolar.

Tras lo expuesto, se observa que, en el grupo de estudio, 40.6% evidenció un clima escolar en dificultades, mientras que en el grupo control, 48.4% calificó a su clima escolar como destacado.

A continuación, se presenta la figura 12, con los resultados acerca de la dimensión apoyo social.



*Figura 12:* Resultados de la dimensión apoyo social.

Se evidencia que en el grupo de estudio, 43.8% percibió como bajo el apoyo que recibió por parte de la comunidad estudiantil; por su parte, en el grupo control, 43.5% de los participantes evidenciaron un nivel alto de percepción de apoyo.

Posteriormente, en la figura 13 se expone los resultados obtenidos en la dimensión normas claras.

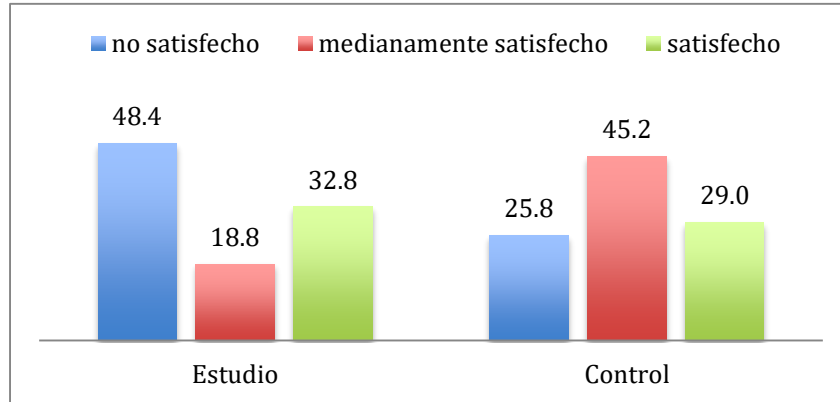


Figura 13: Resultados en la dimensión normas claras.

En la figura 13, se expone que el grupo de estudio, 48.4% se encontró no satisfecho referente a la claridad de las normas que rigen su aula; mientras que en el grupo control, 45.2% expresó estar medianamente satisfechos acerca de la claridad de las normas establecidas en su aula.

Del mismo modo, en la figura 14 se revela los resultados de la dimensión normas contra la violencia.

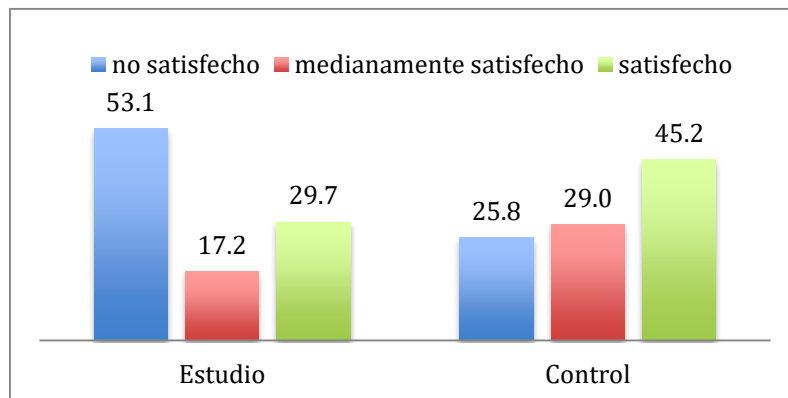


Figura 14: Resultados de la dimensión normas contra la violencia.

Se observa que en el grupo de estudio, 53.1% se encontró no satisfecho referente a la existencia de normas contra la violencia en su aula; por el contrario, en el grupo control, 45.2% manifestó estar satisfechos acerca de la existencia de normas contra la violencia establecidas en su aula.

Finalmente para los resultados de la dimensión participación activa se presenta la figura 15.

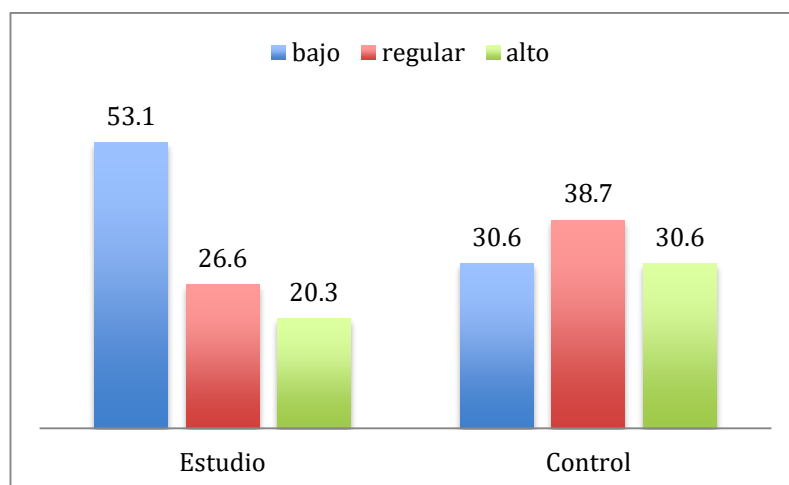


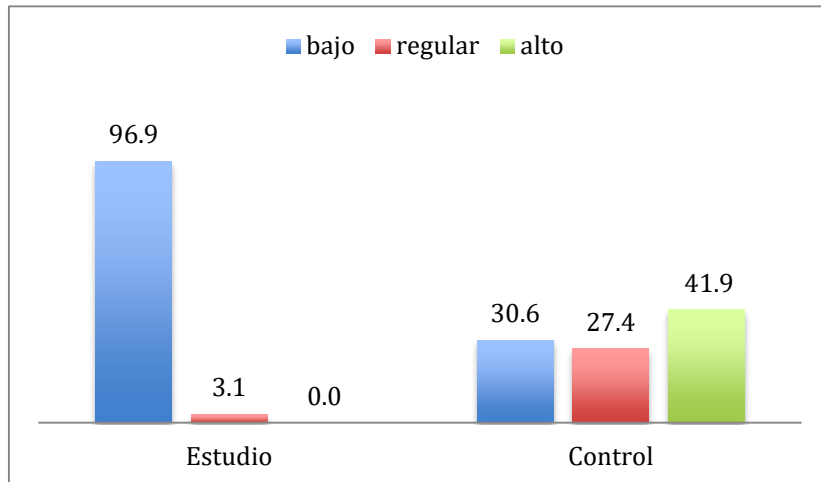
Figura 15: Resultados de la dimensión participación activa.

Se observa que en el grupo de estudio, 53.1% percibió como bajo el nivel de participación activa que tienen dentro de su aula; mientras que en el grupo control, 38.7% presentó una percepción a nivel regular de participación activa dentro de su aula.

## 1.2 Análisis descriptivo de las variables de estudio en el postest

### 1.2.1. Acoso escolar.

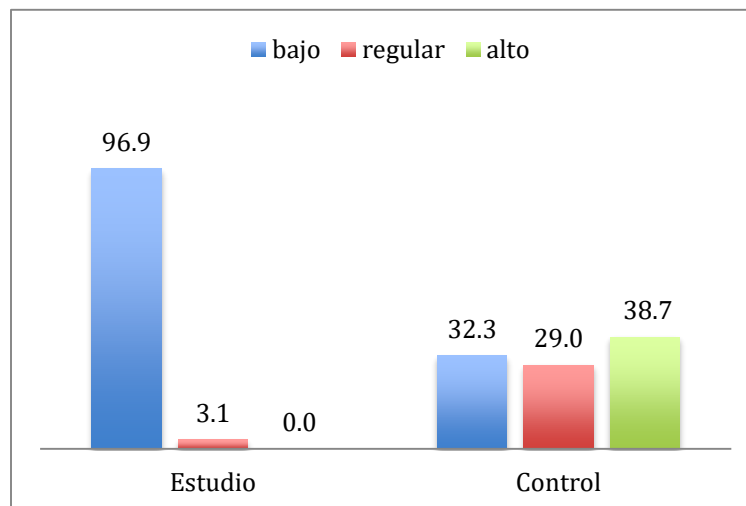
A continuación se presenta la figura 16 con los resultados de la escala global referente a la frecuencia de la variable acoso escolar en el grupo estudio y grupo control.



*Figura 16:* Resultados de la frecuencia del acoso escolar.

En el grupo de estudio, la mayoría de los participantes (96.9 %) percibió baja frecuencia de acoso escolar, lo cual se reflejó en la disminución de los insultos, apodos, exclusiones y golpes en sus aulas; mientras que en el grupo control, solo el 30.6% expresó que existe baja frecuencia de acoso escolar en sus aulas.

A continuación, se observa la figura 17, donde se detalla los resultados obtenidos acerca de la percepción de daño en la escala global del acoso escolar.

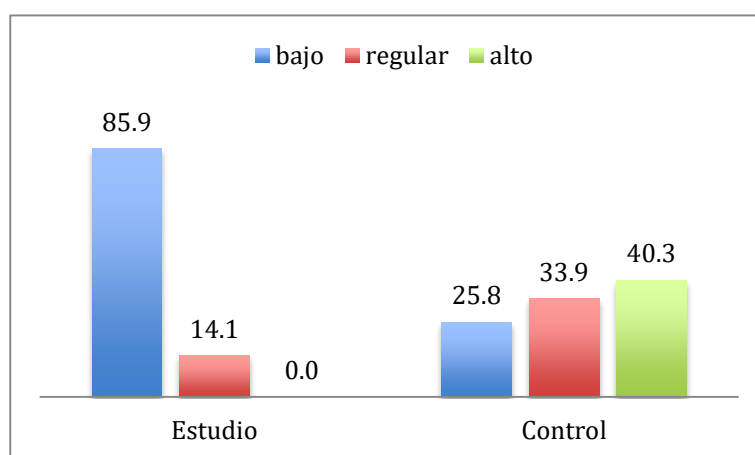


*Figura 17:* Resultados de la percepción de daño del acoso escolar.

Se puede observar en la figura 17 que en el grupo de estudio, 96.9% consideró que existe baja percepción de daño, mientras que en el grupo control solo el 32.3% indicó que la percepción de daño que causa el acoso escolar en sus aulas es baja.

Del mismo modo, que en el primer momento (pretest), tras presentar los resultados de las escalas globales, se presentarán los resultados obtenidos referente a sus tres dimensiones: espectador, víctima y agresor teniendo en cuenta sus características principales: frecuencia y percepción de daño.

En ese sentido, en la figura 18 se expone los resultados obtenidos en la dimensión espectador referente a la frecuencia.



*Figura 18:* Resultados de la dimensión espectador en frecuencia.

En el grupo de estudio, 85.9% percibió baja frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente espectador; por el contrario, en el grupo control, solo la minoría (25.8%) de los participantes expresó lo mismo.

Posteriormente, en la figura 19 se observa los resultados sobre la percepción de daño en la dimensión espectador.

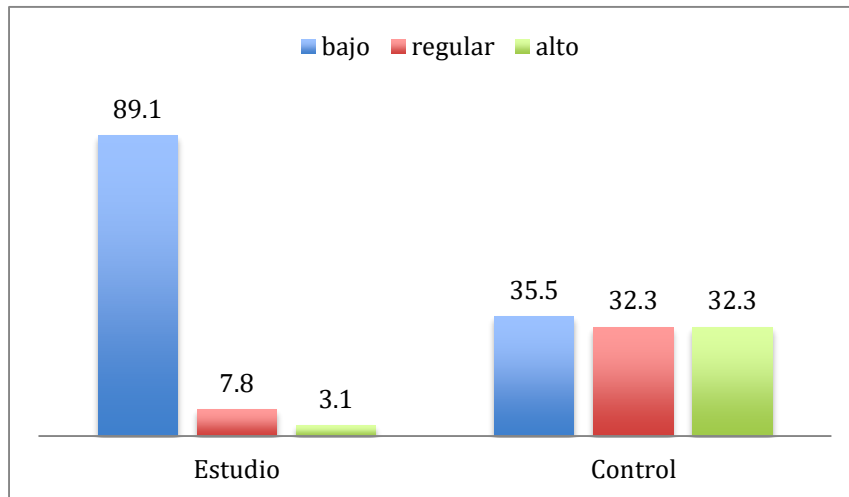


Figura 19: Resultados de la dimensión espectador en percepción de daño.

Se demuestra que en el grupo de estudio, 89.1% consideró que existe baja percepción de daño en el agente espectador, mientras que en el grupo control, solo el 35.3% coincidió en el mismo nivel de percepción de daño.

Continuando, para la dimensión víctima se presenta la figura 20 con los resultados obtenidos referentes a la frecuencia.

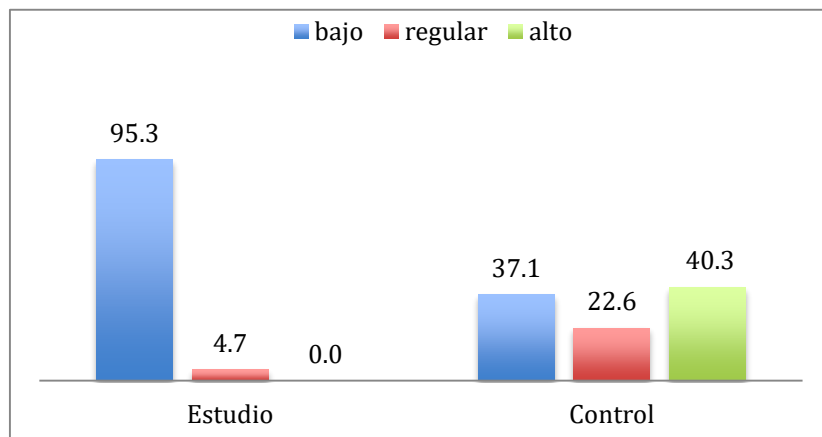
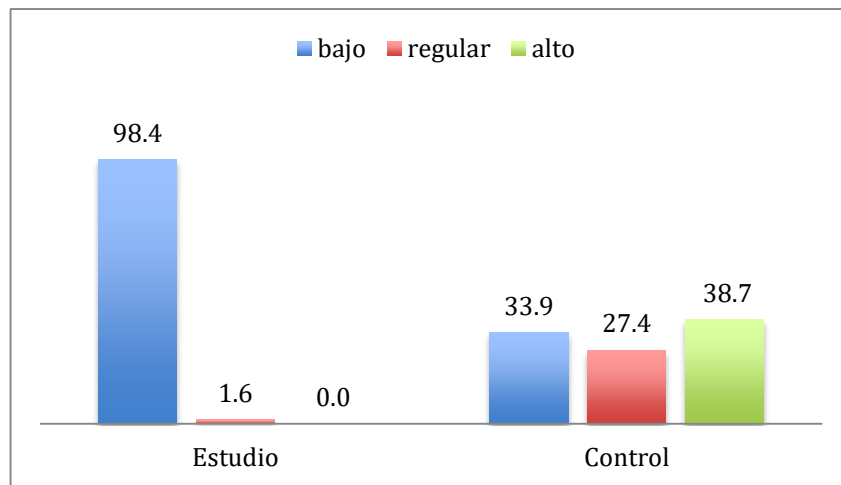


Figura 20: Resultados de la dimensión víctima en frecuencia.

Se observa en el grupo de estudio, que ningún participante percibió alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente víctima; mientras que en el grupo

control, el 40.3% de los participantes reveló que existe alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente víctima.

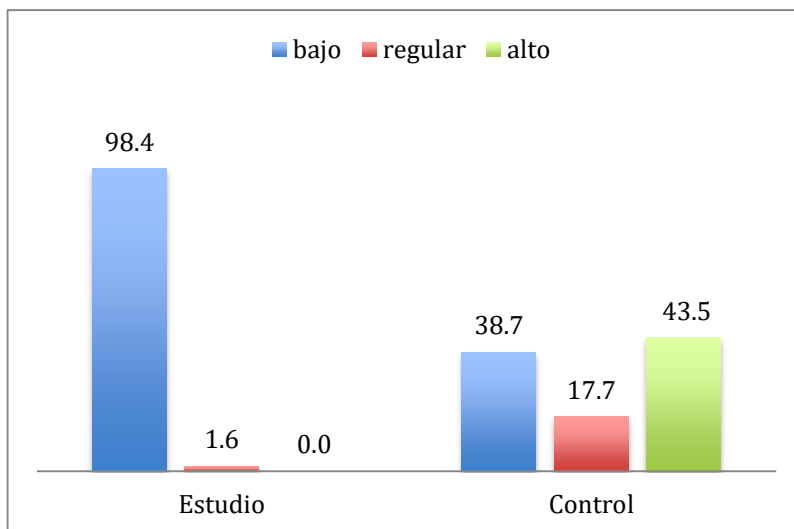
En la figura 21 se detalla los resultados obtenidos en la dimensión víctima referente a la percepción de daño.



*Figura 21:* Resultados de la dimensión víctima en percepción de daño.

En un panorama similar a la figura anterior, queda en evidencia que en el grupo de estudio, ningún participante consideró que existe alta percepción de daño; mientras que en el grupo control, 38.7% evidenció que la percepción de daño que causa el acoso escolar desde su agente víctima se encuentra en un nivel alto.

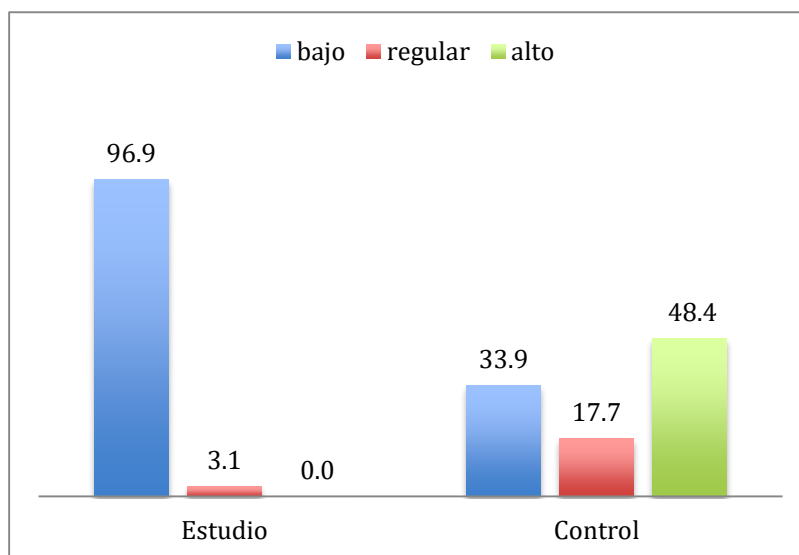
En la figura 22, se presenta el resultado obtenido referente a la frecuencia en la dimensión agresor.



*Figura 22: Resultados de la dimensión agresor en frecuencia.*

En el grupo de estudio, ningún participante percibió alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente agresor; mientras que en el grupo control, la mayoría (43.5%) de los participantes, reveló que existe alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas desde el agente agresor.

A continuación en la figura 23 se expone los resultados obtenidos sobre la percepción de daño desde la dimensión agresor.



*Figura 23: Resultados de la dimensión agresor en percepción de daño.*

Se aprecia que la mayoría en el grupo de estudio (96.9%), reveló que existe baja percepción de daño; de forma contraria, en el grupo control, solo el 33.9% manifestó que la percepción de daño que causa el acoso escolar desde el agente agresor en sus aulas es baja.

### 1.2.2. *Clima escolar*

En la figura 24, se expone los resultados obtenidos en la escala global del clima escolar.

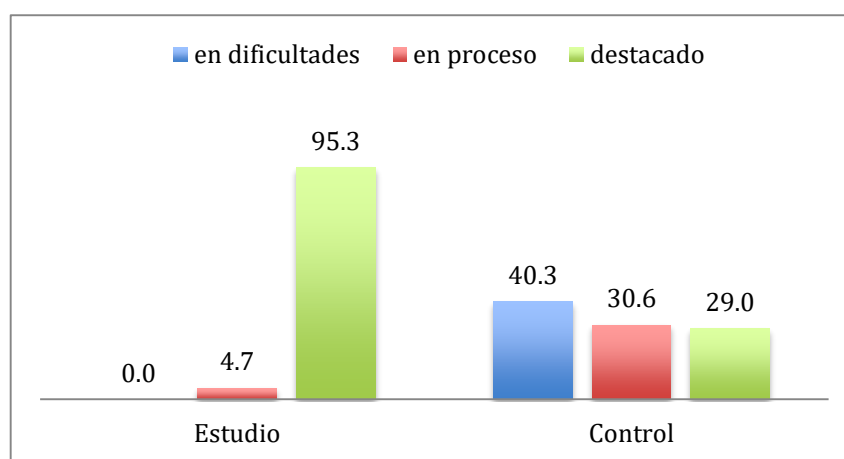


Figura 24: Resultados de la escala global del clima escolar.

Tras lo expuesto, se observa que en el grupo de estudio, 95.3% percibió un clima escolar destacado; mientras que, en el grupo control, solo la minoría (29.0%) calificó su clima escolar como destacado.

Posteriormente, se presenta la figura 25 referente a la dimensión apoyo social.

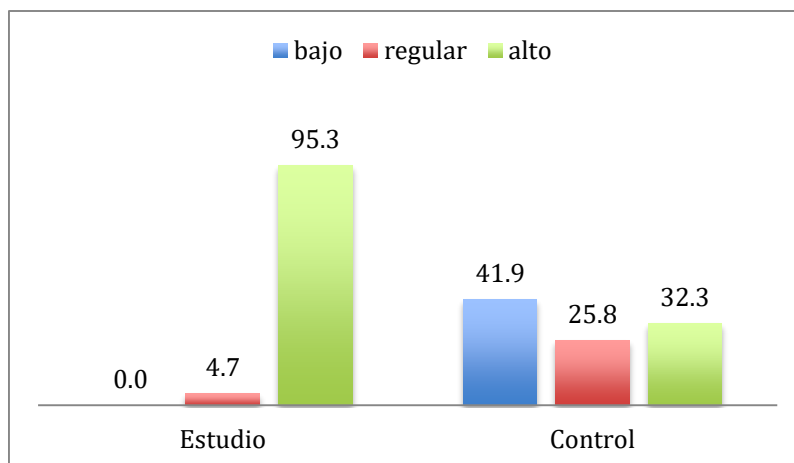


Figura 25: Resultados de la dimensión apoyo social.

Se muestra que, la mayoría (95.3%) del grupo de estudio, percibió como alto el apoyo que recibió por parte de la comunidad estudiantil; mientras que en el grupo control, solo el 32.3% de los participantes perciben lo mismo.

Seguidamente, en la figura 26 se exponen los resultados obtenidos en la dimensión normas clara.

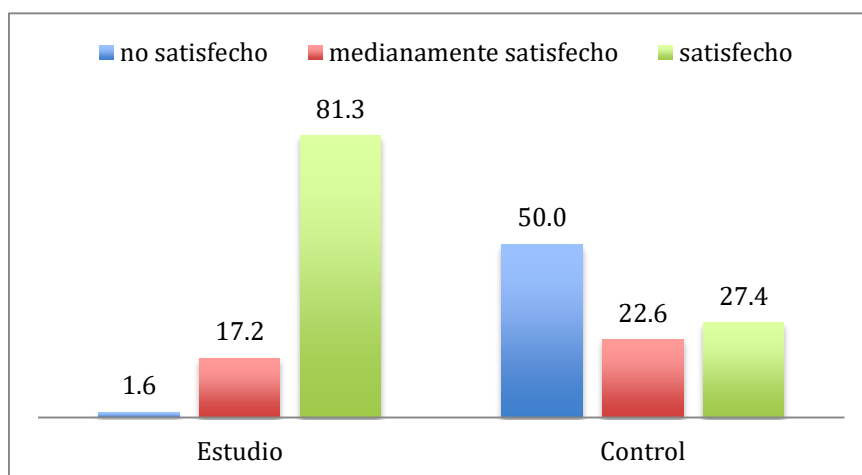
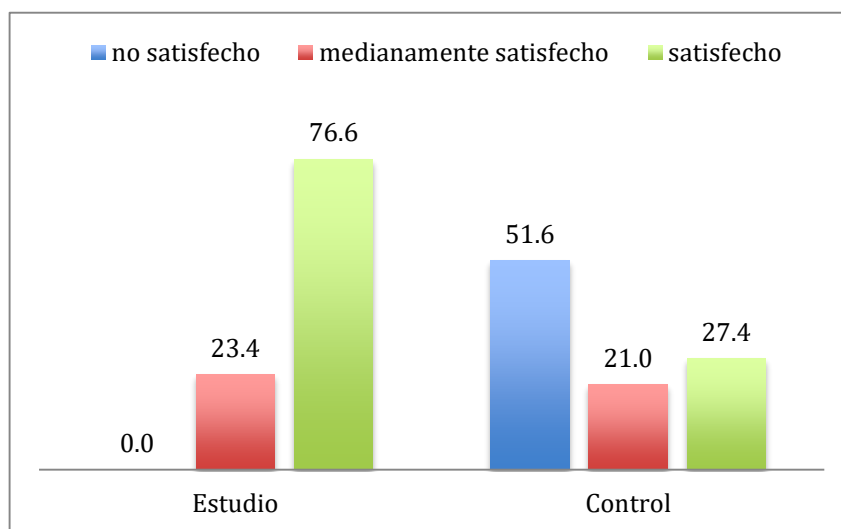


Figura 26: Resultados en la dimensión normas claras.

Se evidencia que en el grupo de estudio, solo la minoría (1.6%) se encontró no satisfecho referente a la claridad de las normas que rigen su aula; mientras que en el

grupo control, la mitad de los participantes (50.0%) expresó estar no satisfechos acerca de la claridad de la normas establecidas en su aula.

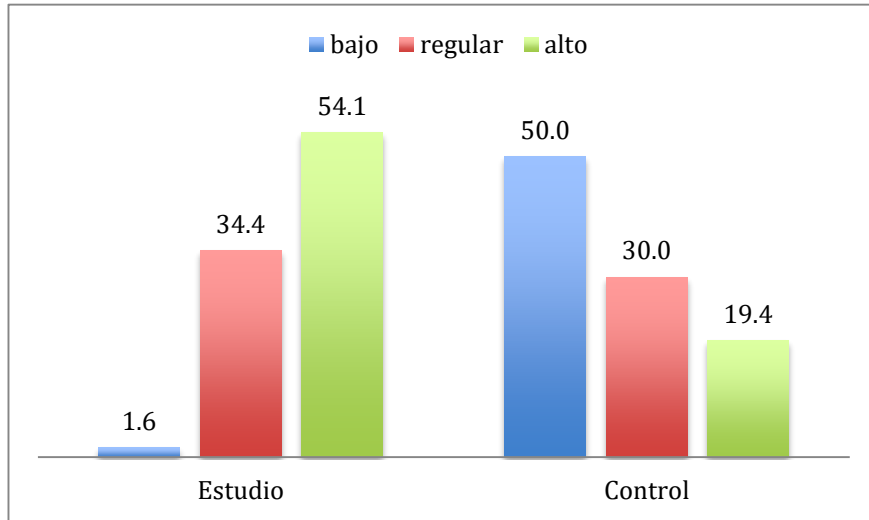
Continuando, en la figura 27 se observan los resultados obtenidos en la dimensión normas contra la violencia.



*Figura 27:* Resultados de la dimensión normas contra la violencia.

En el grupo de estudio, ningún participante se encontró no satisfecho referente a la existencia de normas contra la violencia en su aula, por el contrario, en el grupo control 51.6% manifestó estar no satisfechos, acerca de la existencia de normas contra la violencia establecidas en su aula.

Finalmente, se presenta la figura 28, donde se observan los resultados acerca de la dimensión participación activa.



*Figura 28:* Resultados de la dimensión participación activa.

Se observa que en el grupo de estudio, la mayoría (54.1%) percibió como alto el nivel de participación que tenía dentro de su aula considerándola como importante y activa; mientras que en el grupo control, solo la minoría (19.4%) percibió lo mismo.

### **1.3 Prueba de normalidad**

Con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas, se presenta la tabla 5 donde se expone los resultados obtenidos en la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov (K-S), con el fin de precisar si las variables presentan una distribución normal.

Tabla 5

*Resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S)*

Grupo	Intrumentos	Varibles	Pretest				Postest			
			Medi a	D.E	K-S	P	Medi a	D.E	K-S	P
De estudio	Acoso escolar	Escala global	102.41	62.32	0.76	0.59	17.0	19.45	1.52	0.01
		Frecuencia	35.25	19.86	0.66	0.76	9.39	9.81	1.35	0.05
		Espectador	34.74	23.34	0.90	0.38	5.22	7.38	2.09	0.00
		Víctima	32.42	22.91	1.14	0.14	2.39	4.51	2.38	0.00
		Agresor	103.4	65.91	0.84	0.47	14.31	18.34	1.74	0.00
	Percepción de daño	Escala global	35.70	25.87	0.70	0.70	8.53	11.86	1.88	0.00
		Espectador	35.45	24.67	1.21	0.10	3.86	6.16	2.19	0.00
		Víctima	32.28	23.83	1.34	0.54	1.92	4.34	2.63	0.00
		Agresor	31.13	13.73	1.95	0.00	48.05	4.73	1.26	0.08
		Escala global	13.78	5.94	2.17	0.00	21.42	1.96	1.57	0.01
Clima escolar	Apoyo social	7.00	3.27	2.43	0.00	10.58	1.49	1.63	0.00	
	Normas claras	5.27	2.62	2.70	0.00	8.22	1.20	2.93	0.00	
	Normas contra la violencia	5.08	2.38	2.71	0.00	7.83	1.24	1.61	0.01	
	Participación activa	84.19	49.42	0.86	0.43	103.11	56.57	0.95	0.32	
De control	Acoso escolar	Espectador	30.66	15.86	0.58	0.88	36.45	19.56	0.94	0.34
		Víctima	29.37	18.27	0.83	0.49	35.39	21.91	1.07	0.20
		Agresor	24.17	22.77	1.61	0.01	31.27	22.07	1.11	0.16
		Escala global	85.63	51.23	1.03	2.36	104.42	60.37	0.86	0.45
		Percepción de daño	32.05	17.04	0.66	0.76	35.23	19.79	0.81	0.52
Clima escolar	Percepción de daño	Víctima	30.03	20.08	0.85	0.46	35.61	23.00	0.95	0.31
		Agresor	23.55	22.28	1.29	0.07	33.58	22.87	1.24	0.09
		Escala global	35.19	12.41	1.25	0.08	29.21	12.57	1.83	0.00
	Clima escolar	Apoyo social	15.34	5.51	1.18	0.12	12.69	5.44	2.00	0.00
		Normas claras	7.71	2.83	1.28	0.75	6.58	2.99	2.40	0.00
		Normas contra la violencia	6.34	2.41	1.62	0.01	5.08	2.46	2.49	0.00
		Participación activa	5.81	2.31	1.52	0.01	4.85	2.29	2.28	0.00

p<0.05

En la tabla 5, se observa que no todas las variables presentan una distribución normal ( $p < 0.05$ ), por lo que para los análisis estadísticos correspondientes se emplearán estadísticos no paramétricos.

#### **1.4 Análisis inferencial**

##### ***1.4.1 Evaluación preintervención.***

###### **a) Acoso escolar**

En la tabla 6 se exponen los resultados obtenidos en la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney entre el grupo de estudio y el grupo control en el momento del pretest, con el propósito de verificar si existieron diferencias significativas entre ambos grupos en dicho momento. Se aprecia que no existieron diferencias significativas entre el grupo de estudio y grupo control, resultado que va acorde a la hipótesis planteada.

Tabla 6

*Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable acoso escolar.*

	Grupo	n	Rango promedio (rp)	U	p	
Frecuencia	Acoso escolar global					
	Estudio	64	68.64	1655.000	0,10	
	Control	62	58.19			
	Espectador					
	Estudio	64	67.70	1715.000	0.18	
	Control	62	59.16			
	Víctima					
	Estudio	64	67.77	1710.500	0.18	
	Control	62	59.09			
	Agresor					
	Estudio	64	68.28	1678.000	0.13	
	Control	62	58.23			
Percepción de daño	Acoso escolar global					
	Estudio	64	68.05	1692.500	0.15	
	Control	62	58.80			
	Espectador					
	Estudio	64	66.65	1782.500	0.32	
	Control	62	60.25			
	Víctima					
	Estudio	64	68.16	1686.000	0.14	
	Control	62	58.69			
	Agresor					
	Estudio	64	68.60	1657.500	0.11	
	Control	62	58.23			

### **b) Clima escolar**

La tabla 7 detalla los resultados obtenidos en la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney para verificar si existieron diferencias significativas entre el grupo de estudio y grupo control en el momento del pretest. Se visualiza que no existieron diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo control en la variable clima escolar, a excepción de la dimensión normas contra la violencia donde sí existen diferencias significativas, puesto que se observa que el grupo control tiene una mejor percepción de las normas contra la violencia que existen en su aula (70.96).

Tabla 7

*Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable clima escolar*

Grupo	N	Rango promedio (rp)	U	p
Clima escolar global				
Estudio	64	58.97	1694.000	0,15
Control	62	68.18		
Apoyo social				
Estudio	64	58.68	1675.500	0.12
Control	62	68.48		
Normas claras				
Estudio	64	59.44	1724.000	0.19
Control	62	67.69		
Normas contra la violencia				
Estudio	64	56.27	1521.500	0.01
Control	62	70.96		
Participación activa				
Estudio	64	57.88	1624.000	0.06
Control	62	69.31		

#### **1.4.2 Evaluación pre postintervención.**

##### **a) Acoso escolar**

Posteriormente, se presenta la tabla 8 con los resultados de la prueba Wilcoxon, donde se aprecia que existieron diferencias significativas en el grupo de estudio en el momento del pre y post intervención lo cual apoya la hipótesis planteada en esta investigación.

Tabla 8

*Resultados de la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de estudio en la variable acoso escolar*

	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p
Frecuencia	Escala global posttest	Rangos negativos	57	34.30	0.00
		Rangos positivos	6	10.17	
		Rangos iguales	1	0	
	Espectador posttest	Rangos negativos	55	35.05	0.00
		Rangos positivos	8	11.06	
		Rangos iguales	1	0	
	Espectador pretest	Rangos negativos	53	34.18	0.00
		Rangos positivos	8	9.94	
		Rangos iguales	3	0	
	Víctima posttest	Rangos negativos	55	34.49	0.00
		Rangos positivos	5	8.60	
		Rangos iguales	4	0	
Víctima pretest	Rangos negativos	57	34.45	0.00	
	Rangos positivos	6	8.75		
	Rangos iguales	1	0		
Percepción de daño	Espectador posttest	Rangos negativos	55	36.24	0.00
		Rangos positivos	9	9.67	
		Rangos iguales	0	0	
	Espectador pretest	Rangos negativos	53	34.24	0.00
		Rangos positivos	8	9.56	
		Rangos iguales	3	0	
	Víctima posttest	Rangos negativos	54	31.66	0.00
		Rangos positivos	5	12.10	
		Rangos iguales	5	0	
	Víctima pretest	Rangos negativos	54	31.66	0.00
		Rangos positivos	5	12.10	
		Rangos iguales	5	0	

Seguidamente, se expone la tabla 9 con los resultados obtenidos en el grupo control. Donde se observa que no existieron diferencias significativas en el grupo control entre los momentos del pre y postintervención, en la variable acoso escolar, excepto en la dimensión percepción de daño agresor, donde se aprecia que en el grupo control hubo un aumento de la percepción de daño que causaba el acoso escolar desde su agente agresor (31.66).

Tabla 9

*Resultados de la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de control en la variable acoso escolar*

	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p	
Frecuencia	Escala global postest	Rangos negativos	23	31.43	0.07	
	Escala global pretest	Rangos positivos	39	31.54		
		Rangos iguales	0	0		
		Espectador postest	Rangos negativos	25	27.84	0.07
		Espectador pretest	Rangos positivos	36	33.19	
			Rangos iguales	1	0	
		Víctima postest	Rangos negativos	24	29.60	0.18
		Víctima pretest	Rangos positivos	35	30.27	
			Rangos iguales	3	0	
		Agresor postest	Rangos negativos	26	27.42	0.13
		Agresor pretest	Rangos positivos	34	32.85	
			Rangos iguales	2	0	
	Escala global postest	Rangos negativos	22	33.05	0.08	
	Escala global pretest	Rangos positivos	40	30.65		
		Rangos iguales	0	0		
Percepción de daño	Espectador postest	Rangos negativos	28	29.48	0.38	
	Espectador pretest	Rangos positivos	33	32.29		
		Rangos iguales	1	0		
		Víctima postest	Rangos negativos	24	32.21	0.15
		Víctima pretest	Rangos positivos	38	31.05	
			Rangos iguales	0	0	
		Agresor postest	Rangos negativos	21	29.74	0.02
		Agresor pretest	Rangos positivos	40	31.66	
			Rangos iguales	1	0	

### **b) Clima escolar**

En la tabla 10 se aprecia los resultados obtenidos en la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de estudio. Se observa que existieron diferencias

significativas en el grupo de estudio entre los momentos de pre y postintervención, lo cual avala la hipótesis planteada en esta investigación.

Tabla 10

*Resultados de prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de estudio en la variable clima escolar*

Grupo	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p
Estudio	Escala global postest	Rangos negativos	12	12.79	0.00
	Escala global pretest	Rangos positivos	51	36.52	
		Rangos iguales	1	0	
	Apoyo social postest	Rangos negativos	9	12.11	0.00
	Apoyo social pretest	Rangos positivos	53	34.79	
		Rangos iguales	2	0	
	Normas claras postest	Rangos negativos	9	14.33	0.00
	Normas claras pretest	Rangos positivos	46	30.67	
		Rangos iguales	9	0	
	Normas contra la violencia postest	Rangos negativos	9	11.83	0.00
	Normas contra la violencia pretest	Rangos positivos	46	31.16	
		Rangos iguales	9	0	
	Participación activa postest	Rangos negativos	8	14.88	0.00
	Participación activa pretest	Rangos positivos	49	31.31	
		Rangos iguales	7	0	

En la tabla 11 se detalla los resultados obtenidos en la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo control. Se muestra que existieron diferencias significativas en cuanto a los rangos negativos en el grupo control en los momentos de pre y postintervención.

Tabla 11

*Resultados de la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo control en la variable clima escolar*

Grupo	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p	
Control	Escala global	Rangos negativos	35	27.60	0.00	
		postest	Rangos positivos	16		22.50
		pretest	Rangos iguales	11		0
	Apoyo social	Rangos negativos	35	22.63	0.00	
		postest	Rangos positivos	17		22.12
		pretest	Rangos iguales	10		0
	Normas claras	Rangos negativos	32	27.17	0.02	
		postest	Rangos positivos	18		22.53
		pretest	Rangos iguales	12		0
	Normas contra la violencia	Rangos negativos	33	24.67	0.00	
		postest	Rangos positivos	13		20.54
		pretest	Rangos iguales	16		0
	Participación activa	Rangos negativos	30	23.63	0.01	
		postest	Rangos positivos	14		20.07
		pretest	Rangos iguales	18		0

### **1.4.3. Evaluación postintervención.**

#### **a) Acoso escolar**

En la tabla 12, se observa los resultados obtenidos en la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en el momento del postest entre el grupo de estudio y grupo de control. Se comprueba que existieron diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo control en el momento del postest, resultado que apoya las hipótesis planteadas en esta investigación.

Tabla 12

*Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable acoso escolar*

	Grupo	n	Rango promedio (rp)	U	p	
Frecuencia	Acoso escolar global					
	Estudio	64	38.01	352.500	0.00	
	Control	62	89.81			
	Espectador					
	Estudio	64	40.34	502.000	0.00	
	Control	62	87.40			
	Víctima					
	Estudio	64	39.05	419.500	0.00	
	Control	62	88.73			
	Agresor					
	Estudio	64	38.59	389.500	0.00	
	Control	62	89.22			
Percepción de daño	Acoso escolar global					
	Estudio	64	38.13	360.000	0.00	
	Control	62	89.69			
	Espectador					
	Estudio	64	40.60	518.500	0.00	
	Control	62	87.14			
	Víctima					
	Estudio	64	39.77	465.500	0.00	
	Control	62	87.99			
	Agresor					
	Estudio	64	38.10	358.500	0.00	
	Control	62	89.72			

### **b) Clima escolar**

Finalmente se presenta la tabla 13 con los resultados de prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en el momento del postest entre el grupo de estudio y grupo de control, donde se muestra que existieron diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo control en el momento del postest, resultado que es acorde con las hipótesis planteadas en esta investigación.

Tabla 13

*Resultados de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable clima escolar*

Grupo	n	Rango promedio (rp)	U	p
Clima escolar global				
Estudio	64	87.71	434.500	0.00
Control	62	38.51		
Apoyo social				
Estudio	64	88.88	359.500	0.00
Control	62	37.30		
Normas claras				
Estudio	64	85.09	602.000	0.00
Control	62	41.21		
Normas contra la violencia				
Estudio	64	84.48	641.500	0.00
Control	62	41.85		
Participación activa				
Estudio	64	83.88	680.000	0.00
Control	62	42.47		

## 2. Discusión

En este apartado se analizan los resultados obtenidos con respecto de la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y clima escolar gracias a la práctica de la convivencia democrática.

En relación a los resultados encontrados en el momento del pretest entre el grupo de estudio (GE) y grupo control (GC) en la variable acoso escolar se evidenció que no existieron diferencias significativas en la escala global de frecuencia ( $p > 0.05$ ) y en la escala global de percepción de daño ( $p > 0.05$ ), como en las dimensiones ( $p > 0.05$ ). Del mismo modo, en la variable clima escolar no se encontraron diferencias significativas en la escala global ( $p > 0.05$ ) excepto en la dimensión normas contra la violencia ( $p < 0.05$ ), donde se aprecia que el grupo control presentó una mejor percepción sobre las normas contra la violencia que existían en la dinámica de su aula a diferencia del grupo de estudio.

Este resultado que es importante para la validez interna, ya que no hubieron diferencias entre ambos grupos en las variables mencionadas antes de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”, lo cual indicó que lo único que los iba a diferenciar sería la aplicación de este.

En cuanto a los resultados obtenidos en los momento pre - postintervención en el grupo de estudio se encontraron diferencias significativas en ambas variables ( $p < 0.05$ ). Acerca de la variable acoso escolar en el momento antes de aplicar el proyecto, la mayoría manifestó alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas (37.5%), y alta percepción de daño que este causaba (42.2%). Esta situación que cambió radicalmente al finalizar el proyecto, momento en el cual la mayoría (96.9%) consideró que tanto la frecuencia como la percepción de daño se encontraba en niveles bajos, panorama que se repitió en cada una de sus dimensiones. El proyecto “Allyn Pujllay” contó con un bloque dedicado al acoso escolar, titulado “Conociendo la crisis” dónde se desarrollaron sesiones que facilitaron desde la identificación hasta la formulación de soluciones desde su perspectiva personal, el cargo que ocupó en la ciudad y como parte de la ciudad, lo que produjo finalmente la toma de consciencia sobre la crisis que es el acoso escolar, esto los motivo a comprometerse desde su cargo a velar para que dichas conductas negativas no se repitan, a la vez de un compromiso personal de no callar, ni apoyar (no ser espectador), no dañar al prójimo (no ser agresor) y a comunicar a un adulto lo que está sucediendo (no ser víctima) para que finalmente como ciudad puedan tratarse con respeto, amor y tolerancia, poniendo en práctica de este modo la convivencia democrática en el transcurso de todo el proyecto.

Sobre la variable clima escolar, se encontró que en el momento del pretest la mayoría de los estudiantes del grupo de estudio (40.6%) percibió un clima escolar en

dificultades, lo cual afectó directamente la percepción acerca de sus dimensiones, donde la mayoría consideró bajo el nivel de apoyo y participación que tenían y se encontraban no satisfechos con las normas que regían en sus aulas. Sin embargo, al momento del postest, dicho panorama cambió pues se observó que la mayoría (más del 75%) percibió un clima escolar destacado con niveles altos de apoyo y participación además de encontrarse satisfechos con las normas que existían en sus aulas.

El clima escolar en el proyecto “Allyn Pujllay” fue trabajado desde el primer momento al fomentar en ellos la colaboración entre pares mediante los grupos en los que fueron divididos (policías, abogados, regidores, congresistas, fiscales y jueces), también al enseñar y concientizar sobre la importancia de la responsabilidad y el respeto a las reglas desde el cargo que ocuparon en la ciudad para vivir en armonía, además la integración del alcalde (tutor del aula) en los diferentes grupos permitió un mayor acercamiento entre docente y estudiante y la presentación, explicación y debate positivo sobre las normas que rigieron la ciudad permitió el consenso adecuado que hizo posible el compromiso con cumplirlas. Todo ello, facilitó el desarrollo de actividades que mejoraron la percepción sobre el apoyo que recibían, la participación que tenían y la aceptación a las normas que existían en sus aulas, lo que contribuyó a la construcción de un clima escolar más favorable.

Asimismo, en el bloque 2 “Me pongo mi armadura” donde se explicó y aprendió sobre los componentes de la convivencia democrática de forma específica, puesto que, con la presentación de las normas y las responsabilidades con el cargo que cada estudiante ocupó en la ciudad, desde el primer momento se trabajó la convivencia democrática pero sin nombre propio.

Por otro lado, la enseñanza de una nueva forma de convivir mejor, facilitó el compromiso a decir “no” al acoso escolar y a la construcción de un clima escolar adecuado.

Todo lo aprendido fue reforzado exclusivamente en el bloque 3 “Mi ciudad en paz” donde se desarrollaron actividades con el fin de la cohesionar y fortalecer de relaciones horizontales justas en la ciudad. También, se contó desde el primer bloque con los puntos bonus, los cuales se entregaron individualmente, por grupo y por ciudad por incluir y practicar dichas conductas que fomentaban la convivencia democrática, contribuyendo al desarrollo de un clima escolar adecuado sin acoso escolar.

Todo lo mencionado, explica la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y clima escolar gracias a la práctica de la convivencia democrática en el grupo de estudio.

Por otro lado, en el grupo control no se encontraron diferencias significativas en los momentos de pre y postintervención en la variable acoso escolar ( $p>0.05$ ) a excepción de la dimensión agresor en percepción de daño ( $p<0.05$ ) donde se observa que en el momento del pretest la mayoría (59.7%) consideró bajo la percepción de daño desde este agente, mientras que en el momento del postest solo un 33.9% percibió lo mismo, panorama que se repitió en la variable clima escolar donde se encontraron diferencias significativas en la escala global y sus dimensiones ( $p<0.05$ ), puesto que en el momento del pretest la mayoría (48.4%) calificó su clima escolar como destacado con alta percepción de apoyo y satisfechos con las normas contra la violencia que existían en sus aulas, asimismo consideraron regular la participación que tenían y se encontraban medianamente satisfechos con la claridad de la normas que regían en sus aulas, mientras que en el postest lo resultados mostraron que más de un 40%

calificó su clima escolar en dificultades y consideró baja la percepción de apoyo que recibían, a su vez la mayoría (más del 50%) no se encontraba satisfecha con las normas que existían en sus aulas y percibían una baja participación dentro de las mismas. Se observó un cambio de una percepción positiva a una negativa en los indicadores y momentos mencionados.

Frente a estos resultados, se puede entender que al momento del pretest, para los estudiantes del grupo control era usual convivir en medio de faltas de respeto, llamadas de atención poco asertivas, bajo apoyo, desobediencia e incumplimiento de la normas lo que no afectaba su percepción sobre su clima escolar ni la percepción de daño que causaba el acoso escolar desde su agente agresor, ya que al ser habitual dicha situación permitió su adaptación. Este tipo de respuesta de un individuo por estar en contacto constante con la violencia es conocido como el síndrome paradójico de la violencia (Montero, 2001), asimismo dicho individuo también puede asumir la indefensión aprendida donde minimiza sus posibilidades de salida de dicha situación y solo la acepta (Navarro y Albán, 2014) lo cual puede ser reforzado por el hecho de provenir de una comunidad o familia con las mismas condiciones, entonces refleja dicha violencia en la escuela, lugar donde muchas veces en vez de hacer frente a la situación prefieren evitarla, hacer “ojos cerrados” o perpetuarla directa o indirectamente con los perfiles de quienes están en contacto con los estudiantes (Díaz, 2005 y Bernaola, 2008).

Por otro lado, también se encontraron algunas limitaciones en la institución educativa debido a la desatención por parte de la plana administrativa con las condiciones que se debían cumplir para el desarrollo adecuado de la investigación. Se pudo observar, inasistencias por parte de algunos tutores a cargo de los estudiantes

del grupo control, quienes desplazaban su responsabilidad a los tutores del grupo de estudio, pese a que se solicitaba la división normal en el momento de la aplicación del proyecto. La ausencia del docente encargado y la participación obligatoria del alcalde (tutor del grupo de estudio), dificultaba que los estudiantes sin tutor permanezcan dentro de sus aulas desarrollando algún tema académico, en consecuencia se mantenían a las afueras de donde se ejecutaba el proyecto “Allyn Pujllay”, escuchando, atendiendo e incluso al finalizar la sesión se acercaban a las responsables del proyecto para que pudieran resolver algunas de sus dudas.

Del mismo modo, en la currícula para los estudiantes del 6<sup>to</sup> grado se visualizaban actividades en conjunto que permitían la interacción y el compartir experiencias entre ambos grupos, tanto para los estudiantes como docentes.

Por último, las aulas del grupo control se encontraban cercanas a las del grupo de estudio, por lo que fácilmente los integrantes del grupo control podían visualizar las herramientas de trabajo que se utilizaban para el proyecto “Allyn Pujllay”, lo que provocó la curiosidad por saber de qué se trataba cada una de los elementos expuestos. Todo ello, generó que al momento del postest, los estudiantes del grupo control conozcan a grandes rasgos que la violencia no es una condición normal para convivir, sino que existen opciones más adecuadas para una correcta convivencia. De este modo, se explica que los resultados adecuados en el momento del pretest, cambió a percepciones negativas en la variable clima escolar y en la dimensión agresor de la variable acoso escolar en el momento del postest.

Finalmente, en la evaluación post intervención entre ambos grupos, en la variable acoso escolar, se evidenció que existieron diferencias significativas en la escala global de frecuencia (GE  $r_p=38.01$ , GC  $r_p= 89.81$ ,  $p=0.00$ ) y en la escala global de percepción

de daño (GE  $r_p=38.13$ , GC  $r_p= 89.69$ ,  $p<0.05$ ) lo cual se repitió en las dimensiones ( $p<0.05$ ). Dado que los valores  $r_p$  del grupo de estudio son bajos en comparación al grupo control, se demostró de este modo que sus niveles de acoso escolar son menores en contraste a los del grupo control. De manera similar, en la variable clima escolar se encontraron diferencias significativas tanto en la escala global (GE  $r_p=87.71$ , GC  $r_p= 38.51$ ,  $p<0.05$ ) como en sus dimensiones ( $p< 0.05$ ). El hecho que los valores  $r_p$  del grupo de estudio son altos en comparación al grupo control, evidencia que su clima escolar y componentes se encuentran en mejores niveles a diferencia del grupo control, resultado que avala las hipótesis planteadas en esta investigación.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Jares (2002) y el MINEDU (2009) quienes afirmaron que la práctica de la convivencia democrática no permite la violencia en el aula y promueve un adecuado clima escolar.

Asimismo, estudios realizados en España y Chile, con estudiantes del nivel primario, encontraron que al incluir la buena convivencia en el aula, los índices de violencia disminuyeron y se mejoraron las relaciones interpersonales (Cerezo y Sánchez, 2013; Arancibia, 2014).

Por lo tanto, queda en evidencia la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y clima escolar en los estudiantes del 6<sup>to</sup> grado de primaria gracias a la práctica de la convivencia democrática.

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

#### 1. Conclusiones

En cuanto al objetivo general, se demostró la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de primaria de una institución educativa pública de Pachacamac – Lima.

Con respecto al primer objetivo específico, no existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio antes de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.

Acerca del segundo objetivo específico, sí existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes del grupo de estudio antes y después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.

Sobre el tercer objetivo específico, no existen diferencias significativas en el acoso escolar en los estudiantes del grupo de control antes y después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”. A excepción de la dimensión agresor de percepción de daño en la cual se encontraron diferencias significativas, lo mismo ocurre que en la variable clima escolar. Dichas diferencias significativas constituyeron un cambio de una percepción positiva a una negativa probablemente debido al síndrome paradójico de la violencia o a la indefensión aprendida como respuesta de los estudiantes al hecho de estar en

permanente contacto con la violencia, además de la toma de consciencia por la cercanía con el grupo de estudio.

Finalmente, según el cuarto objetivo específico se encontró que sí existen diferencias significativas en el acoso escolar y el clima escolar entre los estudiantes del grupo control y grupo estudio después de aplicar el proyecto “Allyn Pujllay”.

## **2. Recomendaciones**

Realizar el seguimiento de los resultados del proyecto con el fin de evaluar si los logros y mejoras se mantienen a mediano y largo plazo.

Incluir el proyecto “Allyn Pujllay” en las sesiones de tutoría de la institución educativa permitiendo la sostenibilidad del mismo.

Replicar el proyecto en otros contextos similares tales como instituciones educativas de la localidad.

Contar con facilitadores que colaboren en el desarrollo de las sesiones para un adecuado manejo de los grupos o, en caso contrario, contar con grupos reducidos.

Para medir el acoso escolar, utilizar un instrumento con una estructura fácil de comprender y de aplicación sencilla.

Mejorar las condiciones de supervisión del grupo control, de modo que no haya interacción con el grupo de estudio.

## Referencias

- Andía, W. (2013). Gerencia de la inversión social. *Proyectos sociales e inversión social*. Perú: El saber.
- Ándres, S. & Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos institutos de educación secundaria durante la puesta en marcha de un programa de Ayuda entre Iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540. Recuperado de: <http://docplayer.es/17610538-La-percepcion-del-clima-escolar-en-dos-institutos-de-educacion-secundaria-durante-la-puesta-en-marcha-de-un-programa-de-ayuda-entre-iguales.html>.
- Armero, P., Bernardino, B. & Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista pediátrica atención primaria*, 52(1), 11-20. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-7632201100060001](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-7632201100060001).
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la Política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-18. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a05v14n3.pdf>.
- Barreda, S. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria. España.
- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J., Bellido, V. Piña, I. & Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones*, 2(1), 33-42. Recuperado de: <http://ojs.revistainteracciones.com/index.php/ojs/article/view/20/pdf>.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. & Zapata, L. (2012) *Bullying y convivencia en la escuela*. (2da ed.). Perú: Observatorio.

- Bernaola, L. (2008). Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 2013 "Asociación policial" S.M.P.- 2007 (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Castillo, L. (2011), El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>.
- Castro, A. (2007). Violencia silenciosa en la escuela. *Dinámica del acoso escolar y laboral*. (1era ed.). Argentina: Bonum.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.pdf>.
- Camacho, J., Conde, P., Jara, C., Polo, R. & Ríos, S. (2013). Bullying y el rendimiento escolar en el 2° año de secundaria de la Institución Educativa "San Luis de la Paz" del distrito de nuevo Chimbote. *Revista de investigación de estudiantes de psicología "JANG"*, 2(2), 148-160. Recuperado de: [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:KFNNLA20NysJ:scholar.google.com/&hl=es&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:KFNNLA20NysJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5).
- Cerda, H. (2003). Como elaborar proyectos. *Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales, económicos y educativos* (4ta Ed.). Bogotá: Corporativa editorial magisterio.
- Cerezo, F. & Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-

181. Recuperado de:

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320>.

Cobián, C., Nizama, A., Ramos, D. & Mayta, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental Salud Pública*, 32(1), 191-204. Recuperado de: <http://www.scielosp.org/pdf/rpmesp/v32n1/a32v32n1.pdf>.

Cobo, P. & Tello, R. (2008). *Bullying en México, conductas violentas en niños y adolescentes*. México: Quarzo.

Cohen, E. & Franco, R. (1992) Evaluación de proyectos sociales. (2da ed.). México: Siglo XXI.

Colciencias (2016). Tipología de proyectos. (4ta ed.). Colombia: Bonum.

Collelli, J. & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2(1), 9-11. Recuperado de: [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf).

Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006). La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad. Recuperado de: [http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/5/39245/Proteccion\\_social\\_de\\_cara\\_al\\_futuro.pdf](http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/5/39245/Proteccion_social_de_cara_al_futuro.pdf)

Confederación Española de asociaciones de padres y madres de alumnos (CEAPA, 2013). Acoso escolar. Recuperado de: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia%20acoso%20escolar%20CEAPA.pdf>.

Dávila, J. & Ortiz, M. (2010). *Desarrollo humano*. (2da ed). Francia: Pacífico. Recuperado de: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano>.

- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. (1era ed.) Francia:UNESCO Publishing.
- Díaz, M. (2005). Violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana*, 37(1), 1-6. Recuperado de: <http://www.rieoi.org>.
- El diario El Peruano (2011), Decreto supremo No. 010-2012-ED. El presidente de la República. Aprueba el reglamento de la ley N<sup>a</sup> 29719, ley promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Recuperado por: <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/reglamento-ley-29719.pdf>.
- El diario El Comercio (2014), Bullying: los casos más sonados en los últimos años. Recuperado de: <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/bullying-casos-mas-sonados-ultimos-anos-noticia-1753035>.
- El Congreso de la República del Perú (02 de Junio del 2012). Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones. [Ley 29719 del 2012]. (Diario el peruano). Recuperado de: <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/reglamento-ley-29719.pdf>.
- Eljach, S. (2011), Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo. Recuperado de: [https://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf).
- Escurra, L. (1998). Cuantificación de la validez de contenido por el criterio de jueces, *Revista de psicología*, 6(1), 103- 111. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/index/index>.
- Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2010). Planificación de proyectos y programas. *Manual de orientación*. Recuperado de: <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/PPP-Guidance-Manual-SP.pdf>.

- Fernández, N. (2002). Manual de proyectos. *Introducción* (pp. 5-10). Junta de Andalucía. Consejería de Gobernación: España. Recuperado de: <http://www.famp.es/racs/observatorio/DOC%20INTERES/MANUALPROY.pdf>.
- Fernández, N. & Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. (2da ed.). Boston: Paam. Recuperado de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/cippec\\_uni\\_planificacion.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/cippec_uni_planificacion.pdf).
- Gaete, X., Unanue, N., Ávila, A. & Cassorla, F. (2002). Cambios en la edad de inicio de la pubertad en niñas de la comuna de Santiago: Implicancias para el diagnóstico de la pubertad precoz. *Revista chilena de pediatría*, 73(4), 363-368. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062002000400005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062002000400005).
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 Sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. Recuperado de: <http://www.siiis.net/documentos/ficha/216921.pdf>.
- García, L. (2008) Acoso escolar: Bullying. *En Saberes vigentes en la psicología*, 7(1), 165-180. Lima: UNMSM.
- Gázquez, J., Pérez, C. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 42. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1144/784>.
- Geo salud (2015). Definición de intimidación, acoso escolar o “*bullying*”. Recuperado de: <http://www.geosalud.com/pediatrica-atencion-infantil/definicion-intimidacion-acoso-escolar-bullying.html>.

Giraldo, L. & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-24. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6918/1/Clima%20social%20escolar.pdf>.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. México:McGraw-hill.

Instituto San José (2012). Proyecto de convivencia escolar. *Proyectos 1(1)*, 3-15. Recuperado de: <http://www.colegiosanjosebv.edu.ar/wp/wp-content/uploads/Proyecto-de-Convivencia-Nivel-Secundario1.pdf>.

Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(1), 79-92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/249633.pdf>.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar (LLECE) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), Análisis del clima escolar. Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar (LLECE, 2016). Acercamiento al *bullying*. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php?URL\\_ID=7919&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php?URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), Servicio de Prensa. Recuperado de:

- [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/hernando\\_munoz\\_consultor\\_de\\_la\\_unesco\\_sobre\\_bullying\\_homofobico\\_la\\_escuela\\_como\\_espacio\\_de\\_vida\\_y\\_para\\_la\\_vida\\_no\\_para\\_el\\_bullying/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/hernando_munoz_consultor_de_la_unesco_sobre_bullying_homofobico_la_escuela_como_espacio_de_vida_y_para_la_vida_no_para_el_bullying/).
- Leganés, E. (2013), La propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, society & Education*. 5(1), 21-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4489368>.
- López, J. (2005). Proyecto educativo para la mejora de la convivencia y el rendimiento en un I.E.S. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-16. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91COL3.pdf>.
- López, V., Bilbao, A., Ascorra, P., Moya, I. & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/4632/9903>.
- Madrigal, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de Evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/rep/article/viewFile/27647/25599>.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3(2), 106-109. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v03\\_n2/pdf/a08v3n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf).
- Marín, A. & Reidl, M. (2013), Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primaras.

*Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(56), 11-36. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a2.pdf>.

Martines, M. [Ruby Marisol Martines Contreras] (20 de diciembre de 2016). Entrevista sobre su percepción de la dinámica estudiantil de 6° grado de primaria tras laborar en la Institución Educativa Mixta Víctor Raúl Haya de la Torre en la localidad de Manchay. [Estado de Facebook]. Recuperado de:  
<https://www.facebook.com/messages/rubymarisol.martinescontreras>.

Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores. Recuperado de:  
<https://drive.google.com/file/d/0ByE8NJg1XQZgdVQtU0VvTkJKVQ2c/view>.

Meza, E., Vélez, L. & Miranda, J., (2011). Reflexiones e investigación. *Revista editorial del congreso por una educación de calidad*, 3(1), 56-61. Recuperado de:  
<http://www.porunaeducaciondecalidad.org/assets/reflexiones-3-web.pdf>.

Ministerio de Educación (MINEDU, 2009), Convivencia escolar democrática. Recuperado de:  
<http://www.claretiano.edu.pe/download/MINEDU%20Convivencia%20Escolar%20Democrática.pdf>.

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2009). Tutoría y orientación educativa. Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/57-tutoria-y-orientacion-educativa-en-la-educacion-secundaria-1.pdf>.

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016). Ética, democracia y gobernabilidad desde la convivencia escolar. Recuperado de:  
[http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/etd\\_esc.pdf](http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/etd_esc.pdf).

- Montero, A. (2001). Síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica: una propuesta teórica. *Clínica y salud*, 12(1), 371-397. Recuperado de: [http://www.mujeresenred.net/sapvd\\_montero.pdf](http://www.mujeresenred.net/sapvd_montero.pdf).
- Morales, A. & Pindo, M. (2014). Tipos de acoso escolar entre pares en el colegio nacional mixto Miguel Merchán Ochoa. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Muñoz, M. & Pozo, J. (2011). Pubertad normal y sus variantes. *Pediatría Integral*, 3(1). 507. Recuperado de: [http://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/4\\_Pubertad\\_PI\\_6.pdf](http://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/4_Pubertad_PI_6.pdf)
- Musri, S. (2012) Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio (Tesis de licenciatura). Universidad Tecnológica Intercontinental. Paraguay.
- Navarro, E. & Albán, R. (2014). Relación entre mujer víctima de violencia doméstica y “síndrome de mujer maltratada” en Trujillo, Perú. *Ciencia y tecnología*, 10(3), 159-169. Recuperado de: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/viewFile/722/646>.
- Niño, J. & Suclupe, E. (2015). Relación entre clima social familiar y bullying en estudiantes del III – IV – V del nivel secundario en una Institución Educación en la ciudad de Chiclayo 2015. *Paian*, 6(2), 1-13. Recuperado de: <http://servicios.uss.edu.pe/ojs/index.php/PAIAN/article/view/242/253>.
- Núñez, J. (2009, octubre 27). *Entrevista con INFOCOP*. [pp. 8-13]. Recuperado de: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2540](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540).
- ONG Bullyng sin fronteras y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014), Estadísticas de bullying en América Latina. Recuperado de:

<http://bulliyingsinfronteras.blogspot.pe/2014/06/estadisticas-de-bullying-en-america.html>.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Desarrollo humano* (2da ed.). Boston: Paoi. Recuperado de: <http://www.pdfdocuments.com/desarrollo-humano-edicion-10-diane-papalia.pdf>.

Papalia, D. & Wendkos, S. (2010). *Desarrollo Humano* (11ava ed.). México: McGraw.

Paredes, D. (2016). Acoso escolar y clima familiar en estudiantes de 3° de secundaria de instituciones educativas estatales de la localidad Huaycan- Horacio Zevallos del distrito de Ate Vitarte. (Tesis de magisterio). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Pascual, A. & Yudkin, A. (2004). Educar para la convivencia escolar pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. Ponencia presentada en el I Congreso para la convivencia pacífica escolar. (2da ed.). Francia: Grill. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Conferencias/Convpacificaescolar.html>.

Pedreiraa, A., Cuestab, B. & de Lunac, B. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661- 670. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v13n52/15\\_colaboraciones.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v13n52/15_colaboraciones.pdf).

Pedreira, J. & Álvarez, M. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia, bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social*, 120(1), 69-89. Recuperado de: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/570/04%20BASES%20PARA%20UNA%20COMPRESI%C3%93N%20ACTUALIZADA%20DS0120.pdf>.

Pichardo, A. (1985). *Planificación y programación social: Bases para el diagnóstico y*

*la formulación de programas y proyectos sociales*. (2da ed.). Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Proyecto Atlántida (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. (1era ed.). Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de: <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/La-Convivencia-Democr%C3%A1tica-y-la-Disciplina-Escolar.pdf>.

Real Academia Española (RAE, 2016). *Diccionario de la lengua española*. Edición del tricentenario. Madrid: España. Recuperado de: <http://www.dle.rae.es>.

Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista digital "Investigación y educación"*, 7(3), 1-11. Recuperado de: <https://wikiunav.wikispaces.com/file/view/clima.pdf>

Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19), 93-99. Recuperado de: [http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad\\_19\\_cap4.pdf](http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_cap4.pdf)

Rosas, C. Zárate, A. & Virgen, A. (2012). Bullying escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 20(2), 2-24. Recuperado de: [http://www.codigociencia.org/wp-content/uploads/2012/ejemplos/142\\_syh.pdf](http://www.codigociencia.org/wp-content/uploads/2012/ejemplos/142_syh.pdf).

Ruiz, I. (2012). Psicología del desarrollo. *Revista de psicología*, 2(5), 3-17. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/327325263/GES-Psicologia-del-Desarrollo-PEM-pdf>.

Salvador, J. (26 de agosto del 2012). *Plan, programa, proyecto, actividad, tarea*. [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://juanjosesalvador.blogspot.pe/2012/08/plan-programa-proyecto-actividad.html>.

Sampén, M. (2014). *Evaluación de un programa de prevención del maltrato escolar*,

*en estudiantes de segundo grado de educación secundaria en las instituciones educativas estatales de Chiclayo (2009-2011).* (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga. España.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 41(1), 171-172. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>

Sistema Especializado en reportes de caso de Violencia Escolar (SiseVe, 2016), Número de casos reportados en el SiseVe a nivel nacional. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>.

Suarez, A., Krol, F. & Carrasco, S. (2012). Proyecto de convivencia escolar incluyendo nuevas tecnologías. *Proyecto de convivencia escolar incluyendo nuevas tecnologías*, 3(6), pp. 38-48. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/wgp.pdf>.

Temboury, M. (2009). Desarrollo puberal normal, pubertad precoz. *Revista pediátrica atención primaria*, 11(16), 127-142. Recuperado de: <http://www.pap.es/files/1116-1018-pdf/2.%20desarrollo%20puberal.pdf> .

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quezada, R., Olmos, A. & Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología Educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. (2da ed.). México: McGraw.

UNICEF (2005). La edad escolar, *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*, 2(1), 4. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_vigia\\_II.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf).

Universidad Cayetano Heredia, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). En Lima se presentó investigación sobre el bullying

homofóbico en colegios de Perú, Chile y Guatemala. Unesco. Int for member States and their National Commissions. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/en\\_lima\\_se\\_presento\\_investigacion\\_sobre\\_el\\_bullying\\_homofobico\\_en\\_colegios\\_de\\_peru\\_chile\\_y\\_guatemala/#.V4UOzVdJDaY](http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/en_lima_se_presento_investigacion_sobre_el_bullying_homofobico_en_colegios_de_peru_chile_y_guatemala/#.V4UOzVdJDaY).

United Nations Children's Fund (UNICEF, 2014), Violencia contra los niños: nuevo informe “Ocultos a plena luz”. Recuperado de: <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/ocultos-plena-luz-nuevo-informe-sobre-el-abuso-fisico-sexual-y>.

Vera, R. (2010), Violencia en las aulas: El bullying o acoso escolar. *CSI Revistas*, 37(1), 1 - 9. Recuperado de: [http://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_37/ROSARIO\\_VERA\\_1.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/ROSARIO_VERA_1.pdf).

Yescas, R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 17(2), 339-354. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a16.pdf>.

White, E. (1873). (2da. ed.). *Hijas e hijos del rey*. Argentina: Corporación Editorial Elena G. de White.

White, E. (2017). *La educación*. Ed. 1 [ebook] Estados Unidos: Seventh Day Adventist Church, p. 13. Recuperado de: <https://m.egwritings.org/es/es/book/1703> [Día de acceso 20 de diciembre, 2016].

White, E. (2017). *Conducción al niño*. Ed. 1 [ebook] Estados Unidos: Seventh Day Adventist Church, p. 13. Recuperado de: <https://m.egwritings.org/es/es/book/1703> [Día de acceso 15 de enero, 2017].

Zuluaga-Lotero, A., Arias-Gallo, L. & Montoya, M. (2015). Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 77-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/801/80144041006/>.

## Anexo 1

### ***Validez de contenido mediante el método criterio de jueces del cuestionario de acoso escolar***

Para este proceso psicométrico, el grupo de jueces estuvo conformado por 5 psicólogos.

Además se tuvo en cuenta que los ítems con valores igual o mayor a 0.80 son considerados como válidos para la composición del instrumento (Escrura,1998).

En ese sentido, se presenta la tabla 1.

Tabla 1  
*Criterio de jueces del cuestionario de acoso escolar*

<i>Dimensiones</i>	<i>Items</i>	<i>V(cia)</i>	<i>V(cong)</i>	<i>V(cont)</i>	<i>V(dcon)</i>
	1	0.60	1.00	1.00	0.80
	2	1.00	1.00	1.00	1.00
	3	1.00	1.00	1.00	1.00
	4	1.00	1.00	1.00	1.00
	5	1.00	1.00	1.00	1.00
	6	1.00	1.00	1.00	1.00
	7	0.60	0.80	0.80	0.80
	8	0.80	1.00	1.00	1.00
	9	0.60	0.80	0.80	0.60
	10	1.00	1.00	1.00	1.00
Espectador	11	1.00	1.00	1.00	1.00
	12	1.00	1.00	1.00	1.00
	13	1.00	1.00	1.00	1.00
	14	1.00	1.00	1.00	1.00
	15	1.00	1.00	1.00	1.00
	16	0.60	0.80	0.80	0.80
	17	1.00	1.00	1.00	1.00
	18	1.00	1.00	1.00	1.00
	19	1.00	1.00	1.00	1.00
	20	1.00	1.00	1.00	1.00
	21	1.00	1.00	1.00	1.00

	22	0.60	1.00	1.00	1.00
	23	0.80	1.00	1.00	1.00
	1	0.60	1.00	1.00	1.00
	2	1.00	1.00	1.00	1.00
	3	1.00	1.00	1.00	0.80
	4	1.00	1.00	1.00	1.00
	5	1.00	0.80	0.80	0.80
	6	1.00	1.00	1.00	1.00
	7	1.00	1.00	1.00	1.00
	8	1.00	1.00	1.00	1.00
	9	0.8	0.80	0.80	0.60
	10	1.00	1.00	1.00	1.00
	11	1.00	1.00	1.00	1.00
Víctima	12	1.00	1.00	1.00	1.00
	13	1.00	1.00	1.00	1.00
	14	1.00	1.00	1.00	1.00
	15	1.00	1.00	1.00	1.00
	16	1.00	1.00	1.00	1.00
	17	1.00	1.00	1.00	1.00
	18	1.00	1.00	1.00	1.00
	19	1.00	1.00	1.00	1.00
	20	1.00	1.00	1.00	1.00
	21	1.00	1.00	1.00	1.00
	22	0.6	0.80	0.80	0.80
	23	1.00	1.00	1.00	1.00
	24	1.00	1.00	1.00	1.00
	1	0.6	1.00	0.80	0.80
	2	1.00	1.00	1.00	1.00
	3	1.00	1.00	1.00	1.00
	4	1.00	1.00	1.00	1.00
	5	1.00	1.00	1.00	1.00
Agresor	6	1.00	1.00	1.00	1.00
	7	0.6	0.60	0.80	0.80
	8	0.8	1.00	1.00	1.00
	9	0.6	0.80	1.00	0.80
	10	1.00	1.00	1.00	1.00
	11	1.00	1.00	1.00	1.00
	12	1.00	1.00	1.00	1.00

13	1.00	1.00	1.00	1.00
14	1.00	1.00	1.00	1.00
15	1.00	1.00	1.00	1.00
16	1.00	1.00	1.00	1.00
17	1.00	1.00	1.00	1.00
18	1.00	1.00	1.00	1.00
19	1.00	1.00	1.00	1.00
20	1.00	1.00	1.00	1.00
21	1.00	1.00	1.00	1.00

Observando en la tabla 1 que en la dimensión espectador el ítem 7 presentó observaciones de uno o más jueces en cuanto a la claridad de los ítems y el ítem 9 presentó observaciones de uno o más jueces en cuanto a claridad de los ítems y dominio del constructo. Con respecto al ítem 7 “Cuántas veces viste qué criticaron a alguno de tus compañeros” fue modificado a “Cuántas veces viste qué le criticaron (hablar a sus espaldas, comúnmente dicho “rajar”) a alguno de tus compañeros” y con respecto al ítem 9 “Cuántas veces viste qué agredieron a alguno de tus compañeros” fue modificado por “Cuántas veces viste qué le agredieron a alguno de tus compañeros. En la dimensión víctima el ítem 22 “Cuántas veces tus compañeros te acosaron” presentó observaciones de uno o más jueces en cuanto a claridad del ítem, siendo modificado por “Cuántas veces tus compañeros te persiguieron”. En tercer lugar, en la dimensión agresor los ítems 1 y 9 presentaron una o más observaciones de los jueces en cuanto a claridad de los ítems, del mismo modo el ítem 8 presentaron una o más observaciones de parte de los jueces en cuanto a congruencia de los ítems. Con respecto al ítem 1 “Cuántas veces tú trataste como objeto a alguno de tus compañeros” fue modificado a “Cuántas veces a alguno de tus compañeros tú le menospreciaste”, acerca del ítem 9 “Cuántas veces tú criticaste a alguno de tus

compañeros” fue modificado a “Cuántas veces a alguno de tus compañeros tú le criticaste (hablar a sus espaldas, comúnmente dicho “rajaste”). Y sobre el ítem 8 “Cuántas veces tú discriminaste a alguno de tus compañeros” fue modificado a “Cuántas veces a alguno de tus compañeros tú le excluiste”. Finalmente, se eliminaron el ítem 1 “Cuántas veces viste qué se enfrentaron agresivamente a alguno de tus compañeros”, el ítem 9 “Cuántas veces tus compañeros te agredieron”, el ítem 7 “Cuántas veces tu agrediste a alguno de tus compañeros” pertenecientes a la dimensión espectador, víctima y agresor respectivamente, puesto que según el criterio de jueces, el ítem expresaba de forma general el acoso escolar, causando redundancia en la composición del instrumento. Resultando finalmente con 22 ítems en la dimensión espectador, 23 en la dimensión víctima y 20 ítems para la dimensión agresor.

A continuación en la tabla 2 se observa el contenido de validez V, para el análisis de contenido del presente instrumento donde se obtuvo valores mayores a 0.80 excepto en el indicador tres, que especifica si el test contiene preguntas difíciles de entender, indicador que fue corregido en las observaciones levantadas.

Tabla 2

*Contenido de validez V de Aiken del cuestionario de acoso escolar*

<b>Test</b>	<b>V</b>
Forma correcta de aplicación y estructura	1
Orden de las preguntas establecido correctamente	1
Contiene el test preguntas difíciles de entender	0.6
Contiene el test palabras difíciles de entender	1
Las opciones de respuestas son pertinentes y están suficientemente graduadas	1
Los ítems del test tienen correspondencia a las dimensiones a la que pertenecen	1
Jueces	5

## Anexo 2

### ***Fiabilidad del cuestionario de acoso escolar***

En la tabla 1 se observa la consistencia interna global del instrumento en mención (65 ítems) en la muestra estudiada es de 0.99 que puede ser valorado como una elevada fiabilidad, indicador que permanece en las dimensiones presentando 0.97 para las dimensiones espectador y víctima y 0.98 en la dimensión agresor.

Tabla1

#### *Estimación de consistencia interna del cuestionario de acoso escolar*

Sub Dimensiones	N <sup>a</sup> de ítems	Alpha
Espectador	22	0.97
Víctima	23	0.97
Agresor	20	0.98
Evaluación del acoso escolar	65	0.99

### ***Validez de constructo del cuestionario de acoso escolar***

En la tabla 2 se presenta los resultados obtenidos en la validez de constructo entre los componentes del constructo y el constructo global por el método de análisis subtest – test, observando que los coeficientes de correlación Producto Momento de Pearson (r) son significativos lo que confirma la validez de constructo del instrumento en mención.

Tabla 2

#### *Correlaciones subtest – test para el cuestionario de acoso escolar*

	Sub test	Test	
		r	p
Frecuencia	Espectador	886**	,000
	Víctima	922**	,000
	Agresor	924**	,000
Percepción de daño	Espectador	869**	,000
	Víctima	931**	,000
	Agresor	938**	,000

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01

### Anexo 3

#### ***Validez de contenido mediante el método criterio de jueces de la escala sobre clima escolar***

El instrumento pasó por validez de contenido mediante el criterio de jueces. El grupo de jueces estuvo conformado por los profesionales mencionados anteriormente, asimismo se tomaron en cuenta los mismos criterios establecidos por Escurra (1998).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se presenta la tabla 1.

Tabla 1

#### *Criterio de jueces de la escala sobre clima escolar*

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>V(cia)</b>	<b>V(cong)</b>	<b>V(cont)</b>	<b>V(dcon)</b>
	9	1.00	1.00	1.00	1.00
Normas claras	10	1.00	1.00	1.00	1.00
	11	1.00	1.00	1.00	1.00
	12	1.00	1.00	1.00	1.00
	13	0.6	1.00	1.00	1.00
Normas contra la violencia	14	1	1.00	1.00	1.00
	15	1	1.00	1.00	1.00
	16	0.8	1.00	1.00	1.00
Participación activa	17	0.6	0.80	1.00	0.80
	18	0.8	1.00	1.00	1.00
Apoyo social	1	1	1.00	1.00	1.00
	2	1	1.00	1.00	1.00
	3	1	1.00	1.00	1.00
	4	0.8	1.00	1.00	1.00
	5	0.8	1.00	1.00	1.00
	6	1	1.00	1.00	1.00
	7	1.00	1.00	1.00	1.00
	8	1.00	1.00	1.00	1.00

En la tabla 1 se visualiza que en la dimensión normas contra la violencia el ítem 13 “En mi escuela hay reglas claras y conocidas contra el acoso sexual” tuvo

observaciones por uno o más de los jueces en cuanto a la claridad de los ítems siendo modificado a “En mi escuela hay reglas claras contra el acoso sexual”. Además en la dimensión participación activa el ítem 17 “En mi escuela, los estudiantes participan tomando decisiones importantes y haciendo las reglas.” presentó observaciones de uno o más jueces en cuanto a la claridad de los ítems siendo modificado a “En mi escuela, todos participamos y nuestras opiniones son escuchadas para la toma de decisiones finales”.

Seguidamente se presenta la tabla 2 con el contenido de validez V del instrumento en mención.

Tabla 2

*Contenido de validez V de Aiken de la escala sobre clima escolar*

<b>Test</b>	<b>V</b>
Forma correcta de aplicación y estructura	1
Orden de las preguntas establecido correctamente	1
Contiene el test preguntas difíciles de entender	0.8
Contiene el test palabras difíciles de entender	0.8
Las opciones de respuestas son pertinentes y están suficientemente graduadas	1
Los ítems del test tienen correspondencia a las dimensiones a la que pertenecen	1
Jueces	5

Observando en la tabla 2 que se obtuvieron valores igual o mayores de 0.80 indicando el acuerdo que existe entre los jueces con respecto a la correcta aplicación y estructura, el orden de las preguntas establecidas correctamente, si contiene preguntas y/o palabras difíciles de entender, las opciones de respuestas son pertinentes y están suficientemente graduadas y la correspondencia de los ítems con las dimensiones a la que pertenecen.

## Anexo 4

### ***Fiabilidad de la escala sobre el clima escolar***

En la tabla 1 se expone que la consistencia interna de la escala global (18 ítems) en la muestra estudiada es de 0.97, valor que indica una elevada fiabilidad, lo cual se mantiene en las dimensiones, excepto en la dimensión normas claras que presenta una adecuada fiabilidad con 0.89.

Tabla 1

#### *Estimación de consistencia interna de la escala clima escolar*

Sub Dimensiones	N <sup>a</sup> de ítems	Alpha
Apoyo social	8	0.93
Normas claras	4	0.90
Normas contra la violencia	3	0.89
Participación activa	3	0.90
Evaluación del clima escolar	18	0.97

### ***Validez de constructo de la escala sobre clima escolar***

Finalmente se presenta la tabla 2, con los resultados de la validez de constructo entre los componentes del constructo y el constructo global por el método de análisis subtest – test, observando que los coeficientes de correlación Producto Momento de Pearson (r) son significativos lo que confirma la validez de constructo del instrumento en mención.

Tabla 2

#### *Correlaciones sub test – test para la escala sobre clima escolar*

Sub test	Test	
	r	p
Apoyo social	978**	,000
Normas claras	948**	,000
Normas contra la violencia	958**	,000
Participación activa	925**	,000

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01

Anexo 5

**PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO “ASÍ NOS LLEVAMOS EN LA ESCUELA”**

**Grado:** \_\_\_\_\_

**Sección:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Femenino

**Edad:**

**Con quiénes vives en tu casa:**

**Instrucciones:**

A continuación observarás una serie de afirmaciones con alternativas de respuestas que van de menos a más, por favor lee atentamente cada una de ellas y responde sinceramente según las situaciones que ocurren en tu aula. Recuerda no existen respuestas buenas ni malas, solo queremos conocerte un poco más.

Ítem	Frecuencia				Percepción de daño			
	Cuántas veces viste qué... a alguno de tus compañeros				Cuánto daño crees que le causó al alguno de tus compañeros cuando...			
	0 veces	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o más veces	Nada de daño	Poco daño	Mucho daño	Profundo daño
Le golpearon								
Le dieron puñetazos								
Le empujaron								
Le jalaron los cabellos								
Le dieron patadas								
Le criticaron (hablar a sus espaldas, comumente dicho “rajar”)								
Le excluyeron								
Le agredieron								
Le ignoraron								
Le amenazaron								
Le culparon sin razón								
Le robaron sus cosas								
Le escondieron sus cosas								
Le quitaron sus cosas								
Lo interrumpieron violentamente mientras trabaja								
Le rompieron sus cosas								
Le dijeron groserías								
Le pusieron apodos								
Le insultaron								
Le gritaron								

Le dijeron cosas feas								
Se burlaron								
	Frecuencia				Percepción de daño			
	Cuántas veces tus compañeros ....				Cuánto daño crees que te causó			
	0 veces	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o más veces	Nada de daño	Poco daño	Mucho daño	Profundo daño
Se burlaron de ti								
Te insultaron								
Te hicieron sentir menos								
Te dijeron groserías								
Te criticaron (hablar a tus espaldas, comumente dicho "rajaron de ti")								
Te pusieron por apodos								
Te excluyeron								
Te gritaron								
Te ignoraron								
Te quitaron tus cosas								
Te escondieron tus cosas								
Te rompieron tus cosas								
Te robaron tus cosas								
Te culparon sin razón								
Te dieron puñetazos								
Te dieron patadas								
Te pegaron								
Se pelaron contigo								
Te empujaron								
Te jalaron el cabello								
Te persiguieron								
Te manosearon								
Te amenazaron								
	Frecuencia				Percepción de daño			
	Cuántas veces a alguno de tus compañeros tú ...				Cuánto daño crees que le causó			
	0 veces	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 a más veces	Nada de daño	Poco daño	Mucho daño	Profundo daño
Le menospreciaste								
Le insultaste								

Le dijiste groserías								
Te burlaste								
Le gritaste								
Le pusiste apodos								
Le excluiste								
Le criticaste (hablar a sus espaldas, comumente dicho “rajaste”)								
Le culpaste sin razón								
Le interrumpiste violentamente mientras trabaja								
Le escondiste sus cosas								
Le rompiste sus cosas								
Le quitaste sus cosas								
Le ignoraste								
Le diste puñetazos								
Le pegaste								
Le empujaste								
Le diste patadas								
Le peleaste								
Le jalaste el cabello								

## PROTOCOLO DE EVALUACIÓN: ESCALA SOBRE CLIMA ESCOLAR

Grado: \_\_\_\_\_

Sección: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino                      ( ) Femenino

Edad: \_\_\_\_\_

**Con quiénes vives en tu casa:**

**Instrucciones:** A continuación observarás una serie de afirmaciones con alternativas de respuestas que son nunca, a veces y casi siempre, por favor lee atentamente cada una de ellas y marca con un aspa (x) sinceramente según sea tu caso. Recuerda no existen respuestas buenas ni malas, solo queremos conocerte un poco más.

Ítems	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE
Mi relación con mis profesores es buena y cercana.	1	2	3
Mis profesores son justos en todo momento (al poner las notas, al corregir, etc.)	1	2	3
Me siento cómodo/a hablando con mis profesores cuando tengo un problema.	1	2	3
Los profesores en la escuela cuidan a mis compañeros.	1	2	3
Mis profesores nos protegen de los compañeros “traviesos”.	1	2	3
Cuando me quejo de alguien que me está haciendo daño, los profesores me ayudan.	1	2	3
Puedo confiar en la mayoría de los adultos que están en mi escuela.	1	2	3
Mis profesores me respetan.	1	2	3
Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados con firmeza y justicia.	1	2	3
Obedecer las reglas en mi escuela tiene beneficios (reconocimiento de mi profesor, no soy castigado, etc.).	1	2	3
Las reglas en mi escuela son correctas para todos.	1	2	3
En mi escuela hay reglas claras contra el acoso sexual.	1	2	3
Cuando mis compañeros tienen un problema serio, un profesor siempre está allí para ayudar.	1	2	3
Cuando los compañeros/as acosan sexualmente a otros compañeros/as, los profesores los detienen o intervienen.	1	2	3
En mi escuela hay reglas claras y conocidas contra la violencia.	1	2	3
En mi escuela mis compañeros juegan un rol importante cuando se trata de solucionar algún problema de violencia.	1	2	3
En mi escuela, todos participamos y nuestras opiniones son escuchadas para la toma de decisiones finales.	1	2	3
El profesor, director, etc. de mi escuela permite que los estudiantes participen en las decisiones importantes.	1	2	3