



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Psicología

VIOLENCIA ESCOLAR, PERCEPCIÓN DE DERECHOS Y ROLES DE GÉNERO
EN ADOLESCENTES DE ZONAS RURALES DEL PERÚ SEGÚN ENARES 2019

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA: CLAUDIA CRISTINA CHAVEZ MANZANEDA

ASESORA: MG. BRIGITTE ANA LUCIA AGUILAR SALCEDO

LIMA – PERÚ

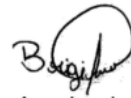
2025

20% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.




Filtered from the Report

- ▶ Bibliography
- ▶ Quoted Text



Mg. Brigitte Ana Lucia Aguilar Salcedo
Fecha: 15/03/2025

Top Sources

- 19%  Internet sources
 - 4%  Publications
 - 5%  Submitted works (Student Papers)
-

MIEMBROS DEL JURADO

Mg. Jorge Manuel Mendoza Castillo

Presidente

Mg. Monica Elvira Velasco Taipe

Vocal

Mg. Emir Alberto Condori Benavides

Secretario

DEDICATORIA

A mis padres, por su apoyo incondicional y por motivarme siempre a alcanzar todos mis sueños.

A mí misma, por luchar contra las dificultades que se me presentaron y no decaer en el proceso; por el contrario, mostrar perseverancia y esfuerzo para cumplir con mi objetivo.

¡Enfrentemos la vida siempre con garra y actitud!

AGRADECIMIENTOS

Concluir esta tesis es el resultado de un largo camino lleno de esfuerzo. Quiero agradecer a mi mamá y mi papá por apoyarme en cada etapa de mi vida y sobre todo darme la tranquilidad y motivación necesarias para continuar y lograr este objetivo. A mi hermana y familia, que siempre creyeron en mí y me apoyaron en este proceso.

A mi asesora, Mg. Brigitte Aguilar Salcedo, por su acompañamiento y guía durante el desarrollo de esta investigación. Así también, a mi asesor estadístico, Mg. Víctor Hugo Ucedo, por su paciencia en las asesorías en el ámbito estadístico.

A mi querida alma máter, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, que me ha brindado no solo formación académica sólida, sino también una formación en valores, ética profesional y rigurosidad científica.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA	10
1.3. LIMITACIONES	12
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.4.1. OBJETIVO GENERAL	13
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	14
2.1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES	14
2.1.1. VIOLENCIA ESCOLAR	14
2.1.1.1. TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR	15
2.1.1.1.1. Violencia psicológica	15
2.1.1.1.2. Violencia física	16
2.1.1.1.3. Violencia sexual	16
2.1.1.2. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	17
2.1.1.2.1. Consecuencias físicas	17
2.1.1.2.2. Consecuencias cognitivas	17
2.1.1.2.3. Consecuencias psicológicas	18
2.1.1.2.4. Consecuencias sociales	18

2.1.1.3. MODELO TEÓRICO	19
2.1.1.3.1. Teorías activas o innatistas	19
a. Teoría de la personalidad	19
2.1.1.3.2. Teorías reactivas o ambientales	20
a. Teoría del aprendizaje social	21
2.1.1.3.3. Modelo ecológico de la violencia escolar	22
2.1.2. PERCEPCIÓN DE DERECHOS	25
2.1.2.1. DEFINICIÓN	25
2.1.2.1.1. Procesos cognitivos y reconocimiento de derechos ...	26
2.1.2.2. MODELO TEÓRICO	27
2.1.2.2.1. Teoría cognitiva de Piaget	27
2.1.2.2.2. Teoría del desarrollo moral de Kohlberg	28
2.1.3. ROLES DE GÉNERO	31
2.1.3.1. DEFINICIÓN	31
2.1.3.2. TIPOS DE ROLES DE GÉNERO	32
2.1.3.2.1. Roles de género tradicionales femeninos	32
2.1.3.2.2. Roles de género tradicionales masculinos	33
2.1.3.3. ENFOQUE TEÓRICO	34
2.1.3.3.1. Enfoque de género	34
2.1.3.3.2. Teoría del rol social	35
2.1.4. ADOLESCENCIA	36
2.1.4.1. ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA ESCOLAR	41
2.1.4.2. ADOLESCENCIA Y PERCEPCIÓN DE DERECHOS	43
2.1.4.3. ADOLESCENCIA Y ROLES DE GÉNERO	45

2.2.	INVESTIGACIONES ENTORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO, NACIONALES E INTERNACIONALES	47
2.2.1.	INVESTIGACIONES NACIONALES	47
2.2.2.	INVESTIGACIONES INTERNACIONALES	48
2.3.	DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE LAS VARIABLES	51
2.3.1.	DEFINICIONES CONCEPTUALES DE VARIABLES	51
2.3.1.1.	VARIABLE 1: VIOLENCIA ESCOLAR	51
2.3.1.2.	VARIABLE 2: PERCEPCIÓN DE DERECHOS	51
2.3.1.3.	VARIABLE 3: ROLES DE GÉNERO	51
2.3.2.	DEFINICIONES OPERACIONALES DE VARIABLES	52
2.3.2.1.	VARIABLE 1: VIOLENCIA ESCOLAR	52
2.3.2.2.	VARIABLE 2: PERCEPCIÓN DE DERECHOS	52
2.3.2.3.	VARIABLE 3: ROLES DE GÉNERO	52
2.3.3.	MATRIZ OPERACIONAL	53
2.4.	HIPÓTESIS	54
2.4.1.	HIPÓTESIS GENERAL	54
2.4.2.	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	54
	CAPITULO III: METODOLOGÍA	55
3.1.	NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	55
3.2.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	55
3.3.	POBLACIÓN Y MUESTRA	56
3.3.1.	DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN	56
3.3.2.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO	

3.3.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	57
3.3.2.2. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DE MUESTREO	59
3.3.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y ELIMINACIÓN	59
3.3.3.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN	59
3.3.3.2. CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	59
3.3.3.3. CRITERIO DE ELIMINACIÓN	60
3.4. INSTRUMENTO	60
3.4.1. FICHA TÉCNICA	60
3.4.2. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO	61
3.5. PROCEDIMIENTO	64
3.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS	66
CAPITULO IV: PLAN DE DATOS	68
CAPÍTULO V: RESULTADOS	69
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	87
CONCLUSIONES	95
RECOMENDACIONES	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la relación entre violencia escolar, percepción de derechos y roles de género en adolescentes de zonas rurales del Perú. El estudio utilizó una base de datos secundaria de acceso abierto, denominada Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019 (ENARES) del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Este estudio es de nivel básico de tipo correlacional-descriptivo, con un diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 250 estudiantes (124 mujeres y 126 hombres) de 12 a 17 años, que cumplieron los criterios de inclusión. Se utilizó la encuesta de la ENARES 2019 CRS.04 orientada a adolescentes de 12 a 17 años, con el objetivo de analizar la relación entre violencia escolar, percepción de derechos y roles de género en adolescentes de zonas rurales del Perú. Los resultados obtenidos indican que existe una relación entre las variables violencia escolar, percepción de derechos y roles de género. Así también, se observó que el 37.6 % de estudiantes ha experimentado violencia psicológica; el 9.6 %, violencia sexual; y el 8.8 %, violencia física. Además, se observó que existe una correlación baja y negativa entre la dimensión violencia sexual y la variable percepción de derechos ($r_s = -.135$). Finalmente, existe una asociación débil entre la variable roles de género y la dimensión violencia sexual, en los ítems 302.9 ($c = .155$) y 302.1 ($v = .133$).

Palabras clave: Violencia escolar, percepción de derechos, roles de género, adolescentes, zonas rurales.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the relationship between school violence, perception of rights, and gender roles in adolescents from rural areas of Peru. The study used an open-access secondary database, called the National Survey on Social Relations 2019 (ENARES) of the National Institute of Statistics and Informatics (INEI). This study is a basic level, quantitative - descriptive, with a non-experimental and cross-sectional design. The sample consisted of 250 students (124 women and 126 men) from 12 to 17 years old, who met the inclusion criteria. The ENARES 2019 CRS.04 survey was used, aimed at adolescents from 12 to 17 years old, with the aim of analyzing the relationship between school violence, perception of rights, and gender roles in adolescents from rural areas of Peru. The results obtained indicate that there is a relationship between the variables of school violence, perception of rights, and gender roles. Likewise, it was observed that 37.6% of students have experienced psychological violence; 9.6%, sexual violence; and 8.8%, physical violence. In addition, a low and negative correlation was observed between the sexual violence dimension and the perception of rights variable ($r_s = -.135$). Finally, there is a weak association between the gender roles variable and the sexual violence dimension, in items 302.9 ($c = .155$) and 302.1 ($v = .133$).

Keywords: School violence, perception of rights, gender roles, adolescents, rural areas.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar se entiende como el uso con intención de la fuerza contra una persona o grupo de personas en el ámbito educativo causando algún daño. Estos hechos pueden ocurrir a nivel físico, psicológico o sexual. Por otro lado, la percepción de derechos se comprende como el proceso cognitivo por el cual se produce la interpretación y el entendimiento de los derechos. Finalmente, los roles de género se relacionan con las normas que impone la sociedad para la interacción de mujeres y varones.

Cedeño (2020) refiere que la agresión y el hostigamiento atentan contra el adolescente, y le producen maltrato y humillación. Estos hechos le generan una percepción distorsionada de los derechos, por lo que al adolescente se le dificulta un adecuado reconocimiento tanto de sus propios derechos como los de los demás. Así también, esta percepción inadecuada fomenta situaciones violentas entre varones y mujeres en relación con los roles de género, por lo que las mujeres experimentan un cierto tipo de violencia en comparación con los varones (Díaz, 2020). Estos hechos perpetúan las desigualdades.

A continuación, se procederá a explicar el contenido de la presente investigación, que comprende los siguientes capítulos:

En el capítulo I, se encuentra el planteamiento, la identificación y la justificación del problema a tratar, al igual que las limitaciones de la investigación y los objetivos generales y específicos, que ayudarán a delimitar y comprender adecuadamente el tema expuesto.

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico, donde se encuentran los aspectos conceptuales que ayudan a explicar, entender e integrar la violencia escolar, la percepción de derechos y los roles de género, con información desarrollada mediante la revisión

bibliográfica para cada variable. De igual forma, se presenta el planteamiento de las hipótesis generales y específicas.

El capítulo III describe la metodología utilizada, el nivel, el tipo y el diseño de la investigación, así como lo relacionado con la población, la muestra, el método de muestreo, los criterios de inclusión y exclusión, la descripción del instrumento y el procedimiento para realizar la investigación.

En el capítulo IV, se indica el plan de datos relacionado con la organización, para su análisis respectivo.

En cuanto al capítulo V, se hace la presentación de los resultados logrados en la presente investigación.

En lo que respecta al capítulo VI, se realizará la discusión, donde se analizan los resultados de la investigación con posturas de diferentes autores.

Finalmente, se incluirán las conclusiones y recomendaciones asociadas en la presente investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La violencia es un problema social y de salud pública que impacta de forma negativa a las personas en todo el mundo, ya que genera problemas a niveles físicos y psicológicos, lesiones, discapacidad y, en algunos casos, hasta la muerte (Unesco *et al.*, 2020). En América Latina, estos índices son mayores, ya que concentra el 33.2 % de la violencia en el mundo (Rettberg, 2020). En este contexto surgen diversos tipos de violencia, como la violencia social, familiar, de género y escolar. Esta última es la que se desarrollará para efectos de la presente investigación.

La violencia escolar se define como “cualquier conducta que busque dañar ya sea física o psicológicamente al estudiante” (Benbenishty y Astor, 2009, como se citaron en Calle *et al.*, 2017a, p. 10). Puede ser ejercida entre estudiantes o por algún miembro de la comunidad educativa, ya sea docentes o personal administrativo, hacia algún escolar, y se puede apreciar en diversos espacios afines a la escuela.

Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) 2019, el 47 % de estudiantes manifiesta haber sufrido de algún tipo de violencia escolar por parte de sus compañeros en los últimos 12 meses (Berrospi *et al.*, 2020). Por su parte, el INEI (2020) indicó que el 68.5 % de adolescentes sufrió de violencia escolar, ya sea física o psicológica, alguna vez en la vida. Además, en referencia al tipo de violencia, se indica que el 41 % experimentó violencia psicológica; el 2.9 %, violencia física; y el 24.6 %, ambos tipos de violencia.

La ENARES (2019) refiere también que el 81.3 % de adolescentes sufrió de violencia psicológica o física en el aula por parte de sus compañeros, y el 28.9 % la sufrió en las instalaciones del centro educativo.

Asimismo, los datos del portal SíseVe, de septiembre del 2013 a marzo del 2021, han reportado 40 008 casos de violencia, de los cuales la violencia entre escolares alcanza el 52 %. El nivel de secundaria es el que ha registrado mayores casos, con un 55 %, mientras que la violencia ejercida del personal de las instituciones educativas hacia escolares es del 48 %. En lo que respecta a los tipos de violencia reportados, la violencia física se encuentra en primer lugar con un 50 %, seguida de la violencia psicológica con 33,67 % y, finalmente, la violencia sexual con 15.76 %.

Datos actuales a septiembre del 2024 refieren que los casos de violencia escolar se incrementaron a 85 967. Así, la violencia entre pares y a nivel de secundaria se observa en un 58 %, en tanto que la violencia ejercida por el personal de las instituciones educativas a los escolares llega al 42 %. En cuanto a los tipos de violencia escolar, resalta el aumento de la violencia psicológica con 37 % y la violencia sexual con 18 %. Sin embargo, existe una disminución de la violencia física con un 45 % (SíseVe, 2024).

Asimismo, en un estudio de la Encuesta Demográfica y de Salud 2012 (como se citó en Ames y Crisóstomo, 2019) se observa que existen diferencias respecto a la violencia escolar entre adolescentes de zonas urbanas y rurales. Según las estadísticas, en las zonas rurales la violencia física se da en un 42.7 %, a diferencia de las zonas urbanas, donde la violencia se presenta en un 28,7 %. Por su parte, Ogando *et al.* (2015, como se citaron en Felipe y Vargas, 2020) refieren que en las zonas rurales el tipo de violencia escolar más frecuente está asociado a la violencia física.

Dentro de las zonas rurales, el portal SíseVe (2024) informa que el mayor índice de violencia escolar se reporta en Piura con 5828 casos, seguido de Arequipa con 4578, La Libertad con 3926 y Junín con 3853 casos.

Además, la violencia escolar, según Barbecho (2020), tiene efectos negativos en el adolescente, porque genera un obstáculo en su desarrollo a nivel cognitivo, social y psicológico, lo que se refleja en baja autoestima, ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, timidez, aislamiento y temor para asistir al centro educativo. Todo ello desencadena problemas en el rendimiento escolar y, en muchas oportunidades, se concluye en la deserción escolar (Barreño, 2020; Cedeño, 2020). De igual manera, el estudio de Pimentel *et al.* (2020) refiere que el 48.71 % de adolescentes presentó ideación suicida tras experimentar violencia escolar. En esa misma línea, Juárez-Merino (2023) menciona que el 45 % de estudiantes víctimas de violencia escolar experimenta ansiedad rasgo (sintomatología ansiógena como patrón conductual), y que un 55 % desarrolla ansiedad estado (sintomatología ansiógena en situaciones dentro del ámbito escolar).

Por ello, los diferentes tipos de violencia escolar no solo vulneran emocionalmente, sino también quebrantan los derechos del adolescente (Unesco, 2021), por lo que perpetúan esta violencia y afectan la integridad y salud psicológica del adolescente (Rojas, 2020).

En zonas rurales, la mayoría de estudiantes perciben sus derechos vulnerados (Carpio 2010, como se citó en Miranda, 2016), debido a las desventajas a las que se enfrentan, lo que dificulta el acceso a información y a la igualdad en condiciones para el desarrollo y conocimiento de sus derechos (Unicef, 2021).

De igual forma, un estudio realizado por el Colectivo Interinstitucional por los Derechos de la Niñez y Adolescencia (CIDNA) y la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP, 2019) refieren que el 45 % de adolescentes que padece violencia en el ámbito escolar no logra el reconocimiento adecuado de sus derechos, por

lo que, frente a una situación de violencia, pueden experimentar conductas pasivas, culpa o temor (Jaimes *et al.*, 2022).

A su vez, una investigación de Unicef (2019) indica que solo el 9.3 % de los adolescentes reconocen el derecho a un buen trato y a una vida libre de violencia. Pese a ello, solo el 18 % mencionó a una institución que ayude a la protección de los derechos, y el 37 % refirió conocer poco a instituciones públicas con la misma tarea. Por ello, al existir poco conocimiento de los derechos, la violencia que experimentan los adolescentes tiende a normalizarse, debido a que se considera una práctica válida como método de corrección de una conducta y a una percepción inadecuada de sus derechos, que genera desconocimiento del tema, puesto que no se consideran sujetos de derechos (Unicef *et al.*, 2019; Juárez, 2017; Cárdenas, 2013, como se citó en Granados, 2023).

La percepción de derechos según la ENARES (2019) se refiere al proceso por el cual el adolescente logra la interpretación de sus derechos, lo que le permitirá tener conocimiento y ejercicio pleno de estos. Por ello, en los resultados obtenidos en la ENARES 2019 se observó que el 38.4 % de adolescentes creen que, si se portan mal, los padres tienen derecho de golpearlos, y el 4,3 % piensa que los docentes pueden corregir mediante la violencia (INEI, 2023, como se citó en Granados, 2023). Además, el 40 % de adolescentes justifica la violencia, ya que consideran que la violencia que experimentan no supondría un daño o maltrato (Unicef *et al.*, 2019).

Así también, Sulca y Santos (2021) refieren que el 12.81 % de estudiantes siempre ha experimentado la vulneración de sus derechos, mientras que el 23.15 % lo ha experimentado casi siempre. Por ello, transgredir los derechos, como el respeto en el ámbito educativo, resulta en efectos negativos no solo en el rendimiento académico al afectar los procesos de aprendizaje, sino también en la dificultad para las relaciones

interpersonales y la convivencia, los cuales pueden permanecer a lo largo de la vida (Trucco e Inostroza, 2017).

Por otra parte, Domínguez-Alonso *et al.* (2019) refieren que existen diferencias en la dinámica de la violencia en el ámbito escolar, que están marcadas por comportamientos instaurados por los roles de género y conductas violentas. De esta forma, se perpetúan estereotipos, que se refuerzan o disminuyen en el entorno escolar, con consecuencias en la salud mental de los estudiantes.

El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2017a) define los roles de género como “diferencias construidas socialmente entre mujeres y hombres, basadas en sus diferencias biológicas” (p. 4). Estas diferencias generan desigualdades en diferentes ámbitos donde se desenvuelven los adolescentes y crean situaciones de inequidad (Unicef *et al.*, 2019; Milla, 2020).

Otros estudios, como el de Velozo (2017), reflejan que los adolescentes se perciben de acuerdo con los roles de género estereotipados. Así, los hombres se relacionan con una posición de autoridad, superioridad y fuerza, mientras que las mujeres se vinculan con características de inferioridad y sumisión.

Estas diferencias entre hombres y mujeres se evidencian en distintos entornos. En el 2017 el analfabetismo en las mujeres de 15 años a más (8.7 %) triplicaba la cifra de hombres, lo que es alarmante. Sin embargo, esta realidad aumentaba en las zonas rurales a un 23 % (INEI, 2023).

Además, existen diferencias desmedidas en las obligaciones domésticas y escolares, que conflictúan a las adolescentes en zonas rurales, debido a que se encuentran en una disyuntiva entre asistir al colegio y colaborar con las peticiones del hogar, lo que

se vincula con el incremento de la violencia, en comparación con quienes no atravesaron dichas situaciones (Unicef *et al.*, 2019).

Las mujeres en el área rural poseen una tasa elevada de deserción escolar, que alcanza a un 8.6 %, mientras que en los hombres llega al 6%. Existen diferencias en los motivos de estas deserciones. Así, el abandono de la escuela por motivos familiares o quehaceres domésticos se observa en un 38 % en mujeres, a diferencia del 7 % en hombres (GRADE, 2018). Estos hechos no solo perpetúan los roles de género, sino que incumplen con los derechos de los adolescentes y los exponen a situaciones de violencia.

Estas diferencias entre varones y mujeres respecto a la violencia que experimentan los adolescentes se originan con los roles de género, ya que se normaliza que a los varones se les acepte la agresividad como un rasgo propio de la masculinidad, mientras que las conductas de sumisión son las conductas aceptadas para las mujeres (Cerezo, 2008, como se citó en Romero *et al.*, 2018). Además de ello, es importante destacar que estas diferencias generan límites para denunciar la violencia hacia los adolescentes hombres, puesto que no deben mostrarse débiles, en tanto que a las adolescentes mujeres sí se les permite ser vulnerables, pero sin exagerar. Todos estos hechos favorecen la perpetuación de los roles de género (Araujo-Cuauro, 2021).

Finalmente, el experimentar violencia escolar no solo afecta física y psicológicamente al estudiante, sino que también implica una vulneración de sus derechos. Esto es perjudicial, ya que limita la capacidad del estudiante para reconocerlos, al distorsionar la percepción que los adolescentes tienen sobre este tema. Esta situación se refuerza por las diferencias entre varones y mujeres según los roles de género determinados por la sociedad, lo que repercute negativamente en su bienestar y dignidad.

Por todo lo mencionado, surge el interés de conocer cuál es la relación entre la violencia escolar, la percepción de derechos y los roles de género en adolescentes de las zonas rurales del Perú.

1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

Esta investigación es relevante y pertinente debido a que la violencia que experimentan los adolescentes en el ámbito educativo es un fenómeno que se ha incrementado gravemente en nuestra sociedad, por lo que afecta física, mental y emocionalmente a quienes la padecen. A su vez, el desconocimiento de los derechos generado por su inadecuada percepción perpetúa la violencia escolar, que se diferencia en su manifestación según los roles de género.

Por lo mencionado, la justificación teórica de esta investigación buscó analizar la relación entre las variables violencia escolar, percepción de derechos y roles de género en adolescentes de las zonas rurales del país; de este modo, se contribuye a conocer y complementar información actual acerca de esta problemática. Además, esta investigación brinda información acerca de variables poco estudiadas, como la percepción de derechos y los roles de género respecto a la violencia escolar.

A nivel práctico, esta investigación pretende visibilizar un conjunto de problemas que suceden con frecuencia en el ámbito educativo, como la violencia escolar, en especial en las zonas rurales del Perú. Con los resultados obtenidos de este estudio, se busca contribuir con esta problemática social, ya que se brinda información sobre el tipo de violencia, rango de edades y género con mayor incidencia, así como la relación con las variables percepción de derechos y roles de género. De esta manera, las instituciones competentes podrán realizar una intervención oportuna.

A nivel social, esta investigación beneficia principalmente a los estudiantes del nivel secundaria, docentes y comunidad educativa de las zonas rurales del Perú, y también a los profesionales de la salud mental. A partir de los resultados que se obtengan de este estudio de tipo correlacional, se busca que especialistas y actores de la comunidad

educativa intervengan en la problemática, mediante la ejecución de planes de acción y la creación de proyectos, en busca de una mejora en la convivencia en el ámbito escolar. De esta forma, se promueve y garantiza el conocimiento de los derechos y se favorece la igualdad entre las y los adolescentes, a la vez que se generan espacios seguros que permitan un desarrollo adecuado.

Por último, en cuanto a la justificación preventiva promocional, los resultados de la investigación sirven como un método de diagnóstico acerca de las diferentes manifestaciones de violencia escolar que experimentan los adolescentes en las instituciones educativas de zonas rurales del Perú, relacionadas con la percepción de derechos y los roles de género. En ese sentido, el presente estudio toma como base los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 y 5, enfocados en la salud y el bienestar, y la igualdad de género, respectivamente. A través de los resultados alcanzados, se busca brindar datos estadísticos para que las comunidades educativas, ONG e instituciones públicas generen programas preventivos promocionales por intermedio de los diferentes resultados y recomendaciones precisadas en la presente investigación.

1.3 LIMITACIONES

- Se empleó una fuente de información secundaria, por lo que no se tuvo acceso al proceso de recolección de datos directamente. Esto impidió ser parte de cada una de las etapas de dicho proceso.
- En lo que respecta a los resultados de la investigación, el acceder y posteriormente extraer datos de una fuente de información secundaria incrementó la complejidad del análisis. Esto se debió a que se pudo cuantificar los datos de las variables violencia escolar y percepción de derechos, mientras que la variable roles de género no lo permitió, por lo que se trabajó con los datos cualitativos. En consecuencia, para responder al objetivo general, se realizó en un primer momento una correlación y, en un segundo momento, una asociación. Así, en la presentación de los resultados se integró la correlación y las asociaciones, según lo especificado por los procedimientos estadísticos.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

- Analizar la relación entre violencia escolar, percepción de derechos y roles de género en adolescentes de zonas rurales del Perú.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la frecuencia con que se presentan los tipos de violencia escolar en adolescentes de zonas rurales del Perú.
- Analizar la correlación entre las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos en adolescentes de zonas rurales del Perú.
- Analizar la asociación entre roles de género con las dimensiones de violencia escolar en adolescentes de zonas rurales del Perú.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES

2.1.1 VIOLENCIA ESCOLAR

Una de las principales problemáticas a las que se enfrenta el sistema educativo se relaciona con la violencia escolar. De ahí la importancia de comprender adecuadamente esta realidad.

La ENARES 2019 se refiere a la violencia escolar como aquellas conductas que tienen la intención de generar hostigamiento, faltas de respeto y maltrato, ya sea físico o verbal, hacia un estudiante, en reiteradas ocasiones, “por parte de uno o varios estudiantes, con el objeto de intimidarlo o excluirlo” (ENARES, 2019, p. 79), lo que atenta contra su dignidad. Estas expresiones de violencia no solo pueden ser verbales o físicas, sino también sexuales.

Álvarez-García *et al.* (2014, como se citó en Chirinos, 2020) mencionan que la violencia escolar es toda conducta intencionada con la que se ocasiona un daño o un perjuicio. Puede ir desde molestar verbalmente a compañeras y compañeros, lanzar amenazas y llegar a las agresiones físicas.

El Ministerio de Educación (Minedu) define a la violencia escolar como “el uso intencional de la fuerza y el poder” (2017, p. 17), en calidad de amenazas o hechos concretos hacia una persona o un grupo. Estas acciones causan daños físicos y psicológicos, y suceden en la escuela y sus alrededores, pero pueden manifestarse igualmente con el internet y diversos medios de comunicación.

Otra definición importante es la de Benbenishty y Astor (2009, como se citó en Calle *et al.*, 2017), que refiere que la violencia escolar es una conducta que intenta provocar un daño físico o psicológico hacia las y los estudiantes, en diferentes espacios

asociados a la escuela. Se pueden identificar tres tipos de violencia escolar: psicológica, física y sexual.

En esa misma línea, autores como Serrano e Iborra (2005, como se citaron en Camejo-Almarales *et al.*, 2018) definen la violencia escolar como “cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares dirigidas hacia alumnas y alumnos” (p. 142), dentro del espacio físico de la escuela, así como en los alrededores y durante las actividades extracurriculares.

Por último, en cuanto a las definiciones expuestas anteriormente, se evidencia que la violencia escolar abarca muchos aspectos. Así, es un concepto bastante amplio que varía de acuerdo con la frecuencia y los factores asociados. Sin embargo, para efectos del presente estudio, la violencia escolar se centrará en la violencia dentro de la escuela, ejercida entre compañeros y el personal de las instituciones educativas, y puede ser psicológica, física o sexual.

2.1.1.1 TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR

2.1.1.1.1 Violencia psicológica

En lo que respecta a la violencia psicológica, la ENARES 2019 la define como “un conjunto de acciones de parte de un familiar o un allegado”, que constantemente vulnera el ambiente psicosocial de las personas (ENARES, 2019, p. 79).

Otra definición importante de resaltar es la del Minedu, según la cual la violencia psicológica es todo acto con intención de generar un daño en el desarrollo psicológico de una persona, como humillaciones, insultos y apodos (Minedu, 2017).

La violencia psicológica también incluye la violencia verbal, que hostiga a la persona mediante apodos, insultos, exclusiones, quitar el habla y expandir rumores incluso mediante internet (Benbenishty y Astor, 2009, como se citó en Calle *et al.*, 2017).

2.1.1.1.2 Violencia física

La violencia física se define como “la acción o conducta ejercida mediante la fuerza o el poder”, que puede ser intencional o no, y causa perjuicio a la integridad física o la salud de las personas (ENARES, 2019, p. 79).

Por su parte, el Minedu define a la violencia física como todo acto que utiliza la fuerza física, con la intención de generar un daño. Puede ser directa o indirecta y se manifiesta en puñetes, mordeduras, jalones o correazos (Minedu, 2017).

Otros autores como Benbenishty y Astor (2009, como se citaron en Calle *et al.*, 2017), refieren que la violencia física son agresiones físicas que pueden ir desde empujones, cachetadas, hasta palizas y amenazas con diferentes tipos de armas.

2.1.1.1.3 Violencia sexual

La violencia sexual se define como “toda acción de contenido sexual propiciado por cualquier persona”, que es intencional e involucra poder y fuerza, con el fin de someter con o sin consentimiento a una persona (ENARES, 2019, p. 79).

El Minedu define la violencia sexual como todo acto con connotación sexual sin consentimiento, uso de la fuerza o amenaza hacia una persona. También incluye actos que no involucren penetración o contacto físico, como exposición a material pornográfico y amenazas sobre divulgación de material íntimo (Minedu, 2017).

Para Benbenishty y Astor (2009, como se citaron en Calle *et al.*, 2017), en la violencia sexual existe hostigamiento tanto verbal como físico de contenido sexual. Puede

ser que la víctima sea obligada a observar imágenes obscenas o a tener besos forzados o tocamientos indebidos. En ocasiones llega a las violaciones sexuales.

2.1.1.2 CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia escolar tiene múltiples consecuencias, que vulneran el desarrollo adecuado de quienes la padecen, por lo que es importante conocer los efectos de esta problemática.

Gaitan y Rojas (2020, como se citaron en Granados, 2023) clasifican en cuatro las consecuencias de la violencia escolar: físicas, cognitivas, psicológicas y sociales.

2.1.1.2.1 Consecuencias físicas

Este tipo de consecuencias pueden ser inmediatas y a largo plazo. En el primer caso, las consecuencias se visibilizan después de ocurrida la agresión (moretones, cefaleas, lesiones graves, entre otras). En el segundo caso, se visibilizan tiempo después de ocurrida la agresión (patologías médicas o psicosomáticas, enfermedades cardiovasculares o respiratorias, etc.), así como secuelas tanto a nivel funcional como estético.

2.1.1.2.2 Consecuencias cognitivas

En este tipo de consecuencias se generan pensamientos de desconfianza, negación, ideas de suicidio y muerte, dificultad en la concentración y aprendizaje, así como rendimiento escolar bajo. Además, surgen creencias irracionales, lo que desencadena una inadecuada percepción acerca de los derechos (Miranda, 2019; Beck, 1963, como se citó en Granados, 2023).

2.1.1.2.3 Consecuencias psicológicas

En cuanto a las consecuencias psicológicas, se observan trastornos de ansiedad, depresión, baja autoestima, agresividad, inestabilidad emocional y alteraciones en el sueño.

Por otro lado, San José (2020, como se citó en Huaraca, 2022) refiere que entre el 17 % y el 20 % de estudiantes que padecieron violencia asisten o asistieron a un acompañamiento psicológico. Según la Unesco (2017), el 94 % de víctimas de violencia escolar padecen de depresión, ansiedad, miedo, pérdida de habilidades sociales y baja autoestima.

Finalmente, Chávez (2020) indica que la violencia escolar, y en especial la verbal, afecta de gran manera en el desempeño social. Por añadidura, se ve comprometido el estado de ánimo, lo que repercute en una imagen negativa de sí mismo.

2.1.1.2.4 Consecuencias sociales

Dentro de las consecuencias sociales se observa el aislamiento de la familia, la dificultad en desarrollar las habilidades sociales y solucionar los conflictos cotidianos, y el consumo de drogas y alcohol.

2.1.1.3 MODELO TEÓRICO

2.1.1.3.1 Teorías activas o innatistas

Según las teorías innatistas, el origen de la violencia son los impulsos internos, que pueden ser adquiridos desde el nacimiento. Esto quiere decir que la violencia es innata al ser humano. La violencia se puede usar en defensa propia o como respuesta cuando se ve involucrado algo vital para la persona, lo que se consideraría fundamental para el proceso de adaptación, teniendo en cuenta que, desde esta perspectiva, la agresión cumple una función positiva que debe ser canalizada hacia conductas socialmente aceptables (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007, como se citaron en Chirinos, 2017; Reyes, 2019). Por otro lado, las teorías activas o innatistas expresan que la violencia es uno de los primeros estados emocionales que posee toda persona; sin embargo, en diferentes momentos buscan ocultarla (Reyes, 2019). Algunos representantes de estas teorías son Mackal (1983), con la teoría genética; Wilson (1980), con la teoría etológica; y Eysenck (1964), Gray y Kretschmer, con la teoría de la personalidad.

A continuación, se presenta una teoría representativa que conforma el enfoque activo o innatista, y explica el origen de la violencia.

a. Teoría de la personalidad

En este apartado se considera la teoría de Eysenck (1964), según la cual se pueden heredar los estados mentales, que predisponen a la violencia y crean problemas en la socialización. Así también, Eysenck explica la violencia mediante la presencia de niveles de psicoticismo y neuroticismo en los individuos, que busca acortar las diferencias entre los seres humanos, por lo que estudia la extroversión, el neuroticismo y el psicoticismo. Este autor refiere que las personas consideradas extrovertidas muestran niveles bajos de

activación cortical. Para cambiar eso y elevar estos niveles, necesitan experimentar comportamientos estimulantes. En contraparte, los niveles altos de neuroticismo generan el aumento de la emocionalidad, lo que desencadena en ansiedad, tristeza, culpa y tensión. En cuanto a los niveles altos de psicoticismo, desarrollarían conductas antisociales, lo que deriva en conductas impulsivas y agresivas en el individuo (Buenaño y Macías, 2013; Squillace *et al.*, 2011, como se citaron en Penalva, 2018).

En conclusión, esta teoría se fundamenta en que la violencia tiene rasgos en la personalidad, lo que se produce por la falta de autocontrol e impulsividad o la presencia de déficits cognitivos. Según esta teoría, la personalidad en algunos casos podría determinar o incrementar las conductas agresivas.

2.1.1.3.2 Teorías reactivas o ambientales

En este tipo de teorías se plantea que el contexto donde se desarrolla el ser humano es el origen de la violencia y su percepción: “la agresión es una reacción de alerta frente a los sucesos del entorno o a la sociedad en su conjunto” (Pelegrín, 2008, como se citó en Chirinos, 2017, p. 16). A la vez, Reyes (2019) menciona que la violencia puede ser una adaptación del individuo a ciertos estímulos que pueden ser internos o externos. Algunos representantes de estas teorías son Bandura (1961), con la teoría del aprendizaje observacional; Skinner (1938), con la teoría del aprendizaje por condicionamiento operante; e Iván Pávlov (1927), con la teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico.

A continuación, se presenta una teoría representativa que conforma el enfoque reactivas o ambientales y explica el origen de la violencia.

a. Teoría del aprendizaje social

Como exponente de esta teoría se encuentra a Bandura (1961), quien refiere que la conducta agresiva tendrá que ver con el tipo de modelo. Si este tiene una recompensa positiva, se incrementa la posibilidad de la imitación de una conducta agresiva. Por el contrario, si se cuenta con un castigo, este disminuye la posibilidad de que se imite una conducta agresiva.

Esta teoría menciona que las conductas dependerán de la experiencia previa de cada individuo, que buscarán aprender comportamientos que les sean positivos o negativos para alcanzar sus metas (Torres *et al.*, 2013, como se citaron en Penalva, 2018). Es decir, las conductas violentas se obtienen mediante la observación e imitación de modelos agresivos, que se aprenden del entorno más cercano, como madre, padre o hermanos, y no necesariamente por periodos previos de frustración. Además, no existe una pulsión de agresividad; por el contrario, es la consecuencia de los procesos de aprendizaje (Mayor, 1985, como se citó en Rodríguez, 2021). Por otro lado, si se observa una situación de violencia y se clasifica como buena, esta se utiliza como modelo y posteriormente se imitará, por lo que el comportamiento violento se acogerá como propio (Peche y Vásquez, 2017).

Desde esta teoría, se explica cómo el ser humano adquiere respuestas mediante la observación del comportamiento de su entorno. Por esa razón, los primeros modelos a seguir en su vida son los padres, quienes muchas veces se pueden expresar con agresividad, lo que configura un modelo que facilita y normaliza la violencia dentro del ámbito del hogar y también en otros espacios como la escuela, donde se presenta la violencia entre pares, no solo como la resolución de conflictos, sino también en algunos casos para obtener respeto y popularidad (Clavijo, 2019).

2.1.1.3.3 Modelo ecológico de la violencia escolar

El modelo ecológico de la violencia escolar es planteado por Benbenishty y Astor (2009, como se citaron en Calle *et al.*, 2017), sobre la base de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Mediante este modelo se busca explicar los elementos (internos y externos) que predisponen la violencia escolar. En cuanto a los elementos que influyen en la violencia escolar, el primero se asocia al interior de la escuela, en lo relacionado con el clima y la política escolar, la pedagogía, las actividades de docentes, y el vínculo docente-estudiante y entre pares. El segundo elemento se vincula con lo externo a la escuela, como la cultura y las características comunitarias, familiares e individuales del estudiantado. También se consideran factores como los individuales, familiares, escolares y sociales, que predisponen la violencia escolar (Calle *et al.*, 2017; Cornejo, 2021). A continuación, se describen estos factores.

- **Factores individuales:** entienden las conductas de violencia de los adolescentes desde las características biológicas y genéticas (información genética transmitida por los padres), así como psicológicas (tendencia a la impulsividad, falta de empatía, irritabilidad, mal humor y actitud positiva hacia la violencia), que tiene cada ser humano y su reacción frente a diferentes estímulos.
- **Factores escolares:** se refieren a la falta de normas de conductas claras para el estudiantado y estilos de enseñanza inadecuados; trato desigual del docente en relación con el sexo, la raza o los logros académicos; la orientación autoritaria del profesorado; las relaciones conflictivas entre

docentes y alumnos, así como la asociación con estudiantes con problemas de conducta y rechazo escolar.

- **Factores familiares:** explican el origen de la violencia mediante el entorno familiar negativo, donde se observa inadecuada comunicación entre los miembros de la familia, constantes problemas familiares, falta de empatía, confianza y apoyo hacia las hijas e hijos. También existe permisividad y tolerancia de las conductas violentas, escasas herramientas para la resolución de conflictos y un estilo de crianza autoritario. Todo ello establece factores de riesgo que se relacionan con los problemas de conducta en la adolescencia.
- **Factores sociales:** establecen que los factores que desencadenan conductas violentas en la adolescencia se relacionan con la influencia de los medios de comunicación, debido a que la desensibilización ante la violencia genera la reducción de la empatía hacia las víctimas.

A partir de la interacción de los factores individuales, escolares, familiares, sociales y los elementos externos (las características del entorno comunitario, familiar) e internos vinculados a la escuela (el clima y la política escolares), se desencadenan los tipos de violencia escolar, como son la violencia psicológica, física y sexual. El primer tipo de violencia que se considera es la violencia psicológica, la cual, según los autores, se manifiesta a través de la violencia verbal, que consiste en poner apodos, lanzar insultos, excluir a uno o varios estudiantes, dejándoles de hablar. Puede hacer uso de la tecnología, al generar rumores a través de internet y subir a las redes sociales fotos sin

consentimiento, buscando que la persona agredida sea objeto de burla pública. El segundo tipo de violencia que consideran los autores es la física, referida a las formas moderadas de violencia, como cachetadas o empujones, que pueden agravarse mediante golpizas, amenazas con cuchillos, pistolas, vandalismo y robo. Por último, se encuentra la violencia sexual, que se manifiesta mediante el hostigamiento verbal o físico con carácter sexual, en busca de persuadir y obligar al adolescente a observar imágenes obscenas, pornografía, escuchar comentarios de la misma índole, hasta llegar a los tocamientos indebidos y las violaciones sexuales.

De todas las teorías propuestas, el enfoque más adecuado para explicar la violencia escolar en esta investigación será el modelo ecológico de la violencia escolar de Benbenishty y Astor (2009, como se citaron en Calle *et al.*, 2017). Este modelo refiere que los entornos donde se desarrolla la persona influyen directamente sobre la conducta, por lo que se logra un aprendizaje por imitación. La interacción de los factores (individuales, escolares, familiares y sociales) y de los elementos (internos y externos) contribuyen a determinar la forma y las magnitudes con las que se manifiesta la violencia, así como los tipos de violencia escolar, como la violencia psicológica, física y sexual que surgen en el ámbito educativo.

Se debe tener en cuenta que tanto la violencia escolar como sus tipos no son causados por un solo factor, sino que son multicausales, puesto que el ser humano se desenvuelve en diversos contextos. Por ello, es importante conocer las múltiples características y vivencias que experimenta el adolescente, y las actitudes que se relacionan con las creencias, los valores y los aprendizajes, para comprender la conducta de la violencia que desencadena en una problemática escolar.

2.1.2 PERCEPCIÓN DE DERECHOS

2.1.2.1 DEFINICIÓN

Es importante conocer la percepción que tienen los adolescentes acerca de sus derechos. La percepción es un proceso cognitivo mediante el cual las personas “organizan e interpretan las impresiones de sus sentidos” (Robin y Judge, 2009, p. 139, como se citaron en Toro, 2021). Es fundamental conceptualizar los derechos; por eso se reconocen a los adolescentes como “sujetos titulares de derecho” (Kindernothilfe, 2019, p. 17). Los derechos también son necesidades universales e inalienables, y pueden existir con los diferentes estilos, formas de crianza y educación en todas las culturas y sociedades.

En esa línea, la ENARES (2019) define la variable percepción de derechos como el proceso que permite interpretar la información acerca de los derechos, lo que contribuye a la capacidad de reconocerlos y hacer un uso activo de ellos (ENARES, 2019).

Según el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos en la Infancia y la Adolescencia (IUNDA, 2016, p. 7), la percepción de derechos es el acto de conocer lo que el adolescente entiende sobre la “cobertura de sus necesidades y el cumplimiento de sus derechos”.

Por otro lado, Felipe y Vargas (2020) resaltan la importancia de que el adolescente deba “ejercer sus derechos y deberes con sentido ético y valorando la diversidad, para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad” (p. 2). Esto quiere decir que el ejercicio de sus derechos se obtiene debido a que el adolescente es capaz de percibir, interpretar y hacer significativa la información acerca de sus derechos; así también, se les considera como personas que pueden cuestionar y aportar para construir una mejor sociedad, en contraposición a la idea de que deben limitarse solo a seguir órdenes y obedecer. Al dejar

la participación activa en diversos temas, se perpetúa el desconocimiento de los derechos de los adolescentes, lo que puede perjudicar su desarrollo y autonomía (Unicef, 2020).

2.1.2.1.1 Procesos cognitivos y reconocimiento de derechos

Uno de los principales procesos que ayudan al reconocimiento de los derechos son los procesos mentales, como la percepción, la atención, la memoria y el aprendizaje, que permiten el procesamiento de la información (Manrique, 2020).

El adolescente transita por varias etapas que le permiten generar estos aprendizajes, que se explicarán a continuación:

- **Percepción:** es el primer proceso que prepara al individuo para captar la información a su alrededor, y así identificarla, elegirla, organizarla e interpretarla para procesar simbólicamente su entorno (Paredes, 2018; Juárez, 2017, como se citó en Granados, 2023).
- **Atención:** ayuda a filtrar los estímulos, dirigirlos y adaptar el interés hacia ciertos objetos, cuando se está expuesto a diversos al mismo tiempo (Flores, 2016; Paredes, 2018).
- **Memoria:** una vez que la información traspasó el filtro de la atención, existe un proceso que codifica e interpreta la información nueva, de acuerdo con la información previa que se posea. Por eso, es necesario que exista el conocimiento adecuado para comprender la nueva información (Paredes, 2018).
- **Aprendizaje:** cuando la información se ha almacenado, es importante que se recuerde y que se utilice cotidianamente, con el fin de generar el ciclo de aprendizaje (Paredes, 2018).

En suma, las funciones cognitivas son esenciales no solo para el proceso de aprendizaje de los derechos, sino también para reconocerlos y defenderlos en los diferentes contextos donde se desenvuelve el adolescente.

2.1.2.2 MODELO TEÓRICO

En este apartado se busca explicar y comprender el proceso cognitivo por el que atraviesa el adolescente para la interpretación de sus derechos, como la teoría cognitiva de Piaget y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Esta última fue la seleccionada para esta investigación.

2.1.2.2.1 Teoría cognitiva de Piaget

Esta teoría fue propuesta en 1932 por Jean Piaget, quien refiere que el desarrollo moral se entiende mediante el avance cognitivo y emocional, lo que permite la construcción de la personalidad moral, con la intervención de varios factores como la escuela y familia, que servirán de canales para el desarrollo de la moral en esta población (Fuentes *et al.*, 2012). Asimismo, Piaget se interesó por conocer los problemas morales del niño, como la comprensión de las reglas, la responsabilidad moral y la noción de justicia, por lo que plantea dos tipos de responsabilidad: la responsabilidad objetiva y la responsabilidad subjetiva. También se interesó por estudiar la justicia, en especial la justicia inmanente, así como la justicia retributiva y distributiva.

Para Piaget, el desarrollo cognitivo se interrelaciona con el desarrollo moral. Gracias a sus diferentes estudios, Piaget identificó dos etapas para explicar el desarrollo de la moral: la moralidad heterónoma o realismo moral y la moralidad autónoma o relativismo moral. Esta última se relaciona con la adolescencia.

- **Moralidad autónoma o relativismo moral:** se produce con mayor frecuencia entre los 10 años en adelante, cuando se inicia la etapa de las operaciones formales. Este tipo de moralidad se basa en que el adolescente sigue sus propias reglas y busca la reciprocidad. Las intenciones con las que se actúa son fundamentales y se asemejan más a los adultos. En esta etapa, el adolescente tiene herramientas que le permiten definir el concepto de derechos y su reconocimiento. Además, las reglas o valores morales pueden cambiar y ser flexibles si la situación lo amerita, puesto que están en constante cuestionamiento de las normas, ya que su función consiste en mantener un equilibrio que se haya afectado por una acción inmoral. Por otro lado, un factor importante es el vínculo con sus pares, pues así se entiende que todas las personas tienen diferentes opiniones y que estas pueden ser válidas (Rojas *et al.*, 2020).

Finalmente, Piaget no busca estudiar la moralidad en sí; por el contrario, desea conocer su evolución en el individuo. Por ese motivo, conforme pasan los años, el juicio moral va cambiando. Al inicio, este juicio deriva del exterior y se deja influenciar por el entorno, como la familia y la escuela. Posteriormente, cambia a un juicio en que el mismo individuo puede distinguir lo bueno de lo malo, y construye así su propio juicio moral.

2.1.2.2.2 Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

Esta teoría fue desarrollada por Lawrence Kohlberg, quien inició sus estudios sobre la moral basado en la teoría desarrollada por Piaget. En 1989 Kohlberg propone la teoría evolutiva para el aprendizaje de la moral, donde explica la moralidad como una construcción social que se da en la conciencia de cada persona. Esto tiene una relación

estrecha con la percepción de derechos, debido a los estadios por los que atraviesa el ser humano, donde se van desarrollando reglas y principios morales adquiridos con la maduración del juicio cognitivo. La moral es una herramienta para la aplicación correcta de esos juicios.

Kohlberg menciona la existencia de tres niveles del desarrollo moral: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel posconvencional. La población relacionada con el presente estudio se ubica en el nivel posconvencional, que se explicará a continuación.

- **Nivel posconvencional:** se basa en los principios éticos y en la capacidad de analizar y refutar principios, derechos y valores, con el fin de ejercer una conducta adecuada en todas las personas que conforman la sociedad, y así generar beneficios para todos, sin ningún tipo de exclusión. Se da entre los 12 y 13 años en adelante y se divide en dos etapas:

- **Etapa 5: etapa de los derechos previos y el contrato social o utilidad:** se acepta la diversidad en el pensamiento, puesto que es importante resguardar los valores y derechos fundamentales, inclusive cuando existan conflictos en la comunidad; sin embargo, se busca que se respeten las normas vigentes lo más que sea posible. Asimismo, existen diferentes derechos y valores que se tienen que defender y mantener independientemente de lo que exprese la mayoría.

- **Etapa 6: etapa de principios éticos universales:** en esta etapa, existe una tendencia por la conciencia moral, ya que se busca ejercer justicia, igualdad y respeto por la dignidad de cada persona. También se cuestionan las normas, sobre todo ante algún caso de incumplimiento de los principios fundamentales (Zamudio, 2020; Castro, 2021).

Kohlberg refiere que el proceso de desarrollo e interiorización de los principios morales se obtiene mediante la maduración de las diferentes etapas por las que atraviesa una persona; a partir de ello, el adolescente configura su propia interpretación de los derechos y los percibe según sus experiencias. En esta etapa se refuerzan y mantienen los principios éticos.

Por otro lado, en los estudios relacionados con la moral, Kohlberg no buscaba centrarse en los valores, ni en el bien o el mal. Para él, era de suma importancia conocer el proceso y los motivos que incitaban a las personas a realizar una u otra acción.

En la revisión de la literatura acerca de la variable percepción de derechos, no se encontró un enfoque o modelo teórico que la explique de manera específica. No obstante, se ha analizado que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg estudia cómo el sujeto va adquiriendo la comprensión de sus derechos, lo que determinará su conducta. En función de ello, la percepción mediará entre la comprensión y la conducta, y así el sujeto actuará de una manera éticamente correcta, según la manera en que perciba sus derechos y los de los demás.

En definitiva, esta teoría contribuye en el proceso de adquisición de los derechos, al formar su percepción y desarrollar la capacidad de analizar, objetar y cuestionar algunos principios. La percepción de los derechos ayudará igualmente a evaluar las

diversas situaciones que se presenten a los adolescentes, para exigir su cumplimiento, permitir una mejor comprensión de las situaciones, y propiciar una adecuada resolución de los conflictos, el reconocimiento y el ejercicio de los derechos (Barreto, 2018; Castro, 2021).

2.1.3 ROLES DE GÉNERO

2.1.3.1 DEFINICIÓN

Desde siempre, han existido un conjunto de ideas o normas diferenciadas sobre lo que se espera y es adecuado para hombres y mujeres, acorde a las funciones que la sociedad les asigna. Estas normas intervienen en la forma de pensar, imaginar, sentir, actuar, incluso vestir y comportarse en cada contexto; se adoptan y dependen de cada cultura y comunidad.

Sobre la base de estas normas establecidas se construye lo que se denomina roles de género, que se definen como reglas que la sociedad impone a hombres y mujeres por sus diferencias biológicas (MIMP, 2017a).

Así también, Lamas (2009, como se citó en MIMP, 2017b, p. 10) refiere que el género alude a los diferentes “roles, responsabilidades y atributos” que se establecen a hombres y mujeres en la comunidad debido a una “construcción sociocultural” concerniente a su sexo biológico. La connotación que se da se basa en los comportamientos aprendidos desde la infancia.

Por otro lado, según su sexo biológico, a las personas se asignan “determinadas características, atributos, roles de género y espacios donde deben desarrollarse y desenvolverse” (Ruiz, 2008, como se citó en MIMP, 2017b, p. 11). Por ello, existen actividades que se pueden considerar correctas para hombres y mujeres.

Estos roles son otorgados debido a las características físicas de las personas al nacer, lo que hace que la sociedad las observe como hombre y mujer. El proceso de socializar es diferenciado y delimita espacios específicos donde cada uno debería desenvolverse. Por ejemplo, se otorga a las mujeres espacios privados, actividades de cuidado de los demás y tareas domésticas, mientras que a los hombres se los relaciona con espacios públicos, donde se pueden desenvolver en actividades asociadas al poder o toma de decisiones, que ejecutan sin temores (MIMP, 2017b).

Todos estos roles se aprenden desde edades muy tempranas, puesto que padres y madres, desde el nacimiento, establecen las diferencias y las transmiten en la niñez. Esto se acentúa en la adolescencia y se fortalece a lo largo de la vida, a través de la sociedad y la cultura, y genera situaciones de desigualdad. Por esa razón, existen actividades que la sociedad valora como superiores e inferiores; estas últimas crean brechas y otras problemáticas sociales (CONAVIM, 2018; MIMP, 2017b). Las diferencias perpetúan la disparidad en el tiempo, lo que ha evidenciado una exclusión de la mujer de diferentes espacios, por lo que se ubica en situaciones de subordinación, restringe sus habilidades y evita un desarrollo pleno de sus capacidades.

2.1.3.2 TIPOS DE ROLES DE GÉNERO

2.1.3.2.1 Roles de género tradicionales femeninos

Estos roles se asignan a las mujeres desde que nacen y durante todo su desarrollo, y las encasillan en ciertas funciones, atributos y espacios, con poca valoración por parte de la sociedad. A continuación, se especifican estos roles.

- **Roles de género:** se asignan los roles de maternidad, esposas, amas de casa, profesiones ligadas al cuidado y roles orientados a las emociones (García y Ventura, 2016; MIMP, 2017b).
- **Atributos:** se asocia lo femenino a la sumisión, pasividad, ternura, fragilidad, expresión de emociones, delicadeza, dependencia, sacrificio, conformismo y abnegación (Veloza, 2017; MIMP, 2017b).
- **Espacios:** se asigna a las mujeres el ámbito privado, las actividades domésticas y de crianza, de cuidado físico y emocional de los hijos e hijas, y de las personas enfermas y ancianas de la familia (MIMP, 2017b).

2.1.3.2.2 Roles de género tradicionales masculinos

Estos roles se asignan a los hombres desde que nacen y durante todo su desarrollo. Se asocian a ciertas funciones, atributos y espacios, valorados por la sociedad, que se especifican a continuación.

- **Roles de género:** se asigna a los hombres el rol de profesionales, proveedores, jefes del hogar y roles dirigidos hacia una meta (García y Ventura, 2016; MIMP, 2017b).
- **Atributos:** se relaciona lo masculino con la acción, independencia, fuerza, competitividad, dominancia y razón (Veloza, 2017; MIMP, 2017b).
- **Espacios:** a los hombres se les otorga el espacio público, en diversos ámbitos, como la política, economía, religión, entre otros, donde desarrollan posiciones de poder y estatus social (MIMP, 2017b).

2.1.3.3 ENFOQUE TEÓRICO

En este apartado, se busca explicar y comprender la construcción de los roles de género, como el enfoque de género y la teoría el rol social de Eagly. Esta última es la seleccionada para esta investigación.

2.1.3.3.1 Enfoque de género

Los roles tradicionales de género son constructos sociales, impuestos culturalmente mediante las relaciones sociales, que se aprenden desde edades tempranas, se reproducen y se mantienen en diversos ámbitos de interacción (MIMP, 2017a).

Ante estos roles que se perpetúan en la sociedad, el enfoque de género se gesta como un instrumento, que refiere que estos roles diversos se dan por disposición biológica y diferencias culturales.

El enfoque de género es una herramienta que permite analizar los diversos tipos de discriminación y desigualdades, así como la situación de las relaciones sociales, tomando en cuenta los roles de género que desempeñan mujeres y hombres. Con ese fin, examina las relaciones de inequidad entre los roles, y busca generar cambios que ayuden a disminuir y erradicar estas desigualdades (MIMP, 2017a).

Esta herramienta se refiere a una forma de “mirar la realidad identificando los roles y las tareas que realizan las mujeres y los hombres en una sociedad” (MIMP, 2017a, p. 6). Además, analiza las relaciones de poder existentes, y ayuda a conocer y explicar las causas que las generan, con el fin de servir de guía y tomar medidas que ayuden a superar las brechas sociales producidas debido a la desigualdad de género.

El conocimiento de estas diferencias beneficia a la transversalización de este enfoque, mediante políticas públicas, proyectos, actividades y estrategias específicas que

ayuden a evitar que se reproduzcan situaciones de discriminación y desigualdades entre hombres y mujeres en diferentes situaciones, para así contribuir a frenar esta problemática.

2.1.3.3.2 Teoría del rol social

Esta teoría fue propuesta por Eagly en 1987, como una forma de comprensión de las diferencias que producía el género, representado mediante los roles que se asignan a las personas, dictados por la sociedad.

Para que una sociedad esté organizada, se necesita construir un sistema de normas que atribuyen responsabilidades y roles a los miembros de su comunidad. Estas normas generan desigualdades sociales, puesto que se basan en diferencias tanto en el ámbito público como privado (García-Leiva, 2005). Los roles son creados por la relación activa entre los ejecutores y la comunidad.

La teoría del rol social manifiesta que los roles de género son creencias referidas a las características específicas de mujeres y hombres que la sociedad crea e impone. Para Eagly, existen dos tipos de normas. Las primeras son las llamadas normas descriptivas, que se representan mediante las expectativas comunes de cada sujeto dentro de su medio social y sus acciones concretas; y las segundas son las normas cautelares, que tienen que ver con las expectativas comunes del deber ser de cada individuo dentro de la sociedad, lo que es correcto para el funcionamiento adecuado de la comunidad (Eagly, 2004, como se citó en Mancera, 2020).

Por otro lado, los autores indican que las diferencias marcadas en los roles de género tienen que ver con las diferencias físicas relacionadas con el sexo. Los roles sociales de mujeres y hombres generan diferencias en el comportamiento mediante los

procesos de socialización y psicológicos. De esa forma, se genera la formación de los roles de género, según los cuales se espera que cada individuo tenga características que los habiliten para las actividades específicas designadas según su sexo biológico (Eagly y Wood, 2016, como se citaron en Bria *et al.*, 2020).

Esta teoría se refiere a la distribución de hombres y mujeres en determinados roles en la sociedad, que se dan a través de la historia evolutiva. Los roles de género tradicionales son los que perpetúan hasta la actualidad y generan desigualdades (Gordillo-León *et al.*, 2021).

La teoría del rol social explica los roles de género como el comportamiento diferenciado de hombres y mujeres, debido a las características que se les ha atribuido a lo largo del tiempo en diversos ámbitos (por ejemplo, las tareas domésticas y el cuidado de los demás relacionado con lo femenino, y el sustento económico del hogar en lo referido a lo masculino). Los roles de género se crean incluso antes de nacer, puesto que es entonces cuando los padres presentan ciertos comportamientos y expectativas en cuanto a la connotación del género según cada cultura, que son aprendidos en la cotidianidad de la vida. Estos comportamientos van desde los colores apropiados para un hombre o una mujer, hasta las características y los atributos diferenciados que debería tener la persona en las distintas etapas de su vida, y que posteriormente adquiere como propias.

2.1.4 ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa de la vida de todo ser humano, considerada como una fase de transición en la que se perciben algunos cambios, que pueden ser físicos, psicológicos o en la manera de relacionarse con el mundo.

La adolescencia se define como un periodo del desarrollo que dura “desde la infancia hasta la edad adulta” (Marina, 2014; Álvarez, 2010, como se citó en Serguienko, 2018, p. 11), con un rango de edades entre los 10 y 20 años.

Por su lado, Papalia y Martorell (2017) mencionan que la adolescencia es la transición de la infancia a la edad adulta, que involucra cambios físicos, cognitivos y psicosociales.

Otra definición importante es la de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que refiere que la adolescencia es el periodo de la vida que se extiende desde la niñez hasta la edad adulta y sucede entre los 10 y 19 años, en el cual las personas atraviesan por un desarrollo a nivel físico, cognitivo y social (OMS, 2022).

En esa misma línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) la define como una etapa de cambios que oscilan entre la niñez y la adultez, y sostiene que existe dificultad para determinar un rango de edad específico. Además, para la Unicef, se distinguen tres etapas en la adolescencia, que son la adolescencia temprana, la intermedia y la tardía (Unicef, 2021).

La primera etapa se caracteriza principalmente por la variación en el aspecto físico; la segunda se basa en los cambios psicológicos y el logro de la identidad; mientras que en la última se marca el aprendizaje de las posibilidades y limitaciones personales, así como la capacidad de empezar la construcción del plan de vida (Griffa y Moreno, 2005; Castillo, 1984, como se citaron en Rodríguez, 2016).

Existen diferentes cambios por los que se atraviesa en esta etapa, que pueden manifestarse a nivel biológico, psicológico, social, cognitivo y afectivo, y se explican a continuación, de acuerdo con las etapas de la adolescencia en las que se sitúan.

- **Adolescencia temprana:** se da entre los 10 y 13 años de edad (Unicef, 2021; Galván, 2019).
 - ***Biológico:*** se alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse. Los cambios en el aspecto físico se producen como consecuencia de la presencia de hormonas sexuales. Aparece el vello púbico y axilar, el olor corporal, y el aumento de la sudoración y el acné.
 - ***Psicológico:*** se experimenta una profunda inseguridad en uno mismo, a causa de la preocupación por los cambios físicos y la apariencia. Las emociones están a flor de piel y existen cambios bruscos en los estados de ánimo.
 - ***Social:*** esperan alejarse de cualquier relación con la niñez y van en búsqueda de amistades de su mismo sexo. Existe una necesidad de pertenencia a un grupo.
 - ***Cognitivo:*** aumenta la capacidad para procesar la información. Se fortalecen las conexiones neuronales y aumenta la eficacia del procesamiento cognitivo.
 - ***Afectivo:*** independización del núcleo familiar, por lo que existen confrontaciones y cuestionamientos hacia sus madres y padres, complicaciones entre las necesidades de autoafirmación, así como la insatisfacción en diferentes situaciones.
- **Adolescencia intermedia:** se da entre los 14 y 16 años (Unicef, 2021; Galván, 2019).

- **Biológico:** los cambios en la apariencia que iniciaron en la etapa anterior permanecen a lo largo de la adolescencia intermedia. Muchos adolescentes hombres tienen “estirones repentinos” y se les agrava la voz. En las adolescentes mujeres, estos cambios corporales están casi completos y la menstruación es regular.
 - **Psicológico:** se inicia la adaptación y aceptación de los cambios de sí mismos, así como la construcción de su identidad. Las y los adolescentes se muestran de una manera específica, sobre todo por cómo quieren ser vistos por los demás.
 - **Social:** el rol de las amistades es fundamental. Recurren a los pares ante cualquier duda que puedan tener.
 - **Cognitivo:** existe el pensamiento abstracto y aumenta la evaluación de forma crítica, así como la formulación de cuestionamientos a su alrededor.
 - **Afectivo:** se presentan los conflictos familiares debido a la independencia que desean conseguir y los sentimientos de omnipotencia, lo que aumenta la posibilidad de comportamientos de riesgo. Hay curiosidad acerca de las primeras relaciones afectivas de pareja.
- **Adolescencia tardía:** ocurre entre los 17 y 19 años, y puede extenderse hasta los 21 años (Unicef, 2021; Galván, 2019).

- **Biológico:** en esta etapa, los adolescentes han completado su desarrollo físico y alcanzan la estatura final que obtendrán en la adultez. Existe una armonía con su cuerpo.
- **Psicológico:** tienen un mejor control de las emociones, lo que les permite experimentar mayor seguridad en general, así como independencia y autonomía. Existe presión y preocupación acerca de las responsabilidades y toma de decisiones que puedan afectar su futuro, lo que puede generar estrés, ansiedad o depresión, por no cumplir con las expectativas planteadas.
- **Social:** buscan la aceptación del grupo para definir su identidad. Sin embargo, los grupos de pares no son lo primordial, eligen vínculos individuales y hacen una selección de amistades reducidas.
- **Cognitivo:** desarrollan y mantienen el pensamiento totalmente abstracto, lo que les permite comprobar hipótesis formales. Inician el pensamiento reflexivo, que ayuda a formular el pensamiento crítico.
- **Afectivo:** se reconcilian los vínculos con la familia, buscando compartir momentos que generen satisfacción. Además, se afianzan las relaciones de pareja.

Según Rodríguez *et al.* (2017) y Galván (2019), estos cambios no son uniformes, ya que se modifican de acuerdo con las características del grupo. Estas variaciones se refieren a un proceso de adaptación, puesto que en esta etapa se busca la construcción de

la propia identidad y autonomía. Para esta investigación el rango de edades que se considerará es de 12-17 años. Según lo descrito líneas arriba, el rango se ubicaría desde finales de la adolescencia temprana hasta inicios de la adolescencia tardía.

2.1.4.1 ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA ESCOLAR

La adolescencia es una etapa de cambios en la que las y los adolescentes se muestran a la expectativa y con curiosidad. También pueden ser propicios a situaciones de violencia, en los diferentes ámbitos, en la condición de víctima o de agresor (De Souza Faria y Baccarat de Godoy Martins, 2016).

Existen estudios realizados desde el 2020 a la fecha que reportan que la violencia escolar se mantiene y se está agravando. Salas (2020), en su investigación sobre acoso y violencia escolar en una institución educativa de Lima, con una muestra de 247 estudiantes de primero a quinto de secundaria, reportó que los estudiantes de primero a tercero de secundaria son quienes presentan mayor acoso y violencia escolar, al igual que las mujeres, que en su mayoría son quienes perciben estas conductas.

Por otro lado, López (2023), con una muestra de 93 estudiantes de cuarto a quinto de secundaria de una institución pública de San Vicente de Cañete, encontró que el 12 % de los estudiantes refieren un alto nivel de violencia escolar, seguidos del 44 % que se ubican en un nivel regular de violencia escolar. De igual manera, Miranda (2023), con una muestra de 98 estudiantes de un colegio en Áncash, refiere que el 42.1 % de los adolescentes perciben un nivel alto de violencia escolar, lo que genera una convivencia escolar inadecuada.

La violencia no solo existe entre pares, sino también de maestros hacia estudiantes. Los datos señalan que estudiantes perciben la existencia de violencia de los

docentes hacia el alumnado, lo que se manifiesta en bajar notas para perjudicar el rendimiento de los adolescentes (Nieto Campos *et al.*, 2022). Entre enero y julio del 2023 se reportaron 3168 casos de violencia escolar ejercida por docentes o personal administrativo hacia estudiantes (SÍseVe, 2023).

Según las evidencias, la violencia entre los adolescentes es uno de los motivos que más preocupaciones genera en las comunidades educativas y también en el resto de la sociedad (Nieto Campos *et al.*, 2017). Diversos estudios muestran que la violencia en el ámbito educativo se origina en los conflictos del hogar y una inadecuada convivencia escolar, que llegan a tener consecuencias no solo físicas, sino también en el desarrollo socioemocional del adolescente. Por ello, la violencia escolar entre adolescentes puede generar dificultades a nivel físico, psicológico e incluso a nivel sexual.

- **A nivel psicológico:** insultos, humillaciones, acosos virtuales y amenazas.
- **A nivel físico:** agresiones leves (jalones, empujones), agresiones moderadas (golpes con correas, sogas) y agresiones severas (amenazas con objetos punzocortantes y daños en la víctima).
- **A nivel sexual:** tocamientos, actos contra el pudor y amenazas con prácticas sexuales no deseadas.

Según el portal SÍseVe (2023), uno de los tipos de violencia más frecuentes entre los adolescentes es la violencia física, con el rango de gradualidad explicados líneas arriba.

El experimentar violencia escolar resulta difícil de manejar para el adolescente, hecho que se agrava por los cambios que atraviesan. También genera disminución de la

autoestima, sentimientos de soledad, abandono e inseguridad, y, en muchos casos, desencadena depresión, ansiedad o estrés. Estas alteraciones repercuten en los cambios de conducta, así como en el aislamiento, el deterioro del rendimiento y la dificultad para un desarrollo pleno (Calle *et al.*, 2017b; Galván, 2019; Unicef, 2019, como se citó en Felipe y Vargas 2020).

2.1.4.2 ADOLESCENCIA Y PERCEPCIÓN DE DERECHOS

En cuanto a la percepción de derechos, es importante conocer los cambios cognitivos por los que atraviesan las y los adolescentes.

En esta etapa se desarrolla el pensamiento abstracto, que se caracteriza por la capacidad de reconocer lo real y lo posible. Además, se formulan hipótesis que se pueden contrastar y se comprende el uso de metáforas (Arciniega, 2018).

De igual modo, se desarrolla la capacidad para cuestionar situaciones con las que no se está de acuerdo, así como la libertad de información y de pensamiento. Los adolescentes toman decisiones de manera consciente y son activos para exigir la atención a sus derechos (Barletta, 2018).

Por otro lado, es importante la percepción de derechos en esta etapa, puesto que ayudará a comprender los temas relacionados con este tema y con el seguimiento de las reglas.

Kohlberg (1989) menciona que, en este periodo, el adolescente se encuentra en el nivel posconvencional. En esta etapa existe una mejor comprensión y aceptación de las normas sociales que se basan en los principios éticos y morales, que favorecen la interpretación y el reconocimiento de que son sujetos de derechos y, por ende, estos se tienen que cumplir.

Por ello, con base en los procesos cognitivos característicos de esta etapa, el adolescente ya cuenta con mayores elementos para describir el concepto de derecho como algo irrenunciable y que se tiene que garantizar para todas y todos. Por consiguiente, quienes tienen una idea más específica y conocimiento más desarrollado de los derechos, son adolescentes que se encuentran participando activamente en su defensa, mediante talleres de liderazgo y en organizaciones juveniles, donde orientan a su entorno a cuestionar lo que sucede a su alrededor. Todo esto se debe a la información que reciben en el hogar y en la escuela, y a la interacción con sus pares. Sin embargo, pueden existir conceptos muy intuitivos sobre este tema en algún estudiante, debido a la poca o nula estimulación e información que recibe (IUNDA, 2016; CIDH, 2017).

A nivel nacional, se perciben diferencias entre las zonas urbanas y rurales del país. Por ejemplo, en las zonas rurales los adolescentes no perciben un reconocimiento y respeto adecuado de sus derechos, en comparación con los adolescentes de las zonas urbanas del país. Unicef realizó un estudio acerca del conocimiento, las actitudes y las percepciones que poseen las y los adolescentes; refieren que logran conocer e identificar sus derechos, pero no poseen mucha información acerca de los servicios públicos que los brindan (Unicef, 2019).

En conclusión, la percepción de derechos se obtiene mediante los procesos cognitivos que favorecen el procesamiento de la información referente a los derechos que les son expuestos. También cuentan con la capacidad de hacer juicios de valor, mostrar opiniones y realizar cuestionamientos, al igual que comprender los derechos que poseen, los cuales deben cumplirse para un desarrollo pleno.

2.1.4.3 ADOLESCENCIA Y ROLES DE GÉNERO

En esta etapa, el adolescente está expuesto a normas y reglas, impuestas por el contexto social en que se desenvuelve y que no les permite un desarrollo adecuado. Según la teoría del rol social de Eagly, los roles de género son constructos sociales que surgen a raíz de un proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, y se relacionan con conductas, percepciones y expectativas de comportamiento de mujeres y hombres (Oberst *et al.*, 2016).

Esta construcción de género es un proceso constante, que tiene la influencia y el aprendizaje del entorno cultural, familiar, escolar y de medios de comunicación, donde se transmiten valores que impactan en la autoconcepción del adolescente (Lieper y Friedman, 2007; Magnuson y Dundes, 2008, como se citaron en Oberst *et al.*, 2016; López-Mero y Pibaque-Tigua, 2018).

Por otro lado, Espinar (2006, como se citó en García y Ventura, 2016) refiere que estos roles, que se aprenden a muy temprana edad, son los que marcarán el camino y la interacción del adolescente con su medio. Esto lo termina encasillando en ciertas actitudes, dependiendo de su sexo al nacer, sin la posibilidad de desarrollar otras características que no se incluyen en las propuestas. El proceso termina en la adolescencia, cuando los roles de género son más marcados (Galambos *et al.*, 1990, como se citaron en Oberst *et al.*, 2016).

Las características construidas y aprendidas socialmente, que involucran a hombres y mujeres, se basan en sus diferencias biológicas. El análisis de Richter (2018) refiere que las mujeres de zonas rurales son la población más desfavorecida en cuanto a asistencia escolar y estudios alcanzados, respecto a los hombres de la misma zona. El grupo más vulnerables es el de las adolescentes de 12-16 años. Richter también menciona

que existen factores basados en los roles de género que dificultan el acceso a los derechos, lo que puede desencadenar en violencia. Este tipo de vulneraciones se deben a los patrones culturales instaurados en el imaginario social, donde el rol de la mujer se asocia con estereotipos que predeterminan sus actividades.

Según Fernández (2012, como se citó en Balanta y Obispo, 2022), la identidad de género se da en la adolescencia debido a los cambios físicos y psicológicos que atraviesan las y los adolescentes, puesto que se les exige un comportamiento de acuerdo con su “naturaleza sexuada” (p. 153). En cuanto a este punto, Sánchez-López y Limiñana-Gras (2017, como se citaron en Balanta y Obispo, 2022) refieren que la naturaleza tiene que ver con el “sentido psicológico” (p. 153) de reconocerse como hombres o mujeres, por lo que adoptan actitudes y comportamientos que se determinan socialmente para lo masculino y lo femenino.

Es importante agregar a lo anterior que, en esta etapa, se fijan estos roles sociales que rigen el actuar del adolescente y perdurarán en la adultez.

2.2 INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO, NACIONALES E INTERNACIONALES

2.2.1 INVESTIGACIONES NACIONALES

Janos (2016), en su estudio *Representaciones y mitos sobre la violencia sexual y su relación con el sexismo ambivalente*, ubicado en Lima (Perú), tuvo como objetivo explorar la relación entre el sexismo ambivalente y la aceptación de mitos sobre la violencia sexual. Se realizaron dos estudios: en el primero se consultó acerca de las representaciones sociales, mediante entrevistas individuales, asociadas a la violencia sexual; y en el segundo se utilizó metodología cuantitativa. Los resultados indican que las representaciones sociales se asocian a los roles de género tradicionales y repercuten en la aceptación de mitos vinculados a la violencia sexual. También se halló que el sexismo benevolente es un predictor para la aceptación de mitos sobre la violencia de tipo sexual.

La investigación *Representaciones sociales de violencia contra las mujeres en pobladoras de un distrito rural costero*, realizada por Pérez (2017), tuvo el objetivo de analizar las representaciones sociales de la violencia contra las mujeres en pobladoras de un distrito rural. El estudio fue cualitativo. Los resultados indican que la violencia fue demostrada por las participantes en actos concretos de violencia de tipo física y verbal. Igualmente, se justifica la presencia de la violencia en referencia a los roles de género tradicionales, así como la exposición a situaciones violentas desde edades tempranas.

Chirinos (2020), en su estudio *Percepción de la violencia escolar en adolescentes de una institución educativa estatal en Santa Anita*, tuvo como objetivo determinar el nivel de percepción de la violencia escolar en adolescentes. La investigación fue de tipo cuantitativo, método descriptivo y su población fue de 524 estudiantes. Se utilizó el

“Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria Obligatoria” (CUVE3-ESO). En cuanto a los resultados, se observa que un 51.1 % de estudiantes presentan un nivel alto de percepción de violencia verbal entre pares. En este estudio se concluye que los estudiantes presentan un nivel medio de percepción de la violencia escolar en la institución educativa.

El estudio *Funcionalidad familiar y violencia escolar en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa privada del distrito de Rímac* fue realizado por Garrido y Intuscca (2023), con el objetivo de determinar la relación entre funcionalidad familiar y violencia escolar. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de nivel secundaria. Se utilizó el cuestionario FACES III y el “Cuestionario Violencia Escolar”. De acuerdo con los resultados, los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de violencia escolar, con un 93.3 %. En lo que respecta a la violencia física, se observa un nivel alto de percepción de violencia física en un 2.5 %.

2.2.2 INVESTIGACIONES INTERNACIONALES

La investigación *Influencia de la violencia escolar en los estudiantes de sexto y séptimo año en la Unidad Educativa Computer World* fue realizada por Haro (2018) en Quito (Ecuador), con el objetivo de determinar los indicadores de violencia escolar presentes en estudiantes de sexto y séptimo año de EGB. El diseño fue no experimental transaccional-descriptivo y cuantitativo. La muestra fue 62 estudiantes (29 de sexto y 33 séptimo). Se empleó el “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar Infantil y Primaria” (CEVEIP). En cuanto a violencia escolar, se obtuvo que la mayoría de estudiantes han percibido de manera moderada violencia verbal (37 %) y la mayoría la ha ejercido. También han percibido violencia física en porcentajes altos (27 %), lo que se

evidencia moderadamente; de igual forma, la mayoría la ha ejercido. En violencia indirecta, la mayoría la ha presenciado. En las consecuencias de la violencia escolar, un grupo muestra rechazo a sus pares y la mayoría ejerce violencia de manera directa o indirecta, pero la mayoría confrontan las situaciones problemáticas. Se concluyó que existen indicadores en ambos grados de violencia escolar.

González-Carcelen y Gómez-Mármol (2020), en su artículo “Violencia escolar percibida en Educación Secundaria”, de Murcia (España), analiza la frecuencia con que el alumnado percibe los diferentes tipos de violencia escolar realizada por estudiantes y docentes. Este estudio fue transversal y descriptivo. Se conformó la muestra con 234 estudiantes (107 hombres y 127 mujeres) de primero a cuarto de bachillerato, cuyas edades oscilan entre 12 y 18 años. Se empleó el “Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado”. En cuanto a los resultados, la violencia con mayor percepción fue disrupción en el aula ($3,49 \pm 1,00$), y luego la violencia verbal entre compañeros ($2,49 \pm ,85$) y hacia los docentes ($2,43 \pm ,95$). La violencia que menos se percibió fue mediante las TIC ($1,58 \pm ,67$). Se concluyó que la violencia más percibida fue la relacionada con la disrupción en el aula. Además, existieron diferencias significativas entre varones y mujeres.

El estudio *Violencia y mediación escolar en adolescentes* fue realizado por Jordán *et al.* (2021) en Ambato (Ecuador), y realiza un diagnóstico de la violencia y sus tipologías en estudiantes. Su diseño fue descriptivo, con una muestra conformada por 182 estudiantes de nivel secundaria, 50 padres, 29 docentes y 9 rectores de diferentes centros escolares. Se utilizaron 3 cuestionarios de elaboración de los autores. Los resultados indican que el 37.4 % de estudiantes presenció agresiones a compañeros. El tipo de violencia percibida fue la psicológica en un 63.7 %, física en un 23.6 %, mediante redes sociales en un 11 % y sexual en un 1,6 %. Se concluyó que existen numerosos casos de

violencia en la escuela, así como diversos tipos y gravedad en los centros analizados. Existen protocolos para la prevención y acción rápida contra esta problemática, pero no son suficientes para prevenir o evitar la violencia en el área educativa.

2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE LAS VARIABLES

2.3.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES DE VARIABLES

2.3.1.1 Variable 1: violencia escolar

ENARES 2019 se refiere a la violencia escolar como aquellas conductas con intención de generar hostigamiento, faltas de respeto y maltrato físico o verbal hacia un alumno en reiteradas ocasiones, “por parte de uno o varios estudiantes, con el objeto de intimidarlo o excluirlo” (ENARES, 2019, p. 79), lo que atenta contra su dignidad. Estas expresiones no solo pueden ser verbales o físicas, sino también sexuales.

2.3.1.2 Variable 2: percepción de derechos

La percepción de derechos es el proceso que permite su interpretación, para favorecer la capacidad de reconocerlos y hacer un uso activo de ellos (ENARES, 2019).

2.3.1.3 Variable 3: roles de género

En el concepto de ENARES, se encuentra como enfoque de género.

Los roles de género permiten la evidencia de desigualdades en la sociedad y de relaciones desiguales de poder entre mujeres y varones, que se construyen sobre las diferencias biológicas (ENARES, 2019).

2.3.2 DEFINICIONES OPERACIONALES DE VARIABLES

2.3.2.1 Variable 1: violencia escolar

La variable de violencia escolar se analizará con los 13 ítems de los 10 indicadores que miden las 3 dimensiones. Para la dimensión de violencia psicológica sus indicadores son: insultos, humillaciones, acoso virtual y amenazas. Para la dimensión de violencia física sus indicadores son: agresiones leves, agresiones moderadas y agresiones severas. Finalmente, para la dimensión de violencia sexual sus indicadores son: actos contra el pudor, tocamientos y amenazas para prácticas sexuales no deseadas con base en la ENARES 2019. Se puntuará con 1 si su respuesta es Sí y con 2 si su respuesta es No.

2.3.2.2 Variable 2: percepción de derechos

La variable de percepción de derechos se analizará con los 5 ítems de los 3 indicadores, que son: trabajo infantil, autonomía y respeto, con base en la ENARES 2019. Se puntuará con 1 si su respuesta es Sí, con 2 si su respuesta es No, y con 3 si su respuesta es No sabe.

2.3.2.3 Variable 3: roles de género

La variable roles de género se analizará con los 10 ítems de los 3 indicadores, que son: tareas domésticas, sustento económico y cuidado de los demás, con base en la ENARES 2019. Se puntuará con 1 si su respuesta es entrevistado/a, con 2 si su respuesta es madre, con 3 si su respuesta es padre, con 4 si su respuesta es hermana, con 5 si su respuesta es hermano, con 6 si su respuesta es otra mujer, con 7 si su respuesta es con otro varón y con 8 si su respuesta es nadie.

2.3.3 MATRIZ OPERACIONAL

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA NOMINAL	
VIOLENCIA ESCOLAR	Se analizará con los ítems que miden la violencia psicológica, física y sexual con base en la ENARES 2019	Violencia psicológica	Insultos	1, 2, 8	DICOTÓMICA	
			Humillaciones	3, 4, 5, 6, 7, 11		
			Acoso virtual	9, 10		
			Amenazas	12, 13		
		Violencia física	Agresiones leves	1, 2, 3		
			Agresiones moderadas	4, 6		
			Agresiones severas	5, 7, 8, 9		
			Violencia sexual	Actos contra el pudor		1, 2, 3, 7, 9
				Tocamientos		4, 5, 6
				Amenazas para prácticas sexuales no deseadas		8, 10, 11
PERCEPCIÓN DE DERECHOS	Se analizará con los ítems que miden percepción de derechos con base en la ENARES 2019		Trabajo infantil	1	POLITÓMICA	
			Autonomía	2,3		
			Respeto	4,5		
ROLES DE GÉNERO	Se analizará con los ítems que miden roles de género con base en la ENARES 2019		Tareas domésticas	1, 2, 3, 5, 6		
			Sustento económico	4		
			Cuidado de los demás	7, 8, 9, 10		

2.4 HIPÓTESIS

2.4.1 HIPÓTESIS GENERAL

- Existe relación entre violencia escolar, la percepción de derechos y los roles de género en adolescentes de zonas rurales del Perú.

2.4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- Existe correlación entre las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos en adolescentes de zonas rurales del Perú.
- Existe asociación entre roles de género con las dimensiones de violencia escolar en adolescentes de zonas rurales del Perú.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se basó en el análisis de una fuente de información secundaria de acceso libre, debido a que los datos fueron recopilados por terceros de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019 (ENARES) del INEI.

Además, es de nivel básica, debido a que no se buscó modificar ninguna característica de la población ni principios teóricos; por el contrario, buscó incrementar los conocimientos acerca de las variables violencia escolar, percepción de derechos y roles de género (Escudero y Cortez, 2018).

Este estudio es de tipo correlacional multivariado, puesto que buscó establecer el grado de relación entre las variables violencia escolar, percepción de derechos y roles de género (Landeau, 2007; Cruz *et al.*, 2014, como se citaron en Neill y Cortez, 2018). Además, es descriptivo, debido a que se consideran objetivos específicos de tipo descriptivos (Guevara *et al.*, 2020).

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es no experimental, dado que las variables no son sometidas a ningún tipo de manipulación, y transversal, puesto que los datos se recolectaron en un tiempo único (Huaire, 2019).

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población de esta investigación estuvo conformada por participantes de la ENARES 2019 del INEI. Esta encuesta fue realizada en 201 instituciones educativas (3256 estudiantes) de nivel primario (9-11 años) y secundario (12-17 años) del Perú, de las cuales 139 instituciones pertenecen al área urbana (2636 estudiantes) y 62 pertenecen a las zonas rurales (620 estudiantes).

Características de la población

	ZONA URBANA	%	ZONA RURAL	%	TOTAL	PORCENTAJE
Instituciones educativas de nivel secundaria	67	72.05 %	26	27.95 %	93	100 %
Estudiantes de instituciones educativas de nivel secundaria	1329	84 %	250	16 %	1579	100 %
S E X O						
Mujeres	663	49.9 %	124	49.6 %	787	100 %
Hombres	666	50.1 %	126	50.4 %	792	100 %
E						
12 años	152	11.43 %	9	3.60 %	161	10.19 %

D	13 años	242	18.20 %	49	19.60 %	291	18.42 %
A	14 años	283	21.29 %	52	20.80 %	335	21.21 %
D	15 años	292	21.97 %	48	19.20 %	340	21.53 %
	16 años	272	20.46 %	63	25.20 %	335	21.21 %
	17 años	88	6.62 %	29	11.60 %	117	7.40 %

3.3.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO

3.3.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra estuvo constituida por 26 instituciones educativas de las zonas rurales del Perú. Se seleccionó la data de 260 adolescentes, entre mujeres y hombres, de 12 a 17 años. Sin embargo, solo 250 participantes cumplieron con los criterios de inclusión precisados en este estudio.

Se eligió la muestra de adolescentes de 12-17 años debido al incremento de casos de violencia escolar. Según el INEI (2020), el 69 % de esta población experimentó violencia escolar. Ogando *et al.*, como se citaron en Felipe y Vargas (2019), indican que la violencia física se observa con mayor frecuencia en las zonas rurales, donde también los adolescentes perciben sus derechos vulnerados (Carpio, 2010, como se citó en Miranda, 2019), y las diferencias en la violencia escolar se refuerzan mediante los roles de género tradicionales, perpetuando estereotipos (Domínguez-Alonso *et al.*, 2019).

Descripción de la muestra

		TOTAL	PORCENTAJE
Instituciones educativas de nivel secundaria		26	100 %
Estudiantes de instituciones educativas de nivel secundaria		250	100 %
	Mujeres	124	49.6 %
	12 años	5	2 %
	13 años	23	9.2 %
	14 años	30	12 %
EDAD	15 años	23	9.2 %
	16 años	32	12.8 %
	17 años	11	4.4 %
Y			
	Hombres	126	50.4 %
SEXO			
	12 años	4	1.6 %
	13 años	26	10.4 %
	14 años	22	8.8 %
	15 años	25	10 %
	16 años	31	12.4 %
	17 años	18	7.2 %
	1.° secundaria	48	19.2 %
	2.° secundaria	49	19.6 %
GRADO DE INSTRUCCIÓN	3.° secundaria	52	20.8 %
	4.° secundaria	52	20.8 %
	5.° secundaria	49	19.6 %

3.3.2.2 DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DE MUESTREO

Los autores de la base de datos de secundaria trabajaron un muestreo probabilístico de tipo estratificado, porque los estudiantes fueron seleccionados mediante métodos al azar y la población se dividió en estratos para mejorar su representatividad. Además, fue trietápica porque las unidades de la muestra se eligieron en tres etapas.

Para la presente investigación se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia. Es no probabilístico debido a que la elección de los participantes no depende de la probabilidad, sino de las características relacionadas con la investigación, y por conveniencia porque la muestra seleccionada es accesible para la investigadora (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Otzen y Manterola, 2017). Así, de la base de datos completa, solo se seleccionó a 250 estudiantes de 12-17 años de zonas rurales del país, quienes cumplían con los criterios de inclusión y exclusión determinados por la investigadora.

3.3.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y ELIMINACIÓN

3.3.3.1 CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Los criterios de inclusión de esta investigación se basan en la ENARES 2019 del INEI (ENARES, 2019).

- Estudiantes de 12 a 17 años de edad, del primer al quinto grado del nivel secundario.

3.3.3.2 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

Los criterios de exclusión de esta investigación se basan en la ENARES 2019 del INEI (ENARES, 2019).

- Estudiantes de nivel primario
- Estudiantes de secundaria de zonas urbanas

3.3.3.3 CRITERIOS DE ELIMINACIÓN

- Participantes que no lograron completar alguno de los ítems

3.4 INSTRUMENTO

3.4.1. FICHA TÉCNICA

Nombre	:	Encuesta Nacional sobre las Relaciones Sociales (ENARES)
Año	:	2019
Autor	:	Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)
Procedencia	:	Perú
Ámbito de aplicación	:	Hogares y escuelas
Administración	:	Individual
Edad de aplicación	:	Mujeres de 18 años y más de edad Varones y mujeres de 18 años y más de edad Niñas y niños de 9 a 11 años de edad Adolescentes de 12-17 años
Técnica	:	Entrevista directa
Nivel de inferencia	:	Nacional

3.4.2. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

La ENARES 2019 es elaborada y ejecutada por el INEI en convenio con el MIMP, y tiene como finalidad obtener indicadores con inferencia nacional sobre la violencia familiar, la tolerancia social y la violencia escolar. Esta encuesta nacional se llevó a cabo en zonas urbanas y rurales de todo el país y consta de cuatro subencuestas independientes, cuyas unidades de investigación son:

- Violencia física, psicológica, económica y sexual ejercida contra la mujer, dirigida a mujeres de 18 años y más de edad (CRS. 01).
- Tolerancia social hacia la violencia familiar a mujeres, niñas, niños y adolescentes, dirigida a varones y mujeres de 18 años y más de edad (CRS. 02).
- Violencia física y psicológica ejercida contra las niñas y los niños en el entorno familiar y escolar, dirigida a niñas y niños de 9 a 11 años de edad (CRS. 03).
- Violencia física, psicológica y sexual ejercida contra las y los adolescentes en el entorno familiar y escolar, dirigida a adolescentes de 12 a 17 años de edad (CRS.04).

Para evaluar las variables de la presente investigación se utilizó la encuesta número 4 (CRS.04) de la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (ENARES) 2019 dirigida a adolescentes, que abarcó instituciones educativas de las zonas rurales del Perú. Esta encuesta tiene como objetivo obtener indicadores con inferencia social sobre la violencia en el ámbito educativo en adolescentes, así como la percepción relacionada con los derechos y los roles de género, lo que contribuye al diseño y la orientación de políticas

públicas con el fin de reducir estos indicadores. Además, esta encuesta consta de 102 preguntas, dentro de las cuales se mide la violencia escolar, percepción de derechos y roles de género.

- **Descripción de la medición de la variable violencia escolar**

Para medir esta variable, se utilizó las preguntas 225, 229 y 248 de la ENARES 2019. La variable es multidimensional, debido a que se divide en tres dimensiones, que son violencia psicológica, física y sexual. Para la dimensión violencia psicológica, se utilizó la pregunta 225, que consta de 4 indicadores, que son: insultos, humillaciones, acoso virtual y amenazas, y 13 ítems. La pregunta 229 mide la dimensión violencia física y consta de 3 indicadores, que son: agresiones leves, agresiones moderadas y agresiones severas, y 9 ítems. Por último, la pregunta 248 mide la dimensión violencia sexual y consta de 3 indicadores, que son: actos contra el pudor, tocamientos y amenazas para prácticas sexuales no deseadas, y 11 ítems.

- *Puntuación y calificación*

Se puntuará con 1 si su respuesta es Sí y con 2 si su respuesta es No.

- **Descripción de la medición de la variable percepción de derechos**

Para medir esta variable, se utilizó la pregunta 301 de la ENARES 2019. La variable es unidimensional, ya que consta de 3 indicadores, que son: trabajo infantil, autonomía y respeto, y 5 ítems.

- ***Puntuación y calificación***

Se puntuará con 1 si su respuesta es Sí, con 2 si su respuesta es No, y con 3 si su respuesta es No sabe.

- **Descripción de la medición de la variable roles de género**

Para medir esta variable, se utilizó la pregunta 302 de la ENARES 2019. La variable es unidimensional, ya que consta de 3 indicadores, que son: tareas domésticas, sustento económico y cuidado de los demás, y 10 ítems.

Las preguntas de la encuesta ENARES 2019, están orientadas a evaluar la construcción de las conductas esperadas para cada género. Así, los ítems de este instrumento buscan que el evaluado identifique y reconozca a las personas que suelen realizar actividades relacionadas con las tareas domésticas, el sustento económico del hogar y el cuidado de los demás. En ese sentido, según los autores del instrumento, la construcción de los roles de género se basa en las experiencias de los adolescentes en relación con las conductas esperadas y no esperadas para varones y mujeres. Por ejemplo, pueden notar que la figura femenina es la que generalmente se encarga de las actividades domésticas, mientras que el varón asume el rol de sustento económico del hogar (ENARES, 2019).

– ***Puntuación y calificación***

Se puntuará con 1 si su respuesta es entrevistado/a, con 2 si su respuesta es madre, con 3 si su respuesta es padre, con 4 si su respuesta es hermana, con 5 si su respuesta es hermano, con 6 si su respuesta es otra mujer, con 7 si su respuesta es con otro varón, y con 8 si su respuesta es nadie.

• **Validez**

El instrumento cuenta con validez de tipo test-retest. La encuesta es viable para el uso de la presente investigación, debido a las múltiples aplicaciones realizadas por el INEI, con inferencia a nivel nacional en tres oportunidades (2013, 2015 y 2019).

La encuesta ENARES 2019 ha sido empleada en las investigaciones de Huaraca (2022), Misari (2022), Montes (2022), Alvarado (2023), Granados (2023) y Gamarra (2023).

3.5 PROCEDIMIENTO

- Se registró el proyecto en el Sistema Descentralizado de Información y Seguimiento a la Investigación (SIDISI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- El proyecto de tesis se envió a la Unidad de Investigación, Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia para su evaluación metodológica.
- Se solicitó la aprobación del proyecto en el Comité de Ética.
- Se utilizó una fuente de información secundaria denominada Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019 (ENARES) del INEI, la cual es

de acceso y uso libre para el análisis. Luego, se realizó la depuración de la base de datos y se seleccionó los ítems que permitieron medir las variables de violencia escolar, percepción de derechos y roles de género, así como los datos de las zonas rurales del Perú.

- Posteriormente se realizó el plan de análisis de datos. Primero se procedió a delimitar, filtrar y depurar los datos necesarios de la muestra, para obtener la información que cumplieran con los criterios específicos del estudio. Además, para las diferentes etapas del análisis estadístico descriptivo e inferencial se usó el paquete estadístico SPSS en versión 23. Con el fin de asociar las tres variables, en respuesta al objetivo general y los específicos, se utilizó la prueba chi-cuadrado para independencia y los coeficientes phi de Pearson, V de Cramer y coeficiente de contingencia para la asociación. Se utilizó el estadístico SPSS en la versión 23.
- Se analizaron y redactaron los resultados, la discusión, las conclusiones y las recomendaciones de la presente investigación.
- Finalmente, se elaboró un informe de los resultados obtenidos y se procedió a sustentar la investigación.

3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS

En la presente investigación se utilizó una fuente de información secundaria y de acceso libre. Así también, no se realizó ningún tipo de trabajo con seres humanos. Además, se respetaron los principios éticos de justicia, beneficencia y no maleficencia, en línea con el principio de justicia. Según Álvarez (2018), este principio busca la distribución equitativa de riesgos y beneficios para las personas que participan en una investigación. Por ello, este estudio, que se realizó mediante una fuente de información secundaria, consideró a todos los participantes, sin discriminación, y no se excluyó los resultados de ningún participante.

Pese a no haber participado de la recolección de los datos, el principio de beneficencia se respetó mediante el compromiso moral de actuar en beneficio de los demás; es decir, en el respeto hacia la información y los datos obtenidos de los resultados.

Finalmente, en el principio de no maleficencia, no se infringió ningún tipo de daño intencional, puesto que no se intervino de manera directa, ni con personas, debido a que se utilizó una base de datos secundaria. Así también, los datos se analizaron con transparencia y con los cuidados requeridos, y los resultados que se obtuvieron no se alterarán.

Además, en este estudio se respetó la autoría, la verdad y la integridad de la base de datos secundaria. Se evitó hacer alguna modificación.

Por otro lado, es importante precisar que el INEI, en la ejecución de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019 (ENARES), tuvo en cuenta todos los cuidados pertinentes, como el respeto por las personas. De igual modo, consideró los siguientes aspectos éticos para la recopilación de los datos: el consentimiento verbal informado, la

entrevista en ambiente privado, se evitó la palabra “violencia” y se ofreció soporte emocional.

Asimismo, el presente proyecto se envió al Comité de Ética en Investigación (CIEI) en humanos de la Universidad Peruana Cayetano Heredia para la revisión y evaluación correspondiente. Una vez que el proyecto fue aprobado por el CIEI, se procedió a ejecutarlo.

CAPÍTULO IV: PLAN DE DATOS

Para esta investigación, el plan de análisis de datos se realizó a partir de una fuente de información secundaria de acceso abierto, denominada Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019 (ENARES) del INEI, por lo que se utilizó un análisis descriptivo mediante tablas de frecuencias, tablas de contingencia y gráficos de barras.

Por otro lado, se delimitó la muestra y se filtró la información de la ENARES para obtener los datos que cumplan con los criterios específicos de la investigación. Para las diferentes etapas del análisis estadístico descriptivo como inferencial se empleó el paquete estadístico SPSS en versión 23.

Para analizar la relación de las tres variables (violencia escolar, percepción de derechos y roles de género), respondiendo al objetivo general y a los objetivos específicos, se utilizó el coeficiente de Spearman para la correlación de las variables violencia escolar y percepción de derechos, debido a que se trabajó con sus puntajes. Los valores cercanos a 1 denotan una relación fuerte y positiva, y los valores cercanos a -1 denotan una relación fuerte y negativa. Por otro lado, para las variables cualitativas se utilizó la prueba chi-cuadrado para independencia, y diferentes coeficientes de asociación para cada par de variables e ítems, según correspondió, como son los coeficientes phi de Pearson y V de Cramer, cuyo intervalo de significancia oscila entre 0.00 y 0.2 (asociación débil), 0.2 y 0.6 (asociación moderada) y 0.6 y 1 (asociación fuerte). Así también, el intervalo de significancia del coeficiente de contingencia oscila entre 0.00 y 0.3 (asociación débil), 0.3 y 0.6 (asociación moderada) y 0.6-1 (asociación fuerte).

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En este capítulo se inicia la presentación de los resultados obtenidos en la investigación.

A continuación, se responde al objetivo general:

Objetivo general: Analizar la relación entre violencia escolar, percepción de derechos y roles de género en adolescentes de zonas rurales del Perú.

Para responder al objetivo general se ha procedido a realizar una relación. Por ello, para el primer par de variables se utilizó una correlación, debido a que los datos de las variables violencia escolar con percepción de derechos permitieron cuantificar los resultados y trabajar con los puntajes obtenidos. Por el contrario, para el tratamiento de la variable roles de género, los datos no permitieron cuantificar los resultados, por lo que no fue posible trabajar con los puntajes. En consecuencia, se tuvo que dicotomizar las variables percepción de derechos y violencia escolar, debido a que no se podía realizar una asociación entre dichas variables, todo ello con la finalidad de responder al objetivo general.

Es así como los resultados del objetivo general se presentarán de la siguiente manera:

1. Correlación entre violencia escolar con percepción de derechos:

Los resultados obtenidos en el cruce del primer par de variables evidenciaron que los datos utilizados no mostraban una distribución normal, por lo que se decidió utilizar un estadístico no paramétrico, como el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 1

Correlación entre violencia escolar con percepción de derechos

CORRELACIÓN			
Rho de Spearman	VIOLENCIA ESCOLAR	PERCEPCIÓN DE DERECHOS	
		Coefficiente de correlación	-.127
		Sig. (bilateral)	.045
		N	250

Como se muestra en la Tabla 1, se puede observar que existe una correlación baja y negativa entre las variables violencia escolar y percepción de derechos ($r_s = -.127$), es decir, un adolescente que experimenta cualquier tipo de violencia escolar tiende a tener una percepción inadecuada de sus derechos. Si un adolescente no percibe adecuadamente sus derechos, podría ser vulnerable a experimentar algún tipo de violencia en el ámbito escolar. La correlación no es significativa.

En ese sentido, según los resultados obtenidos, la violencia que reportan haber experimentado los adolescentes se originaría en el entorno escolar, dado que, si una persona tiene un rol de superioridad sobre la víctima, se llegan a normalizar estas prácticas a consecuencia del temor que esto genera.

Además, estas situaciones violentas transgreden la toma de decisiones personales de la víctima, al quitarles autonomía e influir en la capacidad de expresarse libremente. Esto supondría que al experimentar cualquier tipo de violencia se generará que la persona tenga una dificultad para comunicar dichas situaciones, debido a una inadecuada percepción de sus derechos. Ello responde a que no logran reconocerlos y normalizan la violencia, como respuesta asociada a los sentimientos que ello genera, como vergüenza, culpa y miedo.

Para finalizar, se puede observar que existe una correlación baja y negativa entre las variables violencia escolar y percepción de derechos. Sus datos son cuantitativos, por lo que en el análisis se buscó conocer la correlación de las variables antes mencionadas, lo que responde a una parte del objetivo general.

Por otro lado, para obtener los resultados en el cruce del segundo y tercer par de variables, se realizó una asociación entre las variables, roles de género, percepción de derecho y violencia escolar, debido a que se trabajó con las variables categóricas. Por ello, se decidió utilizar la prueba chi-cuadrado para independencia y coeficientes de asociación como el coeficiente phi de Pearson, V de Cramer y el coeficiente de contingencia.

2. Asociación entre percepción de derechos con roles de género:

Tabla 2

Asociación entre percepción de derechos y roles de género

ROLES DE GÉNERO	PERCEPCIÓN DE DERECHOS			
	Pruebas de chi-cuadrado		Coeficiente de asociación	
	Valor	Significación asintótica (bilateral)	V de Cramer	Coeficiente de contingencia
302.10 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como jugar contigo?	3.417 ^a	.181		.116
302.6 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como lavar los platos, ollas u otros utensilios?	2.657 ^a	.103	.103	

Como se muestra en la Tabla 2, se puede observar que la variable percepción de derechos se asocia débilmente con los siguientes ítems 302.10 ($c=.116$) y 302.6 ($v=.103$)

de la variable roles de género, la cual no es representativa. Por ello, al analizar cualitativamente las respuestas de la base de datos de la ENARES 2019, se identifica que son las mujeres quienes en su mayoría realizan las labores relacionadas con el cuidado y mantenimiento del hogar, tales como cocinar, limpiar, lavar, así como el cuidado, apoyo y escucha a los demás, por lo que pasan aún más tiempo en los quehaceres del hogar que los varones.

En consecuencia, la asociación entre los roles de género y la percepción de derechos se basaría en la estructura de la formación de las expectativas sociales sobre los roles predeterminados para mujeres y varones, hechos que influyen en la manera en que los adolescentes buscan comprender las normas sociales establecidas a nivel cultural. Allí se ha normalizado que los roles asociados a los varones son el uso de la fuerza, ser independientes y tener mayores oportunidades de estudios superiores para cumplir con ser proveedores, Asimismo, las expectativas de comportamiento para las mujeres se asocian con estar pendientes de la familia y cuidado de los demás, realizar las labores del hogar y tener dificultades para seguir estudios superiores. Estas situaciones influyen en la percepción y el ejercicio de sus derechos, y perjudican notablemente su comprensión y la manera en cómo defenderlos.

Finalmente se puede observar que existe una asociación débil entre las variables percepción de derechos y roles de género, por lo que no es representativa. Se realizó una asociación debido a que los datos de la variable roles de género son cualitativos, por lo que se trabajó con los datos de la variable percepción de derechos categóricamente.

3. Asociación entre roles de género con violencia escolar:

Tabla 3

Asociación entre roles de género y violencia escolar

ROLES DE GÉNERO	VIOLENCIA ESCOLAR		
	Pruebas de chi-cuadrado		Coefficiente de asociación
	Valor	Significación asintótica (bilateral)	V de Cramer
302.4 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como dar dinero para la comida, comprarles ropa a ti y a tus hermanas/os y otros gastos?	2.174 ^a	.140	.093
302.5 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como hacer la limpieza del hogar?	1.838 ^a	.175	.086

Como se muestra en la Tabla 3, se puede observar que los ítems 302.4 ($v=.093$) y 302.5 ($v=.086$) de la variable roles de género se asocian débilmente con la variable violencia escolar, la cual no es representativa.

Según el análisis realizado a la base de datos de la ENARES 2019, se podría interpretar que quienes han experimentado violencia en su mayoría son las mujeres, que además son quienes generalmente se dedican a las labores domésticas y de cuidado a los demás, en contraposición a los varones, a quienes usualmente se relaciona con ser el sustento económico del hogar. Esto se debe a que los valores y normas sociales están contruidos en función de los roles de género, lo que limita la participación de los estudiantes en diferentes actividades escolares y académicas. En este contexto, los roles de género pueden generar desesperanza en las estudiantes, respecto a tareas y labores que suelen indicarse para los varones. Además, los roles de género tradicionales crean un

ambiente hostil que perpetúa el ciclo de violencia, lo que afecta el aprendizaje y su rendimiento académico.

Por lo expuesto anteriormente y respondiendo al objetivo general, se puede concluir que existe una relación entre las variables violencia escolar, percepción de derechos y roles de género. Ello implica que las variables están vinculadas, ya sea de forma lineal o no, y que su comportamiento o cambios están relacionados, aunque no necesariamente de forma casual. Por lo tanto, se cumple la hipótesis general, debido a que existe una relación entre violencia escolar, percepción de derechos y roles de género en adolescentes de zonas rurales del Perú.

Este análisis se realizó en dos momentos. El primer momento consistió en un análisis correlacional, ya que los resultados de la variable violencia escolar y percepción de derechos permitieron cuantificar los datos. En el segundo momento, se realizó una asociación, debido a que los resultados de la variable roles de género no permitieron trabajar los datos de forma cuantitativa, por lo que se optó por trabajar la variable de forma cualitativa.

A continuación, se responden a los objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Describir la frecuencia en la que se presentan los tipos de violencia escolar en adolescentes de zonas rurales del Perú

Para observar adecuadamente los resultados, se ha procedido a separar las tablas por dimensiones (violencia psicológica, violencia física y violencia sexual).

Tabla 4

Frecuencia de violencia psicológica

Indicador	Ítems	SÍ		NO		TOTAL	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Insultos	225.1 ¿Te tratan o te han tratado con insultos, burlas o desprecio?	76	30.4 %	174	69.6 %		
	225.2 ¿Te ponen o te han puesto apodosos o chapas que te hacen sentir mal?	94	37.6 %	156	62.4 %	250	100 %
	225.8 ¿Hablan o han hablado chismes sobre ti que te han hecho sentir mal?	74	29.6 %	176	70.4 %		
Humillaciones	225.3 ¿Te dicen o te han dicho que tus amigas/os, hermanas/os u otras/os niñas/os son mejores que tú?	32	12.8 %	218	87.2 %		
	225.4 ¿Te dicen o te han dicho que todo lo que tú haces o dices está mal?	35	14.0 %	215	86.0 %		
	225.5 ¿Te dejan o te han dejado de hablar, te rechazan o no te dejan jugar con ellos o ser parte de su grupo haciéndote sentir mal?	33	13.2 %	217	86.8 %	250	100 %
	225.6 ¿Han roto o han tratado de romper tus cosas?	26	10.4 %	224	89.6 %		
	225.7 ¿Te han escondido o te esconden tus cosas haciéndote sentir mal?	45	18.0 %	205	82.0 %		
	225.11 ¿Te encierran o te han encerrado en algún lugar (baño, salones de clase, entre otros)?	7	2.8 %	243	97.2 %		
Acoso virtual	225.9 ¿Han colgado en internet o Facebook fotos o videos tuyos que te avergüenzan?	4	1.6 %	246	98.4 %	250	100 %
	225.10 ¿Has recibido mensajes de texto ofensivos en forma virtual o escritos?	14	5.6 %	236	94.4 %		
Amenazas	225.12 ¿Te amenazan o te han amenazado con pegarte o hacerte algún daño físico?	16	6.4 %	234	93.6 %	250	100 %
	225.13 ¿Te amenazan o te han amenazado con matarte?	2	0.8 %	248	99.2 %		

En la dimensión violencia psicológica, se puede observar que el indicador con mayor frecuencia es el de insultos. Son tres ítems los que reportan mayor frecuencia: **225.2 ¿Te ponen o te han puesto apodos o chapas que te hacen sentir mal?**, **225.1 ¿Te tratan o te han tratado con insultos, burlas o desprecio?**, y **225.8 ¿Hablan o han hablado chismes sobre ti que te han hecho sentir mal?** En consecuencia, 94 estudiantes (37.6 %) experimentaron el uso de apodos, 76 estudiantes (30.4%) reportaron expresiones de burlas o desprecio, y finalmente 74 estudiantes (29.6%) experimentaron habladurías sobre ellos. Sin embargo, el indicador con menor frecuencia es el de amenazas, con el ítem **225.13 ¿Te amenazan o te han amenazado con matarte?** Así, 2 estudiantes (0.8 %) recibieron amenazas de muerte.

En función de ello, podríamos concluir que el tipo de violencia psicológica más empleada en la muestra es insultos, identificado con uso de apodos, burlas y habladurías, con el objetivo de hacer sentir mal a la persona.

Tabla 5

Frecuencia de violencia sexual

Indicador	Ítems	SÍ		NO		TOTAL	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Actos contra el pudor	248.1 ¿Te miran o te han mirado tus partes íntimas que te han hecho sentir mal o incómoda/o?	6	2.4 %	244	97.6 %		
	248.2 ¿Alguien te hace o te hizo comentarios o bromas de tipo sexual?	24	9.6 %	226	90.4 %	250	100 %
	248.3 ¿Te obligan o te han obligado a ver pornografía en revistas, fotos, figuras o por internet?	14	5.6 %	236	94.4 %		

	248.7 ¿Alguien se ha masturbado delante de ti?	6	2.4 %	244	97.6 %		
	248.9 ¿Alguien te muestra o te ha mostrado sus genitales?	2	0.8 %	248	99.2 %		
Tocamientos	248.4 ¿Alguien ha tratado o te ha quitado la ropa en contra de tu voluntad?	8	3.2 %	242	96.8 %		
	248.5 ¿Te obligan o te han obligado a realizar tocamientos o manoseos al cuerpo de otra persona?	8	3.2 %	242	96.8 %	250	100 %
	248.6 ¿Eres o has sido víctima de tocamientos incómodos en alguna parte de tu cuerpo?	14	5.6 %	236	94.4 %		
Amenazas para prácticas sexuales no deseadas	248.8 ¿Alguien te obliga o te ha obligado a masturbarte?	2	0.8 %	248	99.2 %		
	248.10 ¿Te amenazan o has sido amenazada/o para tener relaciones sexuales?	6	2.4 %	244	97.6 %	250	100 %
	248.11 ¿Te han obligado o te obligan a tener relaciones sexuales?	2	0.8 %	248	99.2 %		

En la dimensión violencia sexual, se puede observar que el indicador con mayor frecuencia es el de actos contra el pudor. Son 2 ítems los que reportan mayor frecuencia: **248.2 ¿Alguien te hace o te hizo comentarios o bromas de tipo sexual?** y **248.3 ¿Te obligan o te han obligado a ver pornografía en revistas, fotos, figuras o por internet?** Así, 24 estudiantes (9.6 %), manifestaron haber recibido algún comentario o broma de tipo sexual, y 14 estudiantes (5.6 %) reportaron ser forzados a ver pornografía en revistas, fotos o por internet. Por el contrario, se pudo observar que el indicador con menor frecuencia es el de amenazas para prácticas sexuales no deseadas, con los ítems **248.8 ¿Alguien te obliga o te ha obligado a masturbarte?** y **248.11 ¿Te han obligado o te obligan a tener relaciones sexuales?** Así, 2 estudiantes (0.8 %) reportan haber sido obligados a masturbarse y 2 estudiantes (0.8 %) reportan haber sido obligados a tener relaciones sexuales.

En definitiva, se identifica que el tipo de violencia sexual más ejercida en la muestra es actos contra el pudor, identificado con comentarios de tipo sexual y obligar a consumir pornografía, con el objetivo de perjudicar a la persona.

Tabla 6

Frecuencia de violencia física

Indicador	Ítems	SÍ		NO		TOTAL	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Agresiones leves	229.1 ¿Te jalan o te han jalado el cabello o las orejas?	18	7.2 %	232	92.8 %		
	229.2 ¿Te dan o te han dado cachetadas, cocachos, pellizcos o nalgadas?	22	8.8 %	228	91.2 %	250	100 %
	229.3 ¿Te dan o te han dado patadas, puñetazos, codazos o rodillazos?	19	7.6 %	231	92.4 %		
Agresiones moderadas	229.4 ¿Te golpean o te han golpeado con correas, sogas, palos, leñas, maderas, bastones, piedras u otros objetos?	4	1.6 %	246	98.4 %	250	100 %
	229.6 ¿Te han hecho o te hacen daño con el lápiz, el lapicero o la regla?	18	7.2 %	232	92.8 %		
Agresiones severas	229.5 ¿Te han ahorcado o han intentado asfixiarte?	2	0.8 %	248	99.2 %		
	229.7 ¿Te han hecho o te hacen daño con fuego en alguna parte de tu cuerpo?	1	0.4 %	249	99.6 %	250	100 %
	229.8 ¿Te han atacado con cuchillo, navaja, verduguillo u otros objetos punzocortantes?	1	0.4 %	249	99.6 %		
	229.9 ¿Te han atacado con una pistola?			250	100 %		

En la dimensión violencia física, se puede observar que el indicador con mayor frecuencia es el de agresiones leves. Son tres ítems los que reportan mayor frecuencia:

229.2 ¿Te dan o te han dado cachetadas, cocachos, pellizcos o nalgadas?; 229.3 ¿Te dan o te han dado patadas, puñetazos, codazos o rodillazos?; y 229.1 ¿Te jalen o te han jalado el cabello u orejas? Así, 22 estudiantes (8.8 %), experimentaron cachetadas y cocachos, 19 estudiantes (7.6 %) reportaron actos de patadas y puñetes, y finalmente 18 estudiantes (7.2 %) experimentaron jalones de cabello y orejas. Por otra parte, se puede observar que el indicador con menor frecuencia es el de agresiones severas, con los ítems **229.5 ¿Te han ahorcado o han intentado asfixiarte?; 229.7 ¿Te han hecho o te hacen daño con fuego en alguna parte de tu cuerpo?; 229.8 ¿Te han atacado con cuchillo, navaja, verdugillo u otros objetos punzocortantes?; y 229.9 ¿Te han atacado con una pistola?** Así, 2 estudiantes (0.8 %) experimentaron intento de asfixia, 1 estudiante (0.4 %) reportó daño con fuego en alguna parte del cuerpo, también 1 estudiante (0.4 %) reportó ser atacado con objetos punzocortantes, y finalmente ningún estudiante reportó haber sido atacado con pistola.

Por consiguiente, se puede deducir que el tipo de violencia física más utilizada en la muestra es agresiones leves, identificado con uso de cachetadas, puñetazos y jalones de cabello, con el objetivo de generar un daño a la persona.

Se responde al objetivo específico número dos:

Objetivo específico 2: Analizar la correlación entre las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos en adolescentes de zonas rurales del Perú.

Para responder a este objetivo específico los datos utilizados no mostraban una distribución normal, por lo que se decidió utilizar el estadístico no paramétrico, como el coeficiente de correlación de Spearman, para las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos.

Tabla 7

Correlación entre las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos

		VIOLENCIA SEXUAL	VIOLENCIA PSICOLÓGICA	VIOLENCIA FÍSICA
PERCEPCIÓN DE DERECHOS	Coefficiente de correlación	-.135	-.115	-.048
	Sig. (bilateral)	.032	.069	.451
	N	250	250	250

Como se muestra en la Tabla 7, existe una correlación baja y negativa entre las dimensiones de la variable violencia escolar y la variable percepción de derechos. Además, se puede observar que la dimensión que muestra un mayor nivel de correlación con la percepción de derechos es la violencia sexual.

Es decir, existe una correlación baja y negativa entre la dimensión violencia sexual de la variable violencia escolar ($r_s = -.135$) con la variable percepción de derechos. En consecuencia, si un adolescente experimenta violencia sexual, tendría una inadecuada percepción de derechos; por el contrario, si percibe inadecuadamente sus derechos, podría ser vulnerable a experimentar violencia sexual en el ámbito escolar.

De esta manera, la correlación entre la dimensión violencia sexual está relacionada con actos contra el pudor, tocamientos indebidos y amenazas para prácticas sexuales no deseadas, que van desde ser víctima de miradas, comentarios de tipo sexual, tocamientos, hasta amenazas para tener relaciones sexuales. Mientras tanto, la variable percepción de derechos está relacionada con la creencia de que un menor de edad pueda trabajar, que un adolescente no tenga la capacidad de tomar decisiones por sí mismo y que figuras de autoridad tengan el derecho de agredir para corregir una conducta. Existe una correlación, pero no es significativa. Por tanto, la creencia que tienen las adolescentes referidas a que

personas con mayor poder pueden agredirlos o violentarlos, sin que ello sea considerado un delito, no permite una percepción adecuada de sus derechos, los expone a experimentar violencia de tipo sexual y vulnera el derecho a la dignidad del ser humano.

Por otro lado, se observa que existe una correlación baja y negativa entre la dimensión violencia psicológica de la variable violencia escolar ($r_s = -.115$), con la variable percepción de derechos. Es decir, si un adolescente experimenta violencia psicológica, tendría una inadecuada percepción de derechos; por el contrario, si percibe inadecuadamente sus derechos, podría ser vulnerable a experimentar violencia psicológica en el ámbito escolar.

Asimismo, la correlación entre la dimensión violencia psicológica está relacionada con insultos, humillaciones, acoso virtual y amenazas, que van desde burlas, rechazo, mensajes ofensivos, hasta amenazas de muerte. La variable percepción de derechos está relacionada con la creencia de que un menor de edad pueda trabajar, que un adolescente no tenga la capacidad de tomar decisiones por sí mismo y que figuras de autoridad tengan el derecho de agredir para corregir una conducta. Esta variable no es significativa; pese a ello, el ser víctima de violencia psicológica vulnera la integridad moral y psicológica de la persona, que llega a normalizar los actos de violencia y que transgreden sus derechos.

Finalmente, existe una correlación baja y negativa entre la dimensión violencia física de la variable violencia escolar ($r_s = -.048$) con la variable percepción de derechos. Es decir, si un adolescente experimenta violencia física, tendría una inadecuada percepción de derechos; por lo contrario, si percibe inadecuadamente sus derechos, podría ser vulnerable a experimentar violencia física en el ámbito escolar.

Por ello, la correlación entre la dimensión violencia física está relacionada con cachetadas, jalones de cabello y orejas, daños con algún objeto, ataques con objetos punzocortantes y pistola. A su vez, la variable percepción de derechos está relacionada con la creencia de que un menor de edad pueda trabajar, que un adolescente no tenga la capacidad de tomar decisiones por sí mismo y que figuras de autoridad tengan el derecho de agredir para corregir una conducta. Existe una correlación, pero no es significativa. Sin embargo, la violencia física genera un impacto importante en la forma en que se procesan e interpretan los derechos. Así, el experimentar este tipo de violencia puede ocasionar que el adolescente perciba inadecuadamente sus derechos, puesto que no considera que son respetados, y llega a normalizar estas situaciones. En el ámbito escolar, el ejercer poder sobre los demás puede propiciar que situaciones de violencia entre estudiantes, como la violencia ejercida por los docentes, se justifique como método de corrección, lo que vulnera y transgrede la integridad y dignidad de la persona.

En conclusión, se cumple la hipótesis específica debido a que existe una correlación entre las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos en adolescentes de zonas rurales del Perú. Por tanto, esta correlación es baja y negativa, de modo que, si una variable aumenta, la otra variable desciende.

A continuación, se responde al objetivo específico número tres:

Objetivo específico 3: Analizar la asociación entre roles de género con las dimensiones de violencia escolar en adolescentes de zonas rurales del Perú.

Para obtener los resultados en el cruce del tercer par de variables se realizó una asociación, debido a que las variables son categóricas y no se trabajaron mediante puntajes. Así, los ítems de la variable roles de género se asociarán con las dimensiones

de la variable violencia escolar. Por ello, se decidió utilizar la prueba chi-cuadrado para independencia y coeficientes de asociación como el coeficiente phi de Pearson, V de Cramer y el coeficiente de contingencia.

Tabla 8

Asociación entre roles de género y las dimensiones de violencia escolar

ROLES DE GÉNERO	VIOLENCIA SEXUAL				VIOLENCIA FÍSICA				VIOLENCIA PSICOLÓGICA			
	Chi-cuadrado		Coeficiente asociación		Chi-cuadrado		Coeficiente asociación		Chi-cuadrado		Coeficiente asociación	
	Valor	Signif. asintótica (bilateral)	Phi/V de Cramer	Coef. conting.	Valor	Signif. asintótica (bilateral)	Phi/V de Cramer	Coef. conting.	Valor	Signif. asintótica (bilateral)	Phi/V de Cramer	Coef. conting.
302.1 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como cocinar?	4,427 ^a	.035	-.133/ .133									
302.4 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como dar dinero para la comida, comprarles ropa a ti y a tus hermanas/os, y otros gastos?				3,874 ^a	.049	.124						
302.5 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como hacer la limpieza del hogar?								2,759 ^a	.097	.105		
302.6 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como lavar los platos, ollas u otros utensilios?	.000 ^a	.983	.001									
302.7 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como cuidar a tus hermanas/os?				.005 ^a	.946	.004						
302.8 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como ayudarte con las tareas que te dejan en el colegio?				2,893 ^a	.235	.108						
302.9 ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como aconsejarte y escucharte?	5,977 ^a	.050	.155									

Como se muestra en la Tabla 9, se puede observar que los ítems de la variable roles de género relacionadas con los indicadores tareas domésticas y cuidado de los demás se asocian en su mayoría con la dimensión violencia sexual, es decir, con los indicadores de actos contra el pudor, tocamientos y amenazas para prácticas sexuales no deseadas,

que son el 302.9 ($c=.155$) y 302.1 ($v=.133$). Existe una asociación débil, por lo que los resultados obtenidos no son representativos.

En función de ello, al analizar cualitativamente las respuestas de la base de datos de la ENARES 2019, se observó que los adolescentes reportaron que son las mujeres quienes atienden las necesidades del hogar, dentro de las que se encuentran el cuidado de este, la asistencia a los demás y satisfacer las demandas del varón. Estas situaciones se rigen mediante los roles de género, y establecen lo esperado, permitido y valorado para una mujer o varón, dependiendo el contexto donde se desenvuelva. Así, los roles de género establecidos para los varones se relacionan con ser dominantes y ejercer poder, y para las mujeres, ser obedientes y sumisas, situaciones que aumentarían la probabilidad de ser víctimas de violencia sexual.

Así también, los ítems de la variable roles de género relacionadas con el indicador sustento económico y cuidado de los demás, que en su mayoría se asocian con la dimensión violencia física, son el 302.4 ($c=.124$) y el 302.8 ($v=.108$), que se refieren a cachetadas, jalones de cabello y orejas, daños con algún objeto, y ataques con objetos punzocortantes y pistola. Existe una asociación débil, por lo que los resultados obtenidos no son representativos.

Por consiguiente, se realizó el análisis cualitativo de la base de datos de la ENARES 2019. Así, los estudiantes consideran que son las mujeres quienes invierten mayor tiempo en ayudar en las actividades del hogar, en comparación con los varones, de acuerdo con los roles de género establecidos. Por otro lado, los ideales y las expectativas de comportamiento de varones y mujeres fomentan en las adolescentes sumisión y pasividad; y en los adolescentes, la idea de ejercer poder, control y responder con agresividad a distintas situaciones. Por tanto, las mujeres, al no adecuarse al ideal de

feminidad, y los varones, al no cumplir con los roles masculinos, son propensos a experimentar violencia física en el ámbito educativo, lo que afecta la salud y el rendimiento académico de la víctima.

Por último, se puede observar que los ítems de la variable roles de género relacionadas con las tareas domésticas, que más se asocian con la dimensión violencia psicológica, son el 302.5 ($c=.105$), referido a los indicadores insultos, humillaciones acoso virtual y amenazas. Existe una asociación débil, por lo que los resultados obtenidos no son representativos.

Por ello, con base en el análisis cualitativo de la ENARES 2019, se podría inferir que los adolescentes mantienen la idea de que las mujeres en su mayoría realizan las labores de mantenimiento del hogar, como un rol que impone la sociedad como parte de sus funciones. Así, los roles tradicionales promueven la idea de que las mujeres deben ser dependientes, sumisas, cuidadoras y sacrificadas, lo que genera situaciones de vulnerabilidad y facilita la violencia psicológica, como conductas controladoras y manipuladoras por parte de los agresores, que pueden ser parte de la comunidad educativa y ejercer poder sobre la víctima, por lo que llegan a normalizar los abusos psicológicos diferenciados por género.

En resumen, se puede afirmar que existe una asociación débil y no representativa entre los ítems de la variable roles de género con las dimensiones de la variable violencia escolar. Sin embargo, la dimensión de la variable violencia escolar que tiene una mayor asociación con la variable roles de género es la dimensión violencia sexual. Por el contrario, se observa que los indicadores de la variable roles de género en los que no existe asociación son el 302.7, que relaciona el cuidado de los demás con la dimensión

violencia física ($v=.004$), y el 302.6, que relaciona el realizar las tareas del hogar con la dimensión violencia sexual ($v=.001$).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede concluir que se cumple la hipótesis específica, debido a que existe una asociación entre la variable roles de género y las dimensiones de la variable violencia escolar en adolescentes de zonas rurales del Perú. Por tanto, la asociación es débil: 302.9 ($c=.155$) y 302.1 ($v=.133$); 302.4 ($c=.124$) y 302.8 ($v=.108$) y 302.5 ($c=.105$).

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos en la presente investigación, se iniciará con la discusión del objetivo general.

El objetivo general fue: *Analizar la relación entre violencia escolar, percepción de derechos y roles de género en adolescentes de zonas rurales del Perú*, por lo que, en los resultados obtenidos, se encontró una relación no significativa entre las variables violencia escolar, percepción de derechos y roles de género. Al realizar el análisis de la literatura científica, se identificaron estudios que guardan relación con los resultados hallados. En ese sentido, Guerrero (2020) considera que la violencia escolar vulnera los derechos de los estudiantes, por lo que afecta negativamente a quienes no se ajustan a las normas de género predominantes por la sociedad. De igual manera, el estudio de Miranda (2019) refiere que la violencia en el entorno escolar denota una problemática que transgrede los derechos de los adolescentes y está vinculada al género, donde existen relaciones desiguales de poder entre varones y mujeres, impuestas por la sociedad. Asimismo, Morales (2020), en su investigación, señala que la violencia escolar se perpetra debido a las desigualdades expresadas en creencias relacionadas con los roles de género, situaciones que no respetan y, por el contrario, quebrantan los derechos de los estudiantes.

Por ello, de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que si un adolescente ha experimentado violencia escolar, no lograría el reconocimiento adecuado de sus derechos, por lo que no podría defenderlos. Así también, estas situaciones de violencia en el ámbito educativo se suscitarían cuando los adolescentes no se ajustan a los roles de género, ideas preconcebidas que rigen el actuar, el pensar y el comportamiento de varones y mujeres.

En este sentido, según los aportes de Benbenishty y Astor (2009, como se citó en Calle *et al.*, 2017), se considera que el entorno donde el adolescente se desarrolla influirá categóricamente en su conducta, puesto que la violencia y sus tipos son multicausales. Además, Martínez-Pacheco (2016) refiere que si un adolescente es víctima de violencia ejercida por personas con algún nivel de autoridad, el adolescente no reaccionaría de forma violenta por el temor que esto le genera. Ello se refuerza con la creencia de que está permitido que una persona con poder pueda violentar a los que considera inferiores. En consecuencia, la persona replicaría estas actitudes buscando ejercer dominación en otras personas, lo que genera un efecto en la percepción de sus derechos.

Aplicando el postulado de Bandura (1961), la violencia puede ser aprendida y reproducida, a partir de la observación de modelos, por lo que, para Torres *et al.* (2013, como se citaron en Penalva, 2018), estas conductas dependerán de la experiencia de cada persona. Así también, no es necesario que la persona participe activamente de estos actos, ya que solo basta con estar expuesto constantemente a una conducta violenta para replicarla. Esto se relaciona, según López (2022), con el aprendizaje de los roles de género, los cuales se replican debido a la presión del entorno, donde existe una predominancia de estereotipos afianzados en la adolescencia y que generan situaciones que se repetirán a través de las prácticas impuestas por la sociedad. Es decir, la relación entre la violencia escolar, la percepción de derechos y los roles de género denotan una dinámica que transgrede a la comunidad educativa y limita el desarrollo del adolescente.

Sin embargo, se han identificado estudios que, por el contrario, consideran que la violencia escolar y la percepción de derechos son independientes a los roles de género. Por ejemplo, en el estudio de Ospinal *et al.* (2022), se indica que la violencia escolar vulnera los derechos de los adolescentes y no está relacionada directamente con el género;

por el contrario, el género podría ser una de las causas de la violencia en el ámbito escolar, debido a los estereotipos y relaciones de poder, lo que difiere de la presente investigación.

Por lo tanto, el considerar a las variables violencia escolar y percepción de derechos, independientes de la variable roles de género, supondría que en el análisis se ignoren los factores que influyen en las estructuras de la violencia. Así también, el no considerar esta relación perjudica el reconocimiento e invisibiliza formas específicas de la violencia en el ámbito educativo, lo que perpetúa las desigualdades y la discriminación que perjudican a los adolescentes. Por ese motivo, la presente investigación considera la violencia escolar en relación con la percepción de derechos y los roles de género, lo que es primordial para el abordaje y la comprensión de la violencia según las dinámicas de poder desiguales, las que transgreden y vulneran los derechos de los adolescentes y afectan su vida escolar. Por ello, es importante garantizar los derechos con base en un entorno educativo seguro y respetuoso, y dejar de lado los estereotipos referidos al actuar de las personas según su género.

En definitiva, se puede entender que la relación entre la violencia escolar, la percepción de derechos y los roles de género supone un tema que engloba problemáticas de discriminación y desigualdad, que influyen en las dinámicas de poder al interior de las instituciones educativas. Por ello, la violencia escolar está sumamente influenciada por una inadecuada percepción de derechos, lo que genera su vulneración. Así también, la violencia escolar se refuerza mediante los roles de género tradicionales, relacionados con las expectativas sociales y culturales de acuerdo con el género de cada persona, lo que genera un desarrollo inadecuado y afecta el bienestar físico, emocional y académico del adolescente.

A continuación, se responde al primer objetivo específico: *Describir la frecuencia en la que se presentan los tipos de violencia escolar en adolescentes de zonas rurales del Perú*. De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, se observó que el 37.6 % de estudiantes ha experimentado violencia psicológica; el 9.6 %, violencia sexual; y el 8.8 %, violencia física; por lo que la violencia escolar que se presenta con mayor frecuencia en los adolescentes es la de tipo psicológica. En esa misma línea, el estudio de Jordán *et al.* (2021) reporta que un 63.7 % percibió violencia psicológica en el entorno escolar. Estos resultados concuerdan con lo hallado por Haro (2018), quien refiere que, en su estudio, el tipo de violencia predominante es la violencia verbal, con un 37 %. Asimismo, en la investigación realizada por Chirinos (2020), se observó que el 51.1 % del alumnado ha percibido violencia verbal. En ese sentido, la predominancia de la violencia de tipo psicológica se debe a la sutileza con que se utiliza, ya que se expresa mediante comentarios y bromas, buscando ejercer poder y perjudicar emocionalmente a la persona.

Por el contrario, se han evidenciado estudios que difieren de los resultados presentados. En ese sentido, Carbajal *et al.* (2016) refieren que el tipo de violencia predominante en su investigación es la de tipo física, con un 61.4 %. Esto coincide con Garrido y Intuscca (2023), quienes hallaron que la violencia de tipo física es la que predominó, con un 2.5 % en la población estudiantil. En esa misma línea, González-Carcelen y Gómez-Mármol (2020) encontraron que el tipo de violencia escolar que predominó en su investigación fue la interrupción en el aula, lo que dificultó al docente impartir sus clases.

Según los datos analizados, las diferencias en los resultados encontrados entre la presente investigación y los resultados de otros autores podrían ser el reflejo de distintos

factores que pueden influir en la explicación de los hallazgos, como el diseño metodológico o la recolección de datos. También se hace énfasis en lo que respecta a población, puesto que los estudios de otros autores están explicados en instituciones educativas de zonas urbanas, y se contraponen a esta investigación, dado que la recolección de los datos se realizó en zonas rurales del Perú.

Para la presente investigación el tipo de violencia escolar menos reportada fue la física, debido a que, según autores como Felipe y Vargas (2020), este tipo de violencia se tiende a normalizar en el ámbito escolar como parte de métodos para educar a los adolescentes, sobre todo en zonas rurales, por lo que no se es consciente de que se está experimentando algún tipo de violencia.

Ello se diferencia de la violencia de tipo psicológica, que actualmente se reconoce como una forma de abuso. Por ese motivo, existe una mayor preocupación en identificar las señales y consecuencias, pese a las manifestaciones sofisticadas, como los comentarios, las burlas o los insultos reiterativos, que perjudican la salud mental y el bienestar del estudiante.

Ahora, se procede a responder al segundo objetivo específico: *Analizar la correlación entre las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos en adolescentes de zonas rurales del Perú*. Al respecto, se pudo observar que existe una correlación no significativa entre las dimensiones de violencia escolar y la variable percepción de derechos, y que la dimensión violencia sexual es la que tiene mayor correlación con la variable percepción de derechos ($r_s = -.135$). A partir del análisis se encontraron resultados similares, como en el estudio de Castañeda y Verne (2019), quienes refieren que experimentar violencia sexual se considera denigrante y humillante,

lo que vulnera los derechos de la persona. Esta conclusión coincide con el artículo de Mendoza y Reiban (2018), quienes reportan que la violencia de tipo sexual violenta los derechos de los adolescentes, y daña el derecho a la privacidad y a no ser expuesto a ningún tipo de abuso. De ese mismo modo, Franco y Finol de Franco (2020) indicaron que la violencia sexual genera diferentes tipos de consecuencias en el adolescente, lo que transgrede los derechos y la condición del ser humano; así, el experimentar este tipo de violencia afecta al adolescente en diversos niveles, lo cual vulnera el derecho a la integridad e intimidad de todo ser humano.

Por otro lado, se han identificado estudios que se contraponen a los resultados expuestos. Por ejemplo, para Calle *et al.* (2016), existen dos tipos principales de violencia, como la psicológica y física; experimentarlos afecta el desarrollo socioemocional y violenta los derechos de los adolescentes. De igual modo, Saneleuteiro y López-García Torres (2017) indican que experimentar violencia física, psicológica y violencia cibernética no contribuyen a fomentar actitudes de respeto hacia los demás, ya que, por el contrario, vulneran el derecho de las personas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que experimentar los diferentes tipos de violencia en el ámbito educativo genera un ambiente de desconfianza y miedo, principalmente el ser víctima de violencia sexual, debido a que este hecho es una de las mayores vulneraciones a los derechos humanos, que atenta contra el derecho primordial a vivir en un ambiente sin violencia y a decidir sobre el propio cuerpo, ya que transgrede la libertad, integridad y dignidad del ser humano.

Finalmente, se responde al tercer objetivo específico: *Analizar la asociación entre los roles de género con las dimensiones de violencia escolar en adolescentes de zonas*

rurales del Perú. Se pudo observar que existe una asociación no significativa entre la variable roles de género y las dimensiones de violencia escolar. La dimensión violencia sexual es la que tiene mayor asociación con la variable roles de género 302.9 ($r=.155$) y 302.1 ($r=.133$); por ello, al analizar la literatura, se identificó que Pacheco-Salazar y López-Yáñez (2019) refieren que los roles de género tradicionales se asocian a la violencia escolar, más aún a la violencia sexual, y que las alumnas son las principales víctimas. Esto coincide con Janos (2016), quien refiere que los roles de género fomentan la subordinación de las mujeres, que se generan estereotipos en relación con la violencia sexual, y que se muestra al varón como dominante e incapaz de contener sus impulsos, como justificación de este tipo de violencia. A su vez, Ruiz-Ramírez y Ayala-Carillo (2016) reportan que el tipo de violencia más grave que experimentan las mujeres es la de tipo sexual, en la cual los roles de género estereotipados, en muchos casos, fomentan la creencia de que la responsabilidad de estas situaciones es de las víctimas, lo que genera daños en la integridad de la persona.

Por otro lado, se han identificado estudios que se contraponen a los resultados obtenidos en la presente investigación. Así, para Pérez (2017), la mayoría de las mujeres experimenta concretamente violencia de tipo física y verbal. Además, estas situaciones se justifican de acuerdo con los roles de género tradicionales, lo que coloca a esta población en situaciones de vulnerabilidad.

En consecuencia, los roles de género asociados a las dimensiones de la violencia escolar están influenciados mediante las dinámicas de poder e ideas preconcebidas sobre mujeres y varones, lo que denota agresión y victimización. En la misma línea, los roles de género contribuyen en la manifestación, la expresión y la forma en que los adolescentes responden ante ello, sobre todo si se experimenta violencia sexual, un fenómeno social

que genera estigmas en quien lo padece, con consecuencias devastadoras sobre la salud física y emocional de la víctima.

CONCLUSIONES

Luego de analizar los resultados y realizar la discusión, se exponen las conclusiones de la presente investigación.

1. Con respecto al objetivo general, existe una relación entre las variables violencia escolar, percepción de derechos y roles de género.
2. En cuanto al primer objetivo específico, el tipo de violencia que en su mayoría han experimentado los adolescentes es la violencia psicológica, con un 37.6 %, y el tipo de violencia menos reportada fue la violencia física, con 8.8 %.
3. En cuanto al segundo objetivo específico, existe una correlación baja y negativa entre las dimensiones de violencia escolar con percepción de derechos. La dimensión violencia sexual es la que muestra un mayor nivel de correlación con la variable percepción de derechos.
4. Finalmente, en cuanto al tercer objetivo específico, existe una asociación débil entre los roles de género y las dimensiones de violencia escolar. La dimensión violencia sexual es la que tiene una mayor asociación con la variable roles de género.

RECOMENDACIONES

1. Con base en los resultados obtenidos, debe considerarse el desarrollo de estudios posteriores en relación con el fenómeno de la violencia escolar. De igual modo, brindar un mayor análisis acerca de las variables poco estudiadas, como percepción de derechos y roles de género asociados a la violencia en el ámbito escolar, en zonas rurales del país.
2. Implementar charlas y talleres que permitan a los estudiantes generar herramientas para identificar y reconocer los tipos de violencia escolar, con el fin de prevenir este tipo de situaciones violentas en las escuelas de las zonas rurales del Perú.
3. Integrar un enfoque de derechos en el currículo escolar desde los primeros grados, con actividades que fomenten la comprensión, importancia y defensa de los derechos, en especial en las zonas rurales del Perú, para generar una percepción adecuada de estos, buscando crear ciudadanos tolerantes ante las diferencias y empáticos con los demás.
4. Crear proyectos que promuevan situaciones equitativas entre varones y mujeres, y que busquen progresivamente la modificación de estereotipos de los roles de género tradicionales.
5. Capacitar a docentes, personal administrativo, familias y comunidad en general en la identificación y el manejo de la violencia en el ámbito escolar. Asimismo, implementar talleres sobre los roles de género tradicionales y la promoción de los

derechos del adolescente, en relación con la búsqueda de la prevención de la violencia.

6. A partir de los hallazgos obtenidos en este estudio, se recomienda realizar un análisis crítico y riguroso de la encuesta ENARES 2019 antes de utilizarla en futuros estudios. Sería beneficioso llevar a cabo una revisión cualitativa de los indicadores del instrumento para garantizar que reflejan con precisión los ítems que se desean evaluar. Esta revisión contribuirá a valorar la idoneidad de usar esta fuente de información secundaria y, a su vez, mejorará la calidad de los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Viera, P. (2018). Ética e investigación. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 122-149.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/425>
- Ames, P. y Crisóstomo, M. (2019). *Formas de prevención y atención de la violencia contra los niños y niñas en zonas rurales: revisión comparada y estudio de caso en Huancavelica, Perú*. IEP. Documento de Trabajo 255.
<https://www.mimp.gob.pe/omep/pdf/evidencias/Ames2019.pdf>
- Arciniega Arce, M. E. (2018). *Relación de la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima*. [Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3917>
- Araujo-Cuauro, J. C. (2021). La realidad silenciosa de la violencia contra el hombre, ¿es también violencia de género? Estudio desde la perspectiva jurídico legal en Venezuela. *Revista Mexicana de Medicina Forense*, 6(1), 58-72.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/forense/mmf-2021/mmf211f.pdf>
- Balanta, R. y Obispo, K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *Interdisciplinaria*, 39(2), 151-166. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.10>
- Barletta Villarán, M. C. (2018). *Derecho de la niñez y adolescencia*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://doi.org/10.18800/9786123173319>

- Barreto Ruiz, P. (2018). *Estudio comparativo del juicio moral de los estudiantes del primer y tercer ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de una universidad pública*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/4373>
- Berrospi, M., Kitmang, J. y Navarro, M. (2020). Violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú. *Impulso País*. <https://impulsopais.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/violencia-hacia-los-ninos-ninas-y-adolescentes-en-el-peru-datos-para-la-coyuntura-articulo-completo.pdf>
- Bria, P., Gómez Yepes, T., Etchezahar, E. y Ungaretti, J. (2020). La caballerosidad como mediador entre el autoritarismo y los roles de género. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(3), 50-70. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n3.3>
- Calle, F., Matos, P. y Orozco (2016). El círculo de la violencia escolar en el Perú: hogares, escuela y desempeño educativo. *Investigación*, 92. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5756>
- Calle, F., Matos, P. y Orozco, R. (2017). *Violencia, escuelas y desempeño educativo. Formas y consecuencias de ser víctima de violencia en la etapa escolar. Informe final*. Consorcio de Cooperación Económica y Social (CIES) y Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5782>
- Camejo-Almarales, A., Ramírez-Pérez, A. M. y Torres-Pérez, Y. (2018). La prevención de la violencia escolar, una necesidad en la formación de maestros primarios. *ROCA. Revista científico-educacional de la Provincia Granma*, 14(1), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759679>

- Carbajal Ramirez, J., Contreras Figueroa, L. y Herrera Esquivas, J. (2016). *Violencia escolar en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa estatal en el distrito de San Juan de Lurigancho - 2015*. [Tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/76>
- Casas, L., Ibañez, L. y Parra, D. I. (2018). Desarrollo moral de los estudiantes de un programa de enfermería. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 50(3), 247-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343856318008>
- Castañeda Fernández, J. P. y Verne Ugarte, P. L. (2019). *Violencia sexual y enfermedades de transmisión sexual en poblaciones de la selva peruana, 2007*. [Tesis de grado en Medicina, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9088>
- Chávez, D. (2020). *Relación entre acoso escolar y depresión en estudiantes adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Casa Grande, 2017*. [Tesis de grado en Psicología, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/659>
- Chirinos Cazorla, P. (2017). *Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría en Psicología Clínica, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3563>
- Chirinos Torres, D. E. (2020). *Percepción de la violencia escolar en adolescentes de una institución educativa estatal en Santa Anita. Lima-Perú 2019*. [Tesis de

licenciatura en Enfermería, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

<https://hdl.handle.net/20.500.12672/12314>

Clavijo Zapata, A. (2019). *La violencia en la escuela*. [Tesis en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tumbes].

<https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/2246>

Colectivo Interinstitucional por los Derechos de la Niñez y Adolescencia (CIDNA) y Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP). (2019). *Informe nacional sobre la situación de los derechos de la niñez y adolescencia. Resultados de los talleres de consulta en regiones*.

<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4971.pdf>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y Organización de los Estados Americanos (OEA). (2017). *Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección*.

<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/nna-garantiaderechos.pdf>

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM). (2018). Los estereotipos de género afectan negativamente a niños y niñas. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/los-estereotipos-de-genero-afectan-negativamente-a-ninos-y-ninas?idiom=es>

Cornejo Sosa, X. M. (2021). *La violencia escolar contra los adolescentes en Perú y sus efectos heterogéneos por género*. [Tesis de maestría en Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19497>

- De Souza Faria, C. y Baccarat de Godoy Martins, C. (2016). Violencia escolar entre adolescentes: condiciones de vulnerabilidad. *Enfermería Global*, 42, 185-198. <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/206901/191571>
- Díaz Rojas, O. (2020). *Estereotipos de género y actitud hacia la violencia contra la mujer en adolescentes en adolescencia tardía de tres facultades de una universidad nacional de Lima Metropolitana*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8911>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. y Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019 (ENARES). (2019). *Manual de la Encuestadora*. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). <https://proyectos.inei.gob.pe/iinei/srienaho/Descarga/DocumentosMetodologicos/2019-48/06 MANUAL DE LA ENCUESTADORA HOGARES.pdf>
- Escudero Sánchez, C. L. y Cortez Suárez, L. A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12501>
- Estrada Araoz, E. G y Mamani Uchasara, H. J. (2020). Violencia escolar y niveles de logro de aprendizaje en una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *PURIQ*, 2(3). 246-260. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.86>

Felipe, C. y Vargas, L. (2020). Convivencia y violencia en las escuelas de primaria del Perú. GRADE. <https://www.grade.org.pe/creer/recurso/convivencia-y-violencia-en-las-escuelas-de-primaria-del-peru/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2019). *Creciendo en igualdad*. <https://www.unicef.org/chile/media/3076/file/lacro-igualdad.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Ministerio de Educación (Minedu), Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) y Gobierno de Canadá. (2019). Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú. <https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org.peru/files/2019-09/cifras-violencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2020). La interrelación entre violencia contra las mujeres y violencia contra los niños y niñas. <https://www.unicef.org/lac/historias/la-interrelacion-entre-violencia-contra-las-mujeres-y-violencia-contra-los-ninos>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2021). ¿Qué es la adolescencia? <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2022). *Niñas, niños y adolescentes en el Perú. Análisis de su situación al 2020. Resumen ejecutivo*. <https://www.unicef.org/peru/informes/situacion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-el-peru>

- Franco, S. y Finol de Franco, M. (2021). Violencia sexual detectada en el ámbito educativo y factores de riesgo. *Dominio de las Ciencias*, 6(1), 601-612. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2013>
- Fuentes I., R., Gamboa G., J., Morales S., K., Retamal C., N. y San Martín R., V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa*, (1), 55-69. <https://revistace.ucm.cl/article/view/262>
- Galván, K. (2019). *Estereotipos en adolescentes de una institución educativa pública 2018*. [Tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/10360>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 1(7), 71-81. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.vi7.13400>
- García Arcia, G. (2016). *El derecho a la educación de las adolescentes de 12 a 17 años en zonas rurales. Análisis bajo el enfoque de derechos de la Estrategia Centros Rurales de Formación en Alternancia*. [Tesis de licenciatura en Derecho, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7344>
- García Torres, D. y Ventura Navarro, T. (2016). *Roles de género y violencia de pareja en la adolescencia*. [Trabajo de fin de grado en Psicología, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2891/Roles+de+genero+y+violencia+de+pareja+en+la+adolescencia.pdf?sequence=1>

- Garrido Gallardo, K. e Intuscca Martinez, J. (2023). *Funcionalidad familiar y violencia escolar en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa privada del distrito de Rímac, 2022*. [Tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/13339>
- González-Carcelen, C. y Gómez-Mármol, A. (2020). Violencia escolar percibida en Educación Secundaria. *EA, Escuela Abierta*, 23, 19-27. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/254/295>
- Gordillo-León, F., Mestas-Hernández, L., Pérez-Nieto, M. A y Arana-Martínez, J. M. (2021). Diferencias de género en la valoración de la intensidad emocional de las expresiones faciales de alegría y tristeza. *Escritos de Psicología*, 14(1), 1-10. <https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i1.12675>
- Granados Bravo, M. C. (2023). *Violencia familiar, percepción de derechos y redes de apoyo en adolescentes víctimas de 12 a 17 años del Perú, según Enares 2019*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/14007>
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). (2018). Educación rural en el Perú. Cifras sobre la educación rural en el Perú. GRADE y Old Dart Foundation. <http://www.grade.org.pe/creer/educacion-rural-en-el-peru/cifras/>
- Guerrero Vera, C. M. (2020). Fundamentos teóricos de la violencia escolar para su abordaje en Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 7(3), 364-377. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1831>

- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Haro Flores, D. E. (2018). *Influencia de la violencia escolar en los estudiantes de sexto y séptimo año en la Unidad Educativa "Computer World"*. [Tesis de maestría en Innovación de la Educación, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6140/1/T2644-MIE-Haro-Influencia.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Huaire Inacio, E. J. (2019). Método de investigación. <https://www.academica.org/edson.jorge.huaire.inacio/35>
- Huaraca, R. (2022). *Acoso escolar y redes de apoyo en estudiantes de colegios mixtos de áreas urbanas del Perú según base de datos de Enares – 2019*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/13586>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). INEI presentó resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019.

<https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2023). Alfabetismo y analfabetismo. <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/analfabetismo-y-alfabetismo-8036/>

Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDA). (2016). Estudio sobre la percepción de los niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Madrid en relación a la satisfacción de sus necesidades y el conocimiento de sus derechos. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/InfanciayFamilia/Destacamos/PLIAM/FicherosPLIAM/Percepci%C3%B3n%20de%20Necesidades%20y%20derechos.pdf>

Jaimés, X., Peña, C. y Bayona, Y. (2022). Efectos del acoso escolar en la salud mental de los adolescentes. [Tesis de titulación en Psicología, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/df53941b-a794-4afe-b519-df584581d578>

Janos, E. (2016). *Representaciones y mitos sobre la violencia sexual y su relación con el sexismo ambivalente*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6587>

Jordán Buenaño, J. E., Jiménez Sánchez, Á. y López Paredes, M. A. (2021). Violencia y mediación escolar en adolescentes ecuatorianos. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 8(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2656>

Kindernothilfe. (2019). El enfoque de derechos de la niñez en el trabajo de Kindernothilfe.

https://www.kindernothilfe.org/multimedia/KNH_INT/KNH_Spanisch_Portugiesisch/Enfoque+de+Derechos+del+Ni%C3%B1o-p-64596.pdf

López-Mero, P. y Pibaque-Tigua, M. (2018). Familias monoparentales y el desarrollo

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/799>

López Arancibia, L. (2023). Violencia escolar: un estudio en adolescentes. *Journal of*

Neuroscience and Public Health, 3(3), 419-428,

<https://doi.org/10.46363/jnph.v3i3.3>

López Díaz, F.A. (2022). *Antecedentes de violencia infantil, tolerancia social hacia la*

violencia a la mujer y toma de decisiones en la pareja, en mayores de 18 años de 4 departamentos del Perú, según ENARES (2019). [Tesis de licenciatura en

Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/13082>

Macedo Gonzales, J. E. (2018). Derechos políticos de los niños y adolescentes en

América Latina. *Revista de Derecho*, (50), 46-71.

<https://doi.org/10.14482/dere.50.0003>

Mancera, A. P. (2020). *Influencia del rol de género tradicional del sujeto mujer en la*

configuración del papel de las mujeres como ciudadanas políticas respecto a la ocupación de cargos de representación popular en Facatativá, Cundinamarca.

[Tesis de maestría en Ciudadanía y Derechos Humanos, Universidad de Bogotá

Jorge Tadeo Lozano]. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/16405>

- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1300/1275>
- Mendoza González, B., Morales Reynoso, T. y Martínez Gómez, G. (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética? *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 80-100. <https://doi.org/10.53287/wldl7961me66a>.
- Mendoza Ureta, R. E. y Reiban Garnica, D. I. (2018). El abuso sexual en instituciones educativas del Ecuador. *Revista Illari*, (5), 13-18. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/268>
- Milla Barrial, M. L. (2020). Estado del arte sobre la discriminación de género hacia las estudiantes del nivel primario. [Tesis de bachillerato en Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9264>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2017). *Protocolos para la atención de la violencia escolar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9468>
- Ministerio de educación (Minedu). (2019). Número de casos reportados en el Síseve a nivel nacional (www.siseve.pe) del 15/09/2013 al 31/05/2019. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6659>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2019). *Entender para prevenir. Violencia hacia las niñas, niños y adolescentes en el Perú*.
<https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/Entender-para-prevenir-Violencia-hacia-ninos-ninas-y-adolescentes-en-el-Peru-Resumen-Ejecutivo%20%281%29.pdf>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables (MIMP). (2017a). Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género.
<https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/Folleto-Conceptos-Fundamentales.pdf>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables (MIMP). (2017b). Conceptos fundamentales sobre el enfoque de género para abordar políticas públicas. Programa de Cooperación Hispano Peruano.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/199417/Conceptos_fundamentales_sobre_el_enfoque_de_g%C3%A9nero_para_abordar_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf

Miranda, R. (2019). *Factores protectores y de riesgo de la violencia escolar desde una perspectiva socio-ecológica en estudiantes peruanos de secundaria*. [Tesis de doctorado en Psicología, Universidad de Girona].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/671136#page=1>

Miranda Obregón, R. M. (2023). *Convivencia escolar y violencia escolar en los estudiantes de jornada escolar completa de una Institución Educativa de Áncash*,

2022. [Tesis de maestría en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/109017>
- Morales Agreda, J. D. (2020). *Análisis del uso del SíseVe y sus protocolos de atención de casos de violencia escolar, 2013-2016 en una escuela urbana del distrito de Santa Anita – Lima*. [Tesis de maestría en Gerencia Social, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16810>
- Nieto Campos, B., Pino Juste, M. y Domínguez Rodríguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-186. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930>
- Nieto Campos, B., Portela Pino, I., Álvarez García, D. y Dominguez Alonso, J. (2022). Violencia ejercida y sufrida por el profesorado en su labor docente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 457-473. <https://doi.org/10.6018/rie.464211>
- Nieves Martín, Y. (2020). *Representación de estereotipos y roles de género: Definición de identidad en aplicaciones de “ligue”*. Fundación Atenea. <https://fundacionatenea.org/wp-content/uploads/2023/05/informe-estereotipos-y-roles.pdf>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (5.^a ed.). Ediciones de la U. https://www.academia.edu/59660793/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INV_ESTIGACI%C3%93N_5TA_EDICI%C3%93N

- Oberst, U., Chamarro, A. y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 24(48) 81-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/158/15846325008.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar/accion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). Salud del adolescente. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). Prevención de la violencia. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Ospinal, R. V., Moncada, C. V. y Gastelu, T. G. C. (2022). *Violencia escolar, convivencia escolar y toma de decisiones en adolescentes de una institución educativa de Ventanilla, Lima 2021*. [Tesis de doctorado en Psicología, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/114216>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). “Ella lo provocó”: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121, <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Papalia, D. E y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. (13.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
https://www.academia.edu/88382740/Desarrollo_Humano_Papalia_2017
- Paredes Hernandez, L.R. (2018). *Procesos cognitivos y el aprendizaje significativo en estudiantes del VII ciclo en la institución educativa N.º 20871 Julio Octavio Reyes Mounier – El Paraíso, año 2017*. [Tesis de maestría en Gerencia de la Educación, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión].
<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/2886/LAURA%20ROSA%20PAREDES%20HERNANDEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peche Ñiquen, S. N. y Vásquez Huanca, R. (2017). *Estrategia de comunicación social en la lucha contra la violencia familiar en mujeres del pueblo joven San Martín – Lambayeque, 2016*. [Tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/1127>
- Penalva, A. (2018). Fundamentos teóricos de las conductas violentas. III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. Universidad de Murcia.

<https://www.eumed.net/actas/18/educacion/3-fundamentos-teoricos-de-las-conductas-violentas.pdf>

Pérez Ramírez, F. N. (2017). *Representaciones sociales de violencia contra las mujeres en pobladoras de un distrito rural costero*. [Tesis de licenciatura en Psicología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/9309>

Picho Durand, D. J. (2018). *Violencia escolar y convivencia escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa PNP Túpac Amaru del Cercado de Lima, 2018*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad César Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/22417>

Ramos Corpas, M. J. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. [Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide].
<https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/violencia-escolar.pdf>

Reyes, C. A. (2019). *Agresión, violencia y deporte en edad escolar: revisión documental*. [Tesis de grado en Cultura Física, Deporte y Recreación, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/800aa2d6-bf7d-4557-81ea-4ac0151f5108/content>

Richter León, F. M. (2018). *La desigualdad de género en la educación de zonas rurales del Perú*. [Tesis de licenciatura en Comunicación, Universidad de Lima].
<https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/7534>

Rodriguez Rodriguez, R. (2021). *Caracterización de la violencia escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Iquitos, Perú 2019*.

- [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Científica del Perú].
<http://repositorio.ucp.edu.pe/items/686bb562-bd45-485b-b55b-3453cc86ca7f>
- Ruiz-Ramírez, R. y Ayala-Carillo, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146696002.pdf>
- Salas Sierralta, A.T. (2020). *Acoso y violencia escolar en estudiantes de Carabayllo*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Peruana Ricardo Palma].
<https://repositorio.urp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c015f935-e65a-4046-8bad-1431cb7f7035/content>
- Saneleuteiro, E. y López-García Torres, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 267-280.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8115>
- Serguienko, K. B. (2018). *Percepción del clima familiar y comportamiento psicosocial en un grupo de adolescentes con uso problemático de videojuegos*. [Tesis de maestría en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/3736>
- SíseVe. Contra la Violencia Escolar. (2023). Estadística. Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional del 15/09/2013 al 31/03/2021. Ministerio de Educación.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7604>
- SíseVe. Contra la Violencia Escolar. (2024). Estadística. Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional del 15/09/2013 al 31/10/2024. Ministerio de Educación.
<http://www.siseve.pe/Web/>

Sulca, M. E. y Santos, A. (2021). *Vulneración de los derechos de los niños y adolescentes y el acoso escolar en la Institución Educativa “La Inmaculada” de Pucallpa – 2020*. [Tesis de grado en Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Peruana de Pucallpa].

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPPI_98f9b36b91f368021b5b7dd0a01dc242

Toro, J. L. (2021). *Relación entre expectativas y percepciones sobre el servicio educativo en estudiantes de la facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9556>

Velásquez León, L. F. (2019). Vulneración de derechos por violencia escolar en adolescentes. *Educ@ción en Contexto*, II(3). 66-92.
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/99>

Velozo, M. (2017). *La percepción de los roles de género, en jóvenes y adolescentes*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Abierta Interamericana].
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC131910.pdf>

Wasilewska Banach, E. (2016). *El desarrollo moral en la infancia*. [Tesis de grado en Educación Infantil, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17764/TFG-B.891.pdf?sequence=1>

Zamudio Flores, D.A. (2020). *Juicio moral y resiliencia en estudiantes del primer año de una universidad particular de Huancayo*. [Tesis de maestría en Psicología,

Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

<https://hdl.handle.net/20.500.12672/11661>

Zavaleta Ferrel, L. M. (2018). *Estilos de socialización parental y violencia escolar en adolescentes de instituciones públicas del distrito El Porvenir*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/24890>

ANEXOS

2. PRESUPUESTO

N.º	ÍTEM	VALOR
1.	Compra de libros	S/ 80.00
2.	Copias	S/ 10.00
3.	Impresiones	S/ 10.00
	TOTAL	S/ 100

3. INSTRUMENTOS

a. ENCUESTA NACIONAL SOBRE RELACIONES SOCIALES 2019 DIRIGIDA A ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS

	ENCUESTA NACIONAL SOBRE RELACIONES SOCIALES 2019 DIRIGIDA A ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS DE EDAD		Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
INFORMACIÓN CONFIDENCIAL. AMPARADA POR EL DECRETO LEGISLATIVO N° 604 Y POR EL DECRETO SUPREMO 043-2001-PCM DEL SECRETO ESTADÍSTICO			
			CRS.04

I.E. N°: <input style="width: 80%;" type="text"/>	Cuestionario N° <input style="width: 80%;" type="text"/>
---	--

A. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA			
1. DEPARTAMENTO:	<input style="width: 95%;" type="text"/>	4. CENTRO POBLADO:	<input style="width: 95%;" type="text"/>
2. PROVINCIA:	<input style="width: 95%;" type="text"/>	5. ÁREA:	Urbana.....1 Rural.....2
3. DISTRITO:	<input style="width: 95%;" type="text"/>		

B. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA			
6. DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN:	7. UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL:	8. CÓDIGO MODULAR:	<input style="width: 95%;" type="text"/>

9. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

10. DIRECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: (Para tipo de vía seleccione solo un número)
 Tipo de vía: Avenida.....1 Calle.....2 Jirón.....3 Pasaje.....4 Carretera.....5 Otro.....6

Nombre de vía	N° de Puerta	Piso	Manzana	Lote	Kilometro
<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>

11. TIPO DE EDUCACIÓN BÁSICA:	12. NIVEL EDUCATIVO:	13. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE:	14. TURNO DE LA I.E.:
Regular.....1 Alternativa.....2	Primaria.....1 Secundaria.....2	Mujeres.....1 Varones.....2 Mixto.....3	Mañana.....1 Tarde.....2 Noche.....3

C. IDENTIFICACIÓN DE LA ADOLESCENTE / DEL ADOLESCENTE SELECCIONADA/O

15. NÚMERO DE SELECCIÓN:	16. NOMBRE DE LA/DEL ADOLESCENTE:	17. EDAD:	18. SEXO:	19. ¿ES UN ADOLESCENTE DE REEMPLAZO?	20. TOTAL DE ADOLESCENTES ELEGIBLES EN EL AULA:
<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	Mujer.....1 Varón.....2	Sí.....1 → N° de selección de la/del adolescente reemplazada/o No.....2	Mujeres: <input style="width: 80%;" type="text"/> Varones: <input style="width: 80%;" type="text"/>

21. ENTREVISTA Y SUPERVISIÓN

Visita N°	ENCUESTADORA				SUPERVISORA			
	Fecha	Hora		Resultado de la Entrevista (*)	Fecha	Hora		Resultado de la Entrevista (*)
		De	A			De	A	
1	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>
2	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>

22. RESULTADO FINAL DE LA ENCUESTA:	(*) CÓDIGOS DE RESULTADO
FECHA: <input style="width: 95%;" type="text"/>	1. Completa
RESULTADO: <input style="width: 95%;" type="text"/>	2. Incompleta
	3. Rechazo
	4. Visita de coordinación
	5. Otro _____ (Especifique)

D. FUNCIONARIAS DE LA ENCUESTA

Cargo:	DNI:	Nombre y Apellidos:
Encuestadora	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Jefa de Brigada	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Coordinadora Departamental	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Supervisora Nacional	<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>

Violencia psicológica

225.	<p>Muchas veces las compañeras o los compañeros del salón u otras/os alumnas/os del colegio pueden hacernos sentir mal.</p> <p>Dime, te ha sucedido alguna de las situaciones siguientes: (Lea cada alternativa y seleccione solo un código para cada una de ellas)</p>	<p align="center">Pase a la alternativa siguiente ↓</p>		<p align="center">Pase a 225C ↓</p>		<p align="center">Pase a la alternativa siguiente ↓</p>			
		<p align="center">225A. ¿Quién te hizo pasar por esta situación en la que (mencione situación) es tu compañera o compañero de salón?</p>		<p align="center">225B. ¿Esta/Este compañera/o es mayor, de la misma edad o menor que tú? (Seleccione solo un código) Mayor..... 1 Misma edad..... 2 Menor..... 3</p>		<p align="center">225C. ¿Otra u otro adolescente del colegio que no es de tu salón te hizo pasar por esta situación?</p>		<p align="center">225D. ¿Esta/Este alumna/o es mayor, de la misma edad o menor que tú? (Seleccione solo un código) Mayor..... 1 Misma edad..... 2 Menor..... 3</p>	
		Sí	No	Sí	No	Código	Sí	No	Código
	1. ¿Te tratan o te han tratado con insultos, burlas o desprecio?	1	2	1	2	1	2	1	2
	2. ¿Te ponen o te han puesto apodos o chapas que te hacen sentir mal?	1	2	1	2	1	2	1	2
	3. ¿Te dicen o te han dicho que tus amigas/os, hermanas/os u otras/os adolescentes son mejores que tú?	1	2	1	2	1	2	1	2
	4. ¿Te dicen o te han dicho que todo lo que tú haces o dices está mal?	1	2	1	2	1	2	1	2
	5. ¿Te dejan o te han dejado de hablar, te rechazan o no te dejan jugar con ellos o ser parte de su grupo haciéndote sentir mal?	1	2	1	2	1	2	1	2
	6. ¿Han roto o han tratado de romper tus cosas?	1	2	1	2	1	2	1	2
	7. ¿Te han escondido o te esconden tus cosas haciéndote sentir mal?	1	2	1	2	1	2	1	2
	8. ¿Hablan o han hablado chismes sobre ti que te han hecho sentir mal?	1	2	1	2	1	2	1	2
	9. ¿Han colgado en internet o Facebook fotos o videos tuyos que te avergüenzan?	1	2	1	2	1	2	1	2
	10. ¿Has recibido mensajes de texto ofensivos en forma virtual o escritos?	1	2	1	2	1	2	1	2
	11. ¿Te encierran o te han encerrado en algún lugar (baño, salones de clase, entre otros)?	1	2	1	2	1	2	1	2
	12. ¿Te amenazan o te han amenazado con pegarte o hacerte algún daño físico?	1	2	1	2	1	2	1	2
	13. ¿Te amenazan o te han amenazado con matarte?	1	2	1	2	1	2	1	2
	14. ¿Alguna otra situación parecida? _____ (Especifique)	1	2	1	2	1	2	1	2

E. ENCUESTADORA:
Verifique la Pregunta 225 de la Sección II: Relaciones Sociales y Redes de Apoyo.

Si alguna alternativa tiene seleccionado el código 1 (Sí) → Continúe con 226

Si todas las alternativas tienen seleccionado el código 2 (No) → PASE A 229

226.	¿Qué edad tenías cuando te ocurrieron estas situaciones por primera vez? (Mencione las alternativas que tienen seleccionado el código 1 en 225)	Edad: <input type="text"/>
227.	En los últimos 12 meses ¿Te ha ocurrido alguna de estas situaciones? (Mencione las alternativas que tienen seleccionado el código 1 en 225)	Sí 1 No 2 → PASE A 229
228.	¿Con qué frecuencia te han ocurrido estas situaciones: (Lea cada alternativa y seleccione solo un código)	Rara vez? 1 Algunas veces? 2 Siempre/Casi siempre? 3 No sabe 4

Violencia sexual

I. **ADOLESCENTE:** Las personas podemos vivir experiencias desagradables en cualquier lugar (la casa, el barrio, el colegio, etc.), además de las que ya conversamos, que no comprendemos bien y pueden hacernos sentir mal. A continuación, voy a hacerte algunas preguntas y te pido que me contestes con sinceridad, lo que me cuentas será un secreto entre tú y yo.

Solo para que no tengas problemas al contarme, te voy a entregar una tarjeta. Si durante la entrevista no deseas contestar alguna pregunta o no continuar respondiendo las preguntas, estás en libertad de no hacerlo.

248. Por favor lee cuidadosamente la Tarjeta N° 2.
Dime, si alguna de las situaciones que figuran en la tarjeta te han sucedido o te suceden actualmente. Solo tienes que indicarme el número o números que correspondan:
(Seleccione solo un código para cada alternativa)

	Sí	No	Códigos
1. ¿Te miran o te han mirado tus partes íntimas que te han hecho sentir mal o incómoda/o?.....	1	2	
2. ¿Alguien te hace o te hizo comentarios o bromas de tipo sexual?	1	2	
3. ¿Te obligan o te han obligado a ver pornografía en revistas, fotos, figuras o por internet?	1	2	
4. ¿Alguien ha tratado o te ha quitado la ropa en contra de tu voluntad?	1	2	
5. ¿Te obligan o te han obligado a realizar tocamientos o manoseos al cuerpo de otra persona?	1	2	
6. ¿Eres o has sido víctima de tocamientos incómodos en alguna parte de tu cuerpo?	1	2	
7. ¿Alguien se ha masturbado delante de ti?	1	2	
8. ¿Alguien te obliga o te ha obligado a masturbarte?	1	2	
9. ¿Alguien te muestra o te ha mostrado sus genitales?.....	1	2	
10. ¿Te amenazan o has sido amenazada/o para tener relaciones sexuales?	1	2	
11. ¿Te han obligado o te obligan a tener relaciones sexuales?	1	2	
12. ¿Otra situación parecida?	1	2	
(Especifique)			

↓

TABLA 1: CÓDIGOS DE RESPUESTA PARA P248A			
Madre..... 1	Sobrino (hijo de la hermana/o)..... 11	Director/a del albergue..... 18	
Padre..... 2	Sobrino (hijo de la hermana/o)..... 12	Tutor/a / Cuidador/a del albergue..... 19	
Madrastra..... 3	Prima (hija de la hermana/o de la madre o padre)..... 13	Otra persona del albergue..... 20	
Padrastro..... 4	Primo (hijo de la hermana/o de la madre o padre)..... 14	Compañero/a del albergue..... 21	
Hermana/ Hermanastra..... 5	Cuñada..... 15	Director/a del colegio..... 22	
Hermano/ Hermanastro..... 6	Cuñado..... 16	Profesor/a del colegio..... 23	
Abuela/Abuelastra..... 7	Otros ascendientes (Bisabuela/o, tatarabuela/o, tía/o abuela/o, entre otros)..... 17	Otra persona adulta del colegio..... 24	
Abuelo/ Abuelastro..... 8		Otra persona..... 25	
Tía (hermana de la madre o padre)..... 9		(Especifique)	
Tío (hermano de la madre o padre)..... 10			

J. **ENCUESTADORA:**
Verifique la Pregunta 248 de la Sección II: Relaciones Sociales y Redes de Apoyo.

Si alguna alternativa tiene seleccionado el código 1 (Sí) → Continúe con 249

Si todas las alternativas tienen seleccionado el código 2 (No) → PASE A 263

249. ¿Qué edad tenías cuando te ocurrieron estas situaciones por primera vez?
(Corresponde a las alternativas que tienen seleccionado el código 1 en 248)

Edad:

250. En los últimos 12 meses ¿Te ha ocurrido alguna de las situaciones que mencionaste de acuerdo a la tarjeta?
(Corresponde a las alternativas que tienen seleccionado el código 1 en 248)

Sí..... 1

No..... 2 → PASE A 252

III. PERCEPCIÓN ACERCA DE LOS DERECHOS Y ROLES DE GÉNERO

Percepción de derechos

301. A continuación, voy a leerte algunas oraciones, para que me digas si estás de acuerdo o no:
(Lea cada alternativa y seleccione solo un código)

1. ¿Una niña, un niño o una/un adolescente debe trabajar cuando falta la plata en la casa?
2. ¿Una niña, un niño o una/un adolescente puede hablar y decir las cosas que piensa y siente?
3. ¿Los padres pueden decidir que su hija o hijo dejen de estudiar?
4. ¿Las profesoras o los profesores tienen derecho a golpear a una niña, un niño o una/un adolescente para corregirla/o?
5. ¿Los padres tienen el derecho de golpear a su hija o hijo cuando se porta mal?

Sí	No	No sabe
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3

Roles de género

302. En tu casa ¿Qué persona realiza con mayor frecuencia las tareas del hogar, tales como:
(Lea cada alternativa y seleccione solo un código)

1. Cocinar?
2. Lavar o planchar la ropa?
3. Hacer las compras en el mercado para la comida?
4. Dar dinero para la comida, comprarles ropa a ti y a tus hermanas/os, y otros gastos?
5. Hacer la limpieza del hogar?
6. Lavar los platos, ollas u otros utensilios?
7. Cuidar a tus hermanas/os?
8. Ayudarte con las tareas que te dejan en el colegio?
9. Aconsejarte y escucharte?
10. Jugar contigo?

Entre- vistada/o	Madre	Padre	Hermana	Hermano	Otra mujer	Otro varón	Nadie
1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7	8
	2	3	4	5	6	7	8
	2	3	4	5	6	7	8
	2	3	4	5	6	7	8