



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**“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 PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA
CON MENCIÓN EN PSICOLOGIA DE LA
SALUD**

**PAULA LEONOR MARIA DE FATIMA
CHIRINOS CAZORLA**

LIMA – PERÚ

2017

ASESORA DE TESIS

Dra. Ana Aguilar Angeletti

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

A los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, en especial a la Dra. Ana Aguilar y el Dr. Giancarlo Ojeda quienes con mucha paciencia estuvieron conmigo en este proyecto. Me animaron y acompañaron hasta terminarla.

Al equipo de Paz Escolar del Ministerio de Educación quienes me dieron la oportunidad de trabajar en el tema de estudio. En especial Rafael Miranda, por sus conocimientos y experiencia, ha sido un gran apoyo.

Finalmente a los niños y niñas que formaron parte de este estudio muestra.

RESUMEN

Este trabajo analiza la relación entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales, según características demográficas del estudiante. La muestra compuesta por 3,778 estudiantes de nivel secundaria de las instituciones educativas del proyecto “Escuela amiga” del Ministerio de Educación del Perú (2013) muestran que existe una correlación baja y negativa entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales. En cuanto a los resultados analizados según característica sociodemográfica muestran que esta relación es más significativa en el caso de las mujeres, estudiantes con nivel socioeconómico alto y que presentan un apoyo alto por parte de su familia. Se propone que las instituciones educativas programen estrategias pedagógicas, enfocados en habilidades socioemocionales con énfasis en asertividad, empatía y regulación emocional, como factor protector de la Violencia Escolar.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, violencia escolar, escolares de secundaria.

ABSTRACT

This paper analyzes the relationship between socio-emotional skills and school violence in general and also according to the students' demographic characteristics. The sample, composed of 3,778 students at high school level from educational institutions participating in “escuela amiga” project of Peru's Department of Education (2013), shows that there is a low and negative correlation between school violence and socio-emotional skills. As to the results obtained according to sociodemographic characteristics, these show that this relationship is more significant in the case of women, students with high socio-economic level and those that get high support from members of their family. It is proposed that schools put in place pedagogical strategies focused in social-emotional skills with emphasis on assertiveness, empathy and emotional regulation as factors for preventing school violence.

Key words: socio-emotional skills, school violence, high school students

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1. IDENTIFICACION DEL PROBLEMA	3
2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA.....	7
3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
4.1. OBJETIVO GENERAL	10
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	12
1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES	12
2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO, NACIONALES E INTERNACIONALES	31
3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES Y DE VARIABLES	35
4. HIPÓTESIS.....	40
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	42
1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	42
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	42
3. NATURALEZA DE LA MUESTRA	42
3.1 DESCRIPCION DE LA MUESTRA.....	42

3.2	MUESTRA Y METODO DE MUESTREO.....	43
3.3	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	44
4.	INSTRUMENTO.....	44
5.	PROCEDIMIENTO.....	49
6.	ANALISIS DE DATOS.....	49
	CAPÍTULO IV: RESULTADOS	51
1.	RELACIÓN ENTRE VARIABLES	51
2.	DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE VIOLENCIA ESCOLAR	56
3.	DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.....	58
	CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	61
	CAPITULO VI: CONCLUSIONES.....	67
	RECOMENDACIONES	69
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	70
	ANEXOS.....	82
1.	INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE BIENESTAR ESCOLAR	82

INTRODUCCIÓN

La infancia y la adolescencia son periodos fundamentales para la formación, educación y desarrollo de la madurez (Rice, 2007). Entre los factores que atentán el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes es la violencia en su ámbito que puede ser familiar, escolar y/o comunitario (Baker, 1998). Según las investigaciones, existe asociación entre la violencia escolar, con menores logros de aprendizaje, problemas de conducta, conductas de riesgo y bajo autocontrol. (Veltman y Browne, 2001; Zolotor et al., 1999; Roser & Ecoles, 2000; Frías y Gaxiola, 2008). Los efectos negativos de la violencia escolar alcanzan a las víctimas y también a los agresores (Olweus, 1998).

La violencia escolar es un problema mundial de salud pública (Pinheiro, 2006; Debarbieux, 2003). Entre sus varias manifestaciones se encuentran el abuso verbal, emocional, físico y sexual – con y sin uso de armas. Dicha violencia ocurre entre estudiantes y entre adultos y estudiantes. En la mayoría de casos, ocurre dentro del perímetro escolar pero también se considera violencia escolar a aquellos actos violentos que ocurren contra estudiantes camino a la escuela, de vuelta a casa y a través de las redes sociales, facebook, por ejemplo (MINEDU, 20013).

En las escuelas, la violencia frecuentemente es cometida por quienes ejercen mayor poder sobre el niño, es decir, maestros, tutores, etc., bajo la excusa de disciplinar a los menores. También se presentan actos violentos entre estudiantes del mismo año o de otros grados mayores. (Benavides, 2012).

En contextos de violencia, la escuela puede generar factores protectores y promover la resiliencia en estudiantes en condiciones de riesgo, sin embargo,

esto no se logra cuando el acoso y la violencia se dan en la misma escuela. (OPS 1998; Ospina, B; 2016)

Existen vínculos entre el bullying y algunos indicadores socioemocionales, como la depresión, la autoestima, el aislamiento y la autorregulación, que afecta el rendimiento académico de los estudiantes. (Valencia, 2012). Por otro lado, Beane (como se citó en Enríquez 2015), afirma que existe relación entre el acoso escolar y el poco interés en las tareas escolares, pobre calidad de los trabajos escolares, , frecuente desconcentración en clase y presentan poco interés en las actividades realizadas en la escuela.

Según Cohen, Pickeral y Levine, (2010), el incremento de habilidades sociales y emocionales en los niños, niñas y adolescentes sirven de bases para formar personas justas, ciudadanos éticos, críticos, y empáticos, capaces de manejar asertivamente conflictos de maneras creativas y no violentas, buscar consensos, tomar decisiones informadas, y participar de forma comprometida en una sociedad democrática.

Así también Durlak et al, (2011) advierte, que la mejora en las habilidades sociales y emocionales en la infancia, está asociado con un mayor bienestar y mejor desempeño escolar.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. IDENTIFICACION DEL PROBLEMA

En el Perú, al igual a otros países de la región, la escuela es el lugar donde los estudiantes pasan una gran parte del día. Las instituciones educativas deben ser espacios acogedores, que propicien la cohesión entre los estudiantes y con una grata convivencia. (Proyecto Educativo Nacional, 2007). Sin embargo, hay instituciones que no respetan los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se reportan casos de violencia, como violencia física, psicológica o sexual, de docentes a escolares, casos de acoso entre estudiantes, también se dan casos de violencia de padres de familia o entre docentes (Eljach, 2011).

Según Pinheiro (2006), en países en desarrollo se estima que entre el 20 y 65% de estudiantes escolares habría sufrido algún tipo de violencia física o psicológica en sus escuelas en los 30 días anteriores al llenado del cuestionario.

En el Perú, según ENARES (2015), el 50,1% de niñas y niños fueron víctimas de violencia psicológica o física en los últimos 12 meses por parte de alumnas/os de la institución educativa. El 45,4% fue víctima de violencia psicológica y el 24,1% de violencia física, mientras que el 19,4% manifestó ser víctimas de violencia psicológica y física a la vez.

Asimismo, según el Ministerio de Salud (2011), en las instituciones educativas peruanas el 43.4% de estudiantes varones y 32.4% de mujeres fueron agredidas físicamente. (MINSa 2011). En su tesis Ccoicca, (2010) encontró un nivel de bullying de 58.3% en una muestra de 261 alumnos en Comas. Por otro lado Plan International encontró en 16 instituciones educativas, en cuatro regiones del Perú,

que el 37% de los estudiantes reporto haber sido golpeado, empujado o pateado intencionalmente por un compañero. (CNE, 2012).

En la investigación de Oliveros et al, (2008) en colegios de Ayacucho, Cusco, Junín y Lima, encontraron que el 47% de los estudiantes de la muestra, habían sido víctimas de bullying De ellos, el 34% de los estudiantes no informo sobre la agresión. Un 65% de compañeros no muestran interés en defender a sus compañeros víctimas de acoso. Casi el 25% de docentes y familiares no toman atención ni resguardan a las víctimas y la violencia continua.

Cuando las relaciones en la escuela son violentas y agresivas, se vuelven una prioridad en la política pública, debido a los efectos en el aprendizaje y el desarrollo de la autoestima de los estudiantes en formación. Estas prácticas violentas que en algunos contextos se hacen cotidianos, y, hasta son aceptados por los maestros y los propios niños y adolescentes, en contradicción con lo que se espera de una escuela: que sea un ambiente propicio para los aprendizajes, el desarrollo de moral, ético y emocional. Poder aprender sin temor, en un clima seguro, constituye en una de las condiciones básicas para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades y capacidades que le aseguran el desarrollo pleno y la participación social. (Roman, M. y Murillo, F. 2011).

La violencia es el factor que más afecta en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes (familiar, escolar y de pares) (Veltman & Browne 2001; Zolotor et al. 1999). Así mismo, Bronfenbrenner & Ceci (1994) en su propuesta ecológica propone como base que la integración de diversos espacios de interacción de una persona, en especial en niños y adolescentes, conlleva a reportar mayores niveles de bienestar y menor exposición a ser víctima de

violencia. El soporte social reduce la posibilidad de estar expuesto a violencia o acoso escolar, siendo el soporte familiar y las relaciones positivas en la escuela las de mayor protección ante la violencia (Strom et al. 2013).

Según P. Mesa-Gresa, et al (2011) El maltrato acarrea consecuencias neurobiológicas que influyen en el desarrollo tanto a corto como a largo plazo. En cuanto a la funcionalidad, se han observado secuelas cognitivas, estrés psicosocial, dificultades conductuales y problemas sociales.

Por otro lado, en el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas de las Naciones Unidas (2011) señala que vivir en un ambiente violento desde las primeras etapas de vida puede tener impacto negativo en el proceso de maduración del cerebro. Cuando se expone a un individuo a la violencia por tiempos prolongados, el sistema nervioso e inmunológico puede ser afectado, y reducir el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, así como propiciar comportamientos que podrían causar enfermedades, lesiones y dificultades sociales (Pinheiro 2006).

Entre las principales consecuencias en estudiantes afectados por la violencia escolar se observa, ansiedad, fobia escolar, con síntomas como somatizaciones, dolor abdominal, diarrea, vómito y en algunas ocasiones dolor muscular. Otra consecuencia relacionada es la depresión, los niños y adolescentes presentan ánimo triste, se irritan fácilmente, lloran con facilidad, aislamiento, dificultad para disfrutar, sentimientos de rechazo, problemas de sueño y alimentación, exceso o déficit en la actividad motora y pensamientos suicidas. El ausentismo escolar es otro indicador frecuente en los estudiantes víctimas de violencia en la escuela, se relaciona con bajo desempeño escolar, siendo que antes del acoso el estudiante no

presentaba. (Arroyave 2011). En algunos casos severos de violencia escolar, se puede presentar el Trastorno de Estrés Postraumático –TEPT- con intentos de suicidio y llegar darle fin a su vida. (Albores-Gallo et al., 2011; Harel-Fisch et al., 2011; Kumpulainen, 2008)

Entre las consecuencias de la violencia en la escuela, se hallan: el estrés psicológico, o trastornos psiquiátricos. Estos efectos se pueden manifestar inclusive años más tarde que el alumno graduara de la escuela. (Pinheiro 2006).

En este contexto es una necesidad buscar soluciones que prevengan la violencia escolar, así como intervenciones que ayuden a los escolares a enfrentarlas. Según la UNESCO (2005), la educación debe modificarse, debe no solo poner énfasis en lo académico sino también buscar el desarrollo de habilidades emocionales, crear un ambiente seguro y un clima que promueva la convivencia en la escuela.

Por su parte, Diaz et al (1996), consideran que el desarrollo socioemocional, en especial la empatía (capacidad socioemocional), y el conocimiento y comprensión de los derechos universales, previene la violencia. Asimismo, Ortega (1998) señala que el desarrollo de habilidades sociales en las víctimas de violencia escolar, propone lograr que se establezca una distancia afectiva emocional respecto al agresor o agresores, y así defender su derecho a que no lo molesten, reforzando su autoestima. También, Arroyave (2012) señala que entrenamiento en competencias socioemocionales como la asertividad y manejo del enojo, ayuda a enfrentar mejor los conflictos, y este entrenamiento debe darse desde la infancia. En ese sentido, el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (2007) consideran que los conocimientos, habilidades emocionales y las propias

experiencias, pueden mediar en la probabilidad de involucrarse en actos de violencia escolar. Fortalecer las habilidades socioemocionales de los escolares ayudará a que éstos puedan resolver con eficacia los problemas que se les presente. Para prevenir la violencia escolar, se deben promover la autoestima, el reconocimiento o conciencia emocional, control o manejo emocional, desarrollo de emociones positivas, resolución de problemas sociales o conflictos y trabajo comunitario.

También Mayer y Salovey (1997) y Bar-On (1997), plantean que las habilidades no cognitivas ayudan a enfrentar las demandas y presiones del ambiente. Las habilidades no cognitivas también se relacionan con el manejo del estrés, la felicidad y el optimismo.

En tal sentido se plantea la investigación, con la finalidad de conocer ¿Qué relación existe entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana?

2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

En la década de 1970, Olweus, inicia los estudios sobre el maltrato y los abusos como práctica común y sistemática entre compañeros en las escuelas noruegas (Olweus, 1978). Hoy se le denomina bullying, y se refiere a las situaciones de acoso, intimidación, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren con frecuencia entre los estudiantes en la escuela (Rigby, 1996; Garcia, 2010).

En la misma línea, The World Health Organization (2002), califica la violencia escolar como una pandemia y reconoce que provoca trastornos en la

salud mental en los niños y adolescentes. La violencia escolar impacta de forma alarmante en todo el mundo y afecta negativamente en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los escolares, dañando las relaciones interpersonales, (Olweus, 1998, Brian, Trianes, Smith, 2000). El acoso y agresión escolar son factores de la relación interpersonal y está asociado a la sintomatología depresiva, que trae como consecuencia la disminución de la autoestima que influyen en funcionamiento normal del aprendizaje (Olweus, 1993). Para Bisquerra (2003), muchos de los problemas que se presentan en las escuelas tienen una base emocional y los problemas emocionales influyen en el desempeño académico (Wang Haertel, y Walberg, 1997).

Las agencias UNESCO, UNICEF y OMS, buscan la atención de la población para que se atienda el alarmante crecimiento de la violencia escolar, y propone respondan a los conflictos que esta provoca. Dichas agencias de las Naciones Unidas han expresado en muchos países su preocupación por la violencia escolar, y solicitan que las escuelas le den importancia a los robos, acosos, intimidaciones, abuso sexual, en general a la violencia escolar contra estudiantes o contra el personal del centro.

El Perú no es ajeno a la problemática asociada a la violencia escolar. Landázuri (2007) determinó la asociación entre el rol de agresores y el rol de víctimas de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de estudiantes de un colegio particular mixto del distrito de San Borja en Lima. En este estudio, se encontró una asociación moderada entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, en el área de autoestima social. Las víctimas obtuvieron los puntajes más bajos en las áreas de autoestima general, autoestima

social, autoestima hogareña y Habilidades Sociales. Asimismo, Benavides (2012), señala que la violencia ejercida contra los niños o adolescentes que asisten a un centro educativo impacta de modo significativo en su salud física y mental (sobre todo mental), al mismo tiempo afecta las capacidades de los alumnos de desarrollarse plenamente a nivel académico.

En el Perú, según ENARES (2015), el 50,1% de niñas y niños fueron víctimas de violencia psicológica o física en los últimos 12 meses por parte de alumnas/os de la institución educativa. Así mismo, MINSA (2011) en su encuesta global de salud escolar, encuentra que el 38% de estudiantes reportó haber sufrido algún tipo de agresión física y 47.5 % violencia psicológica. (MINSA, 2011).

Ccoicca, (2010) en su tesis, encontró un nivel de bullying de 58.3% en una muestra de 261 alumnos en Comas. Por otro lado Plan International encontró en 16 instituciones educativas, en cuatro regiones del Perú, que el 37% de los estudiantes reportó haber sido golpeado, empujado o pateado intencionalmente por un compañero. (CNE, 2012).

Dentro de esa línea, esta tesis busca brindar evidencias donde se demuestre que las habilidades socioemocionales tienen relación en la prevención de la violencia escolar. Pretende mostrar la necesidad de implementar en las aulas de nuestras escuelas, programas de educación socioemocional a los estudiantes, con el objetivo de reducir la violencia escolar y mejorar el clima y la convivencia con relaciones interpersonales más satisfactorias y constructivas, que promuevan los aprendizajes.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de esta tesis se circunscriben a escuelas de distritos con mayor incidencia de violencia de instituciones educativas urbanas, lo que no permite extrapolar los resultados a otras instituciones educativas con otras características.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar la relación que existe entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar la relación que existe entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana en función al sexo.
2. Identificar la relación que existe entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana en función al grado escolar.
3. Identificar la relación que existe entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades Socioemocionales en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana en función a las diferencias socioeconómicas.

4. Identificar la relación que existe entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades Socioemocionales en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana en función a la composición familiar.
5. Identificar la relación que existe entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades Socioemocionales en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana en función al apoyo familiar.
6. Describir las características de la violencia escolar, de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana.
7. Describir las características de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana.
8. Comparar la relación entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales de los estudiantes en función al rol de agresor o víctima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES

1.1 VIOLENCIA DEFINICIONES Y TEORIAS

Existen varias teorías que exponen la violencia o conductas agresivas. Desde la antropología, psicología, sociología, y la psicobiología se realizan numerosas investigaciones y las propuestas van evolucionando, desde las teorías que buscan comparar la conducta animal con la conducta agresiva humana, hasta los pensamientos contemporáneos, donde se señala que la agresividad se basa en factores ambientales, situacionales, y de la interacción social, o como las teorías psicobiológicas que proponen que la violencia se basa en la biología. (Gil, 2002).

En los diccionarios de la lengua española definen la violencia como una acción que converge en un estado “fuera de lo natural”, una ruptura de la “armonía”, provocada por la acción de cualquier ente (RAE, 1992); Otros diccionarios, del latín *violentia*, la violencia es la cualidad de violento o la acción y efecto de violentar o violentarse. Lo violento, es aquello que está fuera de su estado natural, situación o modo; que se ejecuta con fuerza, ímpetu o brusquedad; o que se hace contra el gusto o la voluntad de uno mismo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Existe diferencia entre la violencia y la agresión según algunos investigadores, en que la agresión proviene de una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia resulta de la interacción de la biología y la cultura (Sanmartín, 2000).

Cuestión controvertida, porque en la revisión de las últimas investigaciones sobre el comportamiento agresivo/violento, se puede observar que los autores utilizan indistintamente ambos términos. Gil-Verona et al (2002) señala que la perspectiva psicobiológica, es muy compleja la definición de agresión humana y animal, así como, la diferenciación entre violencia, agresión y agresividad (Martin, 2000), en ese sentido es que se consideran violencia y agresión como términos sinónimos, que se dan en una misma realidad.

Por el contrario, Jiménez-Bautista (2012) indica que el término violencia puede tener distintos niveles de generalización y abstracción: es así que, define a la agresividad como impulso que es propio de todo ser humano por tener componentes genéticos; en cambio la violencia consiste en un acto social que proviene del entorno, es decir el potencial de agresividad es aprendido por factores culturales, se concluye que el ser humano por naturaleza es agresivo, pero no violento. Entonces la violencia es la “modalidad cultural, que se conforma de conductas que buscan a obtener el control y dominio a otras personas” (Corsi, 2003: 20). En este mismo sentido, resalta que los medios de comunicación afectan las conductas violentas, el aprendizaje de conductas antisociales, así como la búsqueda de dominio y poder.

Así mismo, el Manifiesto de Sevilla (1992), indica que no es cierto que cualquier forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana. Se sabe que los genes tienen un rol importante en los niveles

del funcionamiento del sistema nervioso, son la base de un potencial de desarrollo que se dá en el marco del entorno social y ecológico. La personalidad es entonces la suma de la dotación genética y las condiciones de su educación. También aclara que salvo algunos casos raros patológicos, los genes no producen individuos necesariamente predispuestos a la violencia. También es cierto que los genes solos no pueden determinar el comportamiento humano totalmente.

A continuación se detallara las teorías de violencia y habilidades socioemocionales encontradas en la literatura.

1.1.2 Teorías sobre el origen de la Violencia

1.1.2.1 Teorías activas o innatistas

Proponen que los impulsos internos son el origen de la agresión, esta sería adquirida por el individuo desde el momento del nacimiento. (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007), es decir desde el interior del ser humano, tienen que ver con su ser. Entre las principales teorías están: teoría psicoanalítica, teoría etológica, teoría genética y teoría de la personalidad (Díaz, 2002).

Teoría Psicoanalítica (Freud, 1946; 1967)

La agresión es provocada por el “instinto de muerte”, la agresividad entonces, es una forma de enviar el instinto hacia afuera, hacia los demás, para no dirigirlo hacia uno mismo. Por su parte (Díaz 2002), resalta que la agresividad es un elemento instintivo básico, que reacciona ante el bloqueo de la libido, o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si el individuo libera la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no la libera, surgirá la agresión.

Teoría etológica (Lorenz, 1978; Mackal, 1983)

Propone que la violencia animal es extrapolable a las conductas de violencia humana. Las pulsiones animales muestran una predisposición a descargarse autónomamente (pulsión primitiva) inclusive cuando no existen situaciones o estímulos específicos. Autores como Ramos (2008) considera que la agresión es una reacción innata que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que provienen con la evolución de la especie. Para Diaz (2002) la finalidad de la agresión es la supervivencia de la persona y de la propia especie. Esta teoría no diferencia entre violencia y agresión, por lo tanto al utilizarlo como sinónimos. Sin embargo, para algunos biólogos, los más cercanos al conductismo elemental, piensan que las pulsiones sólo se desencadenan bajo el efecto de un estímulo externo adecuado. (Gil-Verona et al 2002)

Teoría bioquímica o genética (Mackal, 1983)

El comportamiento agresivo se desencadena a causa de procesos bioquímicos, las hormonas juegan un rol importante al interior del organismo. Plantea la existencia de hormonas agresivas, de igual forma que existen hormonas sexuales. (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007). Por su parte Díaz (2002), sostiene que las manifestaciones agresivas provienen de síndromes patológicos orgánicos o de procesos bioquímicos y hormonales en el organismo. Esta teoría le da valor a la predisposición genética y hereditaria en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva.

Teoría de la personalidad

Sostiene que el comportamiento violento en rasgos de la personalidad, la falta de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Se

considera que los factores de personalidad determinan o en algunos casos podría aumentar la probabilidad de que la persona presente conductas agresivas. La teoría de Eysenck, sostiene que el comportamiento violento se basa en elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo, o la teoría de Kretchmer que cataloga biotipológicamente el comportamiento antisocial de los humanos. (Díaz, 2002).

1.1.2.2 Teorías reactivas o ambientales

Estas teorías proponen que el origen de la agresión es el contexto, el medio ambiente del individuo, y como la percibe. La agresión es una reacción de alerta frente a los sucesos del entorno o a la sociedad en su conjunto. (Pelegrín, 2008).

Teoría del impulso (Dollard y Cols., 1939; Berkowitz, 1962)

La teoría del impulso sostiene que la agresión es la respuesta a la frustración; se desarrolla un aumento de tensión en el organismo, que podría desencadenarse por algún tipo de bloqueo, a mayor frustración, más agresividad. (Pelegrín 2008)

Teoría del aprendizaje social (McCord & McCord, 1958; Bandura, 1978)

Las conductas agresivas pueden aprenderse a través del modelado, el individuo observa e imita las conductas de personas agresivas, es un proceso de aprendizaje del comportamiento, y éste se ve reforzado por factores situacionales y factores cognitivos. (Pelegrín 2008)

Teoría revisada de la frustración-agresión (Berkowitz, 1969)

De la teoría original de la frustración-agresión adopta elementos de la teoría del aprendizaje social. El aumento de arousal, normalmente en forma de enfado, puede conllevar frustración si la persona ha aprendido que es apropiado ser agresivo en una situación como esa.

Teoría interaccionista persona-ambiente (Lewin, 1935; Murray, 1938; Goldstein, 1995)

El comportamiento está en función del ambiente y su interacción a este. El modelo combina el déficit en habilidades sociales con el aprendizaje social para explicar el desarrollo de la agresión. (Pelegrín 2008). Para Carabaña (1978), el ambiente moldea al individuo y viceversa, el individuo se adapta al ambiente que lo rodea. Díaz, (2002) explica que el ambiente o contextos sociales influyen en los comportamientos humanos, con un carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente. Así mismo, si en las familias existen deficiencias en la socialización entre padres e hijos, los problemas de rechazo social de los pares y la búsqueda de relacionarse con iguales desviados, son factores que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se involucre en comportamientos de carácter violento.

Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1976)

Bandura (1976) establece que el comportamiento agresivo es consecuencia de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva se dará si es que el modelo observado adquiere o no recompensas positivas de su conducta agresiva, si obtiene beneficios aumentara la posibilidad de que se imite la agresividad, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación. Desde esta teoría los padres, docente y amigos tienen especial relevancia.

Teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979)

Esta teoría considera al individuo parte de una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles o sistemas que influyen la conducta: (1)

microsistema, ambiente más cercanos al individuo, estas serían la familia y la escuela; donde se construyen las relaciones interpersonales en su entorno inmediato y se juegan distintos roles. (2) mesosistema, alude a las interacciones entre los contextos del microsistema, como las relaciones y comunicación entre la familia y la escuela; (3) exosistema, que se refiere a los entornos sociales en los que el individuo no participa directamente, pero en los que se desarrollan acciones que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, por ejemplo, amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) macrosistema, comprende el momento histórico-social en el que vive la persona, la ideología, la cultura y valores dominantes en esa cultura. (Díaz, 2002)

1.2 VIOLENCIA ESCOLAR

1.2.1 Definiciones:

Entre las múltiples definiciones que se encuentran en la literatura es la de Olweus, uno de los grandes estudiosos del tema de violencia escolar, quien formulo un marco y criterios de las conductas violentas entre compañeros en las escuelas. Para Olweus (1983), la violencia escolar se define:

Como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios.

Olweus (1998), explica, que el bullying se da cuando que un estudiante es agredido de forma repetida y durante un tiempo, por uno o varios alumnos. Estas agresiones o acciones negativas, son intencionadas, causan daño, hieren o

incomoda a otra persona, mediante el contacto físico (golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro). O verbales, (con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner sobre nombres). O sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, (excluyendo de un grupo a alguien, mediante muecas, gestos obscenos, etc.)

Asimismo la Convención de los Derechos del Niño define como violencia escolar a: “cualquier forma de violencia mental o física, lesión y abuso, maltrato o explotación, incluida el abuso sexual” en contra de los y las estudiantes.

Para el Ministerio de Educación del Perú (2014) en los Lineamientos para la implementación de la Estrategia Nacional contra la violencia escolar, la Violencia escolar se refiere a:

(...)Toda forma de violencia física o psicológica, lesiones y abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual entre otras, que ocurre entre escolares, entre adultos y escolares y contra la propiedad, tanto dentro de la escuela como en sus inmediaciones, entre la escuela y el hogar y a través de las nuevas tecnologías de información y los medios de comunicación. (RSG 364 2014, MINEDU, p2 y 3)

Estas situaciones se presentan repetidas veces y promueven la injusticia y abuso de poder (psicológico o físico), que implican y tienen consecuencias distintas para cada actor envuelto en tales prácticas (Olweus, 1989, 1993, 1998; Smith y Sharpe, 1994; ocde, 2004; Cerezo, 2006; Skrzypiec, 2008). Los estudios distinguen al menos tres actores en situación de pares o iguales:

- i) Estudiantes acosadores o agresores;

- ii) Estudiantes víctimas del acoso o abuso,
- iii) Estudiantes observadores, conocen la situación de abuso (Schafer y otros, 2005).

Para esta tesis, la violencia escolar es, toda forma de violencia, física, psicológica, verbal o sexual que ocurre entre escolares o entre adultos (con relación laboral en la escuela) y estudiantes, tanto en la escuela como en sus inmediaciones o a través de tecnologías de comunicación como las redes sociales (Facebook, YouTube, mensajes de texto, etc).

1.2.2 Manifestaciones y formas de la Violencia Escolar:

Las manifestaciones de la violencia escolar entre estudiantes, es entendida como violencia interpersonal (Ortega y cols. 2001), pueden ser de forma directa y visibles o de forma indirecta o poco evidente. Según su intensidad, pueden ser muy graves y menos graves, todas son importantes, debido al efecto a mediano y a largo plazo en el desarrollo del niño o adolescente. (Díaz-Aguado y cols., 2004; Díaz-Aguado, 2005). La ONU (2006) y Avilés, (2005), detallan que los tipos de violencia escolar pueden ser, disciplina violenta y humillante, violencia física, emocional, sexual y por género, además de intimidación --“Bullying”- en las escuelas.

El Bullying o Intimidación escolar Se refiere a las agresiones (físicas, psicológicas, sexuales, verbales y/o virtuales) entre escolares que ocurren de manera intencional y sistemática. Estas agresiones, valiéndose del secreto y la impunidad, demuestran que el escolar agresor cuenta con más poder (social, físico, emocional y/o intelectual) que el agredido (Cohen et al, 2013).

Para Cerezo (1999) la dinámica del bullying consiste en la violencia mantenida, psicológica, o física, guiada por un estudiante o por un grupo contra otro estudiante que no logra defenderse a sí mismo de esta situación y que se desarrolla en el ámbito escolar.

Formas de Violencia Escolar

Violencia verbal: Uso de vocabulario ofensivo, tono de voz agresivo, palabras crueles, cortantes y tajantes. Poner apodos o sobre nombres, burlarse, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.

Violencia física: Puede ir desde un empujón, jalón de orejas, golpes, codazos, pellizcos, patadas, bofetadas, ahogamientos, quemaduras y con el uso de objetos como reglas, palos, correas y látigos.

Violencia emocional o psicológica: Acción encaminada a crear inseguridad y temor, a través de acciones como ignorar, amenazar, aislar, humillar, rechazar y demás comportamientos que pueden generar daños en el desarrollo psicológico y dañar la autoestima del estudiante.

Violencia sexual: Todo acto sexual o la tentativa de consumir un acto sexual, comentarios o insinuaciones, tocamientos en el cuerpo del estudiante sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

1.2.3. Agentes implicados en violencia escolar.

1.2.3.1 Agresor/a

Para Diaz (2005) entre las características observadas con más frecuencia en los agresores son: un entorno social complicado. Ausencia de relaciones afectivas cálidas y seguras por parte de la familia, y especialmente por parte de la madre, dificultades para enseñar a respetar límites, empleo de castigo físico o humillante

(Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997): Son impulsivos, con déficit de habilidades sociales, escasa tolerancia a la frustración, problemas para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; tienen poca autocrítica. Sin embargo, tienen amigos que les festejan su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza, suelen ser físicamente más fuertes que los demás. En el estudio realizado con adolescentes de Díaz-Aguado, et al (2004), ellos tienden a justificar la violencia y la intolerancia en las relaciones identificándose con un modelo social basado en el poder y sumisión, tienen poca empatía y su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros. No están satisfechos con su rendimiento escolar y con las relaciones que establecen con los profesores, son percibidos por sus compañeros como intolerantes y altaneros. (Díaz-Aguado 2004).

1.2.3.2 Víctima

Según Ortega, (2002) los estudiantes víctimas casi siempre cuentan con escasas habilidades sociales. Asimismo señala, que con frecuencia, son foco de burlas, marginación social y bromas pesadas, son escolares bien integrados en el sistema educativo, especialmente en las relaciones con los adultos. Les faltan habilidades para conseguir evitar ser objeto de un grupo de prepotentes. A veces, la víctima de sus compañeros resulta ser un estudiante cuya debilidad social proviene de no haber tenido experiencias previas de confrontación agresiva. Se perciben débiles e inseguros cuando quieren defenderse de forma asertiva. Estos chicos sufren mucho y tienden a auto protegerse y buscan un mundo social más seguro, como es su relación familiar (Muñoz, 2009).

Algunos estudiantes con características especiales o habilidades especiales (por ejemplo: usan lentes, tienen orejas grandes, pequeñas o despegadas, nariz grande, obesos o muy delgados, pequeños o grandes para su edad, etc.) cualquiera de estas características puede ser excusa para burlarse, despreciarlos, hacer bromas, o agredirlos físicamente. El problema de la violencia no sólo es un conflicto, es un problema de crueldad. La violencia entre escolares de diferentes grupos culturales, se denomina racismo y se da como cualquier otro tipo de abuso de poder, con prepotencia por parte del agresor e indefensión por parte de la víctima (Esquivel, 2015)

No siempre el estudiante víctima de sus pares es una víctima pura. Con frecuencia, aquellos que han tenido una experiencia de ser victimizados se convierten en agresores. Puede pasar que, durante un tiempo, se comporten con ambos papeles: ser victimizado y victimizar a otro, con lo que se da así lugar a una especie de espiral de violencia que resulta ser uno de los focos del clima disruptivo del centro. Por eso es tan importante prevenir y controlar la violencia entre iguales (Ortega, 2001)

1.2.3.3 Observadores

Los observadores o espectadores, el tercer actor en los círculos de la violencia escolar, son alumnos que no participan directamente de la violencia, sin embargo, están al tanto de los sucesos. Estos estudiantes presencian el abuso, insulto o la humillación de parte del agresor, también se asusta y se produce en él una disonancia moral y de culpabilidad que cierra el también llamado “círculo del silencio”. Los espectadores u observadores sufren en esta dinámica por la sensación de indefensión semejante al de la víctima y experimentan pena y dolor

por no poder impedir el sufrimiento de del agredido o víctima. También, sienten culpabilidad ante el sufrimiento de sus compañeros. Sin embargo, esta dinámica aumentan el riesgo de que, con el tiempo, se conviertan en agresores en el futuro (Díaz-Aguado, 2006; Rodríguez y Delgado, 2010).

En el estudio realizado con adolescentes por Díaz-Aguado, et al, (2004) se les pregunta a los observadores qué hacen en situaciones de violencia, ellos responden: 1) «intentar cortar la situación cuando hay una relación de amistad con la víctima» (70,6%); 2) «intentarlo aunque no exista dicha relación» (45,6%); 3) y «pedir ayuda a otra persona distinta de los profesores» (37,5%), sobre todo a los amigos. En relación al observar la violencia hacia un compañero, responden: «no hace nada aunque cree que debería hacerlo» (17% si se considera desde la categoría a menudo, y 56% si se añade la categoría a veces); «no hace nada, porque no es su problema» (15% y 47%, respectivamente). Lo cual pone de manifiesto que los papeles de cómplice activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia en el contexto escolar, y que sin dicha complicidad la violencia no podría producirse con la frecuencia e intensidad actuales.

1.3 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEFINICIONES Y TEORIAS

1.3.1 Definiciones:

Las habilidades socioemocionales son las competencias básicas para reconocer y regular las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, considerar la perspectiva de otros, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar las situaciones interpersonales de una manera constructiva (Elías et al, 1997; CASEL, 2007).

Bisquerra (2002) define la educación emocional o habilidades socioemocionales a un proceso educativo, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento importante del desarrollo cognitivo, estableciendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad del individuo. Sostiene la importancia del desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo que el individuo pueda afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

1.3.2 Modelos y Teorías

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey

Este modelo se fundamenta en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de dicho procesamiento. Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional (IE) como:

La habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. (Fernández-Berrocal y Extremera, p.2)

Para los autores, esta habilidad involucra cuatro componentes:

- Percepción y expresión emocional: reconocer conscientemente nuestras emociones y ser capaces de expresarlo verbalmente.
- Facilitación emocional: capacidad para elaborar sentimientos que faciliten el pensamiento.

- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: dominar y manejar las emociones eficazmente, tanto positivas como negativas.

Dichas habilidades se articulan, por ejemplo: para generar una adecuada regulación emocional, se necesita tener una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz se requiere una apropiada percepción emocional. Cada individuo puede utilizarla sobre sí mismo (competencia personal o inteligencia intrapersonal) o sobre los otros (competencia social o inteligencia interpersonal). Los autores explican que la Inteligencia emocional difiere de la inteligencia social y de las habilidades sociales, porque incluye una regulación de emociones internas, que son importantes para el desarrollo personal y el ajuste emocional.

La teoría de habilidades, se basa en la teoría de la inteligencia emocional como vía para la mejora del desarrollo socioemocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Rey & Extremera, 2012; Sánchez, Rodríguez, & Padilla, 2007).

Teoría de Inteligencia emocional

En 1990, Peter Salovey y John Mayer, en su tesis doctoral, incluyeron el término ‘inteligencia emocional’. El estudio concluye, que el concepto de inteligencia emocional (IE) comprende a la inteligencia intrapersonal e interpersonal que también propone Gardner (1983).

Esta teoría define la inteligencia emocional como

La habilidad de percibir, valorar y expresar las emociones de forma precisa; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando éstos

contribuyen al pensamiento; la habilidad de entender la emoción y el saber emocional; y la habilidad de regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Este concepto incluye cinco dimensiones, que las categorizan en autoconciencia; control emocional y autorregulación; automotivación y motivación; empatía y habilidades sociales. (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1993, Mayer y Salovey, 1995, Goleman, 1996 y Goleman 1998):

Para Garaigordobil y Oñederra (2010) el término “Inteligencia Emocional” (IE) alude a la habilidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de auto motivarse y manejar bien las emociones tanto en relación a uno mismo como a los otros, y describe aptitudes complementarias, distintas de la inteligencia académica o cognitivas. Los estudios evidencian que el déficit de Inteligencia Emocional, incide directamente en el rendimiento escolar, también en los problemas sociales tales como la ansiedad, depresión, agresividad, etc. Así mismo, la carencia de la Inteligencia Emocional aumenta el aislamiento del individuo, los problemas de aprendizaje, atención o del pensamiento, la delincuencia y la violencia (Goleman, 1996). De igual forma, León (2009) enfatiza que un déficit en la Inteligencia Emocional facilita la aparición de problemas de conducta concernientes al ámbito de las relaciones interpersonales, y afecta al bienestar psicológico. En ese sentido, Lopes, Salovey y Straus (2003); Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) señalan que alumnos con altas puntuaciones en Inteligencia Emocional están más satisfechos con las relaciones con sus amigos, manejan interacciones más positivas y con menos conflictos.

Aprendizaje social y emocional

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) nace con el objetivo de potenciar la educación emocional y social para brindar una enseñanza sistemática de las competencias sociales y emocionales en el contexto escolar. (Goleman, Eileen, Growald & Lantieri, 1994).

Según Fuentes (1997) El programa de aprendizaje de las habilidades socioemocionales (en inglés social emotional learning, SEL), responde a la necesidad de los estudiantes de sentirse bien consigo mismo y así estar más dispuestos a aprender. En su informe también señala que a mayor desarrollo de habilidades socioemocionales, menos problemas disciplinarios se presentaran.

Desde su inicio en 1997, el programa SEL viene implementando un sistema de educación social y emocional mediante el cual los niños aprenden habilidades para poder gestionar emociones y resolver los conflictos de manera creativa y sin agresividad.

CASEL ha identificado cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales. Lantieri (1994)

- **Conciencia de sí mismo o autoconciencia:** La capacidad de reconocer las emociones, pensamientos y su influencia en el comportamiento. Esto incluye auto evaluar las fortalezas y limitaciones y poseer un sentido de confianza y optimismo.
- **Autogestión:** Capacidad de manejar las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. También gestionan mejor el estrés, control de impulsos, la auto motivación, y trabajar hacia el logro de metas personales y académicas.

- **Empatía** o conciencia social: capacidad de ponerse en el lugar del otro, que pueden ser de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y el comportamiento ético, y reconocer los recursos comunitarios como entes de apoyo.
- **Habilidades de relación:** Capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y satisfactorias con las personas y grupos, con una comunicación clara, escucha activa, buena negociación en conflictos, resistiendo la presión social inadecuada y ofreciendo ayuda cuando sea necesario.
- **La toma de decisiones responsable:** Capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas basadas en las normas éticas, preocupados por la seguridad, con una evaluación realista de las posibles consecuencias de las acciones y el bienestar propio y de la comunidad.

Por lo anteriormente expuesto, los estudios concuerdan que para afrontar problemas de violencia en la escuela o embarazo adolescente, entre otros múltiples problemas de la adolescencia, se reconoce que además de información y formación intelectual los niños y los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. La importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales facilitan la adaptación de las personas en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000).

En este mismo sentido, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) señalan que los docentes enfatizaban en una enseñanza de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables, y no se da importancia a los sentimientos y emociones generadas por uno y otro. La creencia es que se debe manejar y controlar, el

comportamiento de los alumnos sin atender a las emociones subyacentes a tales conductas. En el estudio también señalan que sería la escuela la que tendría la responsabilidad de educar las emociones de los estudiantes tanto o más que la familia del niño.

Elías et al (1997) definen las habilidades socio-emocionales como la adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, apreciar la perspectiva de otros, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar las situaciones interpersonales de una manera constructiva. Esto sienta las bases para una convivencia democrática y un ejercicio pleno de la ciudadanía.

Por otro lado Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011) resalta la importancia de la dimensión socioemocional en la educación, estudiantes con niveles altos en habilidades socioemocionales presentan mayores indicadores de bienestar general (Eisenberg, 2006; Guerra & Bradshaw, 2008), así mismo, las habilidades socioemocionales reducen la sintomatología depresiva (Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006), y mejoran satisfacción en sus relaciones interpersonales (Lopes, Salovey, Coté, Beers, & Petty, 2005).

Específicamente en ámbitos escolares, investigaciones recientes muestran una asociación entre aspectos socioemocionales y distintos indicadores académicos, como rendimiento (Berger, Alcalay, Torretti, & Milicic, 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Stipek & Miles, 2008), aprendizaje y dominio de contenidos (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999), motivación y compromiso (Malecki & Elliot, 2002).

2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO, NACIONALES E INTERNACIONALES

Para Cava, Buelga, Musitu & Murgui, (2010) en su estudio Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial, (muestra de adolescentes 1.319 y 554) hallaron que los adolescentes que son víctimas de violencia, muestran un mal ajuste psicosocial.

También Fuentes, Garcia, Gracia y Lila (2011) en su estudio: Auto concepto y ajuste psicosocial en la adolescencia, se analizó la relación entre una el auto concepto, con indicadores del ajuste psicosocial de los adolescentes. A partir de las respuestas de 1.281 adolescentes (53,7% mujeres), entre 12 y 17 años (M= 14,98 años, DT= 1,74 años), los resultados indicaron que el mayor auto concepto correlaciona con una buena competencia personal y menos problemas comportamentales.

Por su parte Zegarra et al. (2009) en su investigación sobre diferencias conductuales según género en convivencia escolar, infiere que en general, la participación en el acoso escolar, conlleva menos habilidades sociales y mayor inadaptación.

En la misma línea Martorell, Gonzales, Rasal, y Estelles, R. (2009) en su estudio Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar, evidencian que los agresores se caracterizan por presentar un escaso autocontrol en las relaciones interpersonales, problemas de habilidades sociales y falta de empatía.

Concuerda con Ortega, Sánchez y Menesini (2002); en su artículo Violencia entre iguales y desconexión moral, donde señalan que los estudiantes acosadores presentan déficits en los aspectos emocionales.

En el trabajo realizado por Garaigordobil, Maite y Oñederra, Jose.A (2010) con 248 alumnos de 12 a 16 años, varones (58.1%) y mujeres (41.9%) sobre el análisis de las relaciones que existían entre el víctima de acoso escolar y el agresor, según parámetros de la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). Entre los resultados obtenidos confirmo que: los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y que los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia.

Por otro lado Berguer y Milicic (2009) en su estudio, Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos, muestran la importancia de las relaciones interpersonales en el espacio educativo y cómo éstas generan ambientes afectivos y determinan la manera en que cada niño y niña enfrenta y significa su experiencia escolar. Así mismo remarca la necesidad de favorecer el desarrollo socio-emocional en niñas, niños y adolescentes, así como la creciente evidencia respecto de las implicancias del desarrollo socio-emocional, como un importante factor protector para niños y jóvenes en la actualidad (Bisquerra, 2003).

Por su parte Díaz-Aguado, María José, (2005), en su investigación, La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela con adolescentes, detectaron que los agresores carecen de estrategias no violentas para resolver conflictos, así mismo, estos estudiantes están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia, manifestándose como más racistas, xenófobos y sexistas, también tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros. También hallaron que tienen dificultades para colocarse en el lugar de los demás. Tienen un razonamiento moral es primitivo, tienden a vengarse de ofensas reales o supuestas. Están menos satisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Son considerados por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, pero al mismo tiempo se sienten fracasados. El conjunto de características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que no han tenido muchas oportunidades de protagonismo positivo en el sistema escolar. Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), en los cursos de educación secundaria obligatoria. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la importancia de promover en los adolescentes valores de respeto mutuo, de empatía y de no violencia para prevenir el acoso entre escolar.

Bisquerra (2014) en su libro, Prevención del acoso escolar con educación emocional, señala que las habilidades socioemocionales son una forma de prevención a los problemas de violencia escolar, es decir, favorece la

convivencia en la escuela. Propone también que el desarrollo de competencias básicas para la vida, son necesarias para una ciudadanía efectiva y responsable y que la prevención de los problemas de convivencia y desarrollo humano son los objetivos esenciales de la educación emocional.

Para Clavero (2011) en su estudio: La inteligencia emocional como factor de protección de la violencia escolar, existe una correlación negativa entre el nivel de Inteligencia emocional y la frecuencia de conductas violentas. Encontró bajos niveles de Inteligencia emocional y altas frecuencias de conductas violentas en la muestra.

Para Moreno (2009) en su estudio sobre la relación entre el clima familiar, escolar y el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia, con 1319 adolescentes, señala que la combinación de un bajo nivel de empatía constituye un factor de riesgo frente el desarrollo de comportamientos violentos en la escuela.

En el Perú, en la tesis de, Landázuri, V. (2007) en su investigación, Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima, cuyo objetivo fue determinar la asociación entre el rol de agresores y el rol de víctimas de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de estudiantes de un colegio particular mixto del distrito de San Borja en Lima - Perú. Con 663 alumnos entre 11 y 17 años de edad. Se encontró una asociación moderada entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, en el área de Autoestima Social, Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales. Las víctimas

obtuvieron los puntajes más bajos en las áreas de Autoestima General, Autoestima Social, Autoestima Hogareña y Primeras Habilidades Sociales, mientras que los agresores alcanzaron puntajes bajos en el área de Autoestima Hogareña. Se concluyó que las únicas áreas que permitieron establecer una mejor predicción del rol de agresor y el rol de víctima de intimidación fueron la Autoestima Social y la Autoestima Escolar. Se encontró una prevalencia del rol de los agresores de 13,6%, y de 12,4% en el rol de las víctimas.

Según la investigación de Cabrera (2011), Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao. Los resultados evidencian que el rendimiento escolar correlaciona con las habilidades y capacidades emocionales en los estudiantes. Así mismo, llega a la conclusión que los estudiantes emocionalmente inteligentes, tienen la habilidad para llegar a soluciones adecuadas, y perseverantes para lograr sus objetivos y metas escolares. Además, señala que el componente motivacional presente en la inteligencia escolar incide de manera directa en las actividades escolares de los estudiantes.

3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES Y DE VARIABLES

Las principales variables de este estudio son violencia escolar y habilidades socioemocionales, también se trabaja con variables como sexo, grado escolar, diferencia socioeconómica composición escolar y apoyo familiar y roles (víctima y agresor).

VARIABLE VIOLENCIA ESCOLAR

Definición Conceptual: Cualquier forma de violencia, mental o física, lesión y abuso, maltrato o explotación, incluido abuso sexual en contra de los estudiantes (Convención de los derechos del niño, 2000)

Definición Operacional Violencia Escolar:

Violencia Escolar (IVE): Índice elaborado a partir de la exposición a situaciones de violencia por parte del estudiante, ya sea como agresor o agredido.

Violencia Escolar- víctima (IVE-v): Índice de violencia mediante el cual el estudiante manifiesta haber estado expuesto a situaciones de violencia como víctima tanto por otro estudiante o algún adulto en la escuela.

Violencia Escolar-agresor (IVE -a): Índice de violencia elaborado a partir de la respuesta del estudiante frente a su rol agresor de algún incidente de violencia.

La variable está compuesta por:

Índices	Definición operacional	Clasificación Rango de intervalo
<i>Índice de Violencia Escolar (IVE):</i>	Índice elaborado a partir de la exposición a situaciones de violencia por parte del estudiante, ya sea como agresor o agredido.	De 0 a 1 (M= 0.24, DE=0.20).
<i>Índice de Violencia Escolar – víctima (IVE – v)</i>	Índice de violencia mediante el cual el estudiante manifiesta haber estado expuesto a situaciones de violencia como víctima tanto por otro estudiante o algún adulto en la escuela.	De 0 a 1 (M=0.23, DE=0.20).
<i>Índice de Violencia Escolar – agresor (IVE –a)</i>	Índice de violencia elaborado a partir de la respuesta del estudiante frente a su rol agresor de algún incidente de violencia.	De 0 a 1 (M=0.28, DE=0.31).

VARIABLE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Definición Conceptual: Competencias para reconocer y regular las emociones, establecer y alcanzar metas, considerar la perspectiva de otros,

establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables. (Elías et al, 1997).

Definición operacional Habilidades Socioemocionales:

Habilidades socioemocionales (HSE): Promedio de puntajes obtenidos en los ítems referente a las escalas socioemocionales definida en el instrumento.

Los cuáles fueron:

- **Autoeficacia Académica:** Hace referencia a la opinión que tiene el sujeto sobre lo que puede o no hacer en el entorno académico (Bandura, 1995). Según este autor, los eventos sobre los que se ejerce esta influencia son muy variados, pudiendo aplicarse a procesos de pensamiento, a estados afectivos, a la puesta en marcha de acciones, al cambio de las condiciones ambientales o a la autorregulación de la motivación. Del mismo modo, Contreras, et al (como se citó en Galleguillos, 2017) señalan que la autoeficacia resulta predictiva del logro académico y afecta la conducta del sujeto, en lo relacionado al esfuerzo que aplica, la persistencia ante los obstáculos y las reacciones emocionales que experimenta.

- **Asertividad:** Habilidad social, que permite al individuo comunicar su punto de vista desde un equilibrio entre el estilo agresivo y un estilo pasivo de comunicación. Cualidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Enfrentar la presión de grupo y evitar situaciones en las

que esté involucrado en comportamientos de riesgo. (Bisquerra, 2013).

- **Tenacidad:** Fuerza que impulsa a continuar con empeño y sin desistir en algo que se quiere hacer o conseguir. La tenacidad es un ítem para medir la resiliencia, una perspectiva agresiva para la resolución de problemas y compromiso para extraer un sentido positivo de las situaciones adversas (Ospina 2007). La medición de la resiliencia. Invest Educ Enferm. 2007; (25)1: 58-65.

- **Autorregulación:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Incluye tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; Supone tener estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas (Bisquerra, 2013).

- **Sentido de Vida:** El “Sentido de Vida”, de acuerdo con Frank (como se citó en Magaña, 2014) se define como el para qué, el motivo, la razón, lo que nos impulsa para lograr algo, o para ser de una manera determinada. Esta noción tan fundamental, ha cobrado vital importancia, en un mundo dominado por el materialismo, el hedonismo, la permisividad, el relativismo y el consumismo.

- **Empatía:** Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Es una respuesta afectiva donde se comprende el estado emocional de otro individuo y que es muy similar a lo que otra persona está

sintiendo o sería esperable que sintiera según Eisenberg y Fabes (Como se citó en Muñoz, 2009)

- **Conducta pro social:** Según la psicología social, son los actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad. Conducta social positiva con o sin motivación altruista (deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio). Lantieri (1994)

La variable está compuesta por:

Índices	Definición operacional	Clasificación Rango de intervalo
<i>Índice de Habilidades socioemocionales (IHS)</i>	<p>Promedio de puntajes obtenidos en los ítems referente a las escalas socioemocionales definida en el instrumento. Los cuáles fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia Académica • Asertividad • Tenacidad • Autorregulación • Sentido de Vida • Empatía • Conducta pro social 	De 0 a 4. Previamente al cálculo del índice se redimensionó el valor de los ítems inversos en el cuestionario, promedio de puntaje del (IDH) por observación, (M=2.76, DE=0.41).

OTRAS VARIABLES

Dimensión operacional	Definición conceptual	Rango de intervalo
<i>Sexo</i>	Sexo reportado por el estudiante	0 = hombre, 1 = mujer
<i>Grado escolar</i>	Grado escolar reportado por el estudiante	1 = 1° Sec, 2 = 3° Sec, 3= 4° Sec, 5 = 5° Sec.
<i>Índice de Diferencias socioeconómicas (IDS)</i>	Índice elaborado a partir de la existencia y número de pertinencias que cuenta el estudiante en su hogar (licuadora, televisor, computadora y auto).	Entre 0 a 2 (M=0.87, DE=0.35).
<i>Índice composición familiar (ICF)</i>	Índice elaborado a partir de con quien vive el estudiante vive con papa y mama, sólo con unos de sus padres (papa o mama) o sin padres (con ninguno)	0 = Con ninguno de los padres, 1 = Con alguno de los padres y 2 = Con ambos padres

<i>Apoyo familiar (IAF)</i>	Índice elaborado a partir de tres preguntas definidas en el cuestionario referente al apoyo socioemocional en casa a partir de la percepción que tiene del escolar sobre que existe al menos un adulto en su hogar a quien realmente le importa, que cree que le irá bien en la vida, y que le escucha cuando tiene algo que decir	De 0 a 4 (M=3.33, DE=0.74).
-----------------------------	--	-----------------------------

4. HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL

Existe una alta relación entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana. (Benavides, 2012)

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

1. Existe una alta relación entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana en ambos sexos.
2. Existe una alta relación entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana sin distinción al grado escolar.
3. Existe una alta relación entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana sin distinción a las diferencias socioeconómicas.
4. Existe una alta relación entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de secundaria de

instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana sin distinción a la composición escolar.

5. Existe una alta relación entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana sin distinción al apoyo familiar en el hogar.
6. Existe relación entre las habilidades socioemocionales y la violencia escolar de los estudiantes sin distinción al rol de agresor o víctima.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El nivel de estudio es básico, porque busca generar conocimientos. De tipo descriptivo, no experimental. (Hernández et. al., 2003).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es ex post facto de tipo transversal, en el cual la medición de las variables se realiza en un solo momento, y retrospectivo porque los datos se obtuvieron de archivos referidos. (Hernandez ,1999)

3. NATURALEZA DE LA MUESTRA

3.1 DESCRIPCION DE LA MUESTRA

Esta muestra, proviene de una base de datos secundarios, obtenidos del Ministerio de Educación, del proyecto Escuela Amiga. A partir de la aplicación del Cuestionario de Bienestar Escolar CUBE, a una muestra de estudiantes de cuarto de primaria a quinto de secundaria, excepto segundo de secundaria, en el mes de setiembre de 2013.

La muestra de estudiantes pertenece a 74 instituciones educativas, siendo un total de 3778 estudiantes. De los cuales 1,831 (48,5%) fueron hombres y 1854 (49,1%) mujeres, no precisan 93 (2,4%). Según el grado que cursa: 1,243 estudiantes del primer grado de secundaria (33%), 768 de tercer grado de secundaria (20.4%), 973 estudiantes de cuarto grado de secundaria (25.8%), 780 de quinto de secundaria (20.6%), y 14 estudiantes que no consignaron el grado correspondiente (0.4%). Del total, 1,617 son estudiantes del turno mañana, 1,955 pertenecen al turno tarde y 206 de los estudiantes no lo precisan.

Análisis Sociodemográfico

Entre las características demográficas de los estudiantes de la muestra se observa que la mayor parte de los estudiantes 89.20% tiene entre 12 a 15 años de edad; el 76.40% de los entrevistados están clasificados en la categoría bajo o medio inferior económico; en relación a la composición familiar casi el 50% de los estudiantes vive con ambos padres; el 50% tiene solo 2 hermanos y por último el 87.40% hace uso internet frente al 12.1% que no hace uso de este servicio.

Características sociodemográficas

Variable	Categoría	N°	%
Edad	12-15	3318	89.20%
	16-18	394	10.60%
	19+	6	0.20%
Diferencia socioeconómica	Bajo	979	25.90%
	Medio Inferior	1904	50.50%
	Medio superior	796	21.10%
Padres en el hogar	Alto	95	2.50%
	Papá y mamá	1825	48.70%
	Papá o mamá	1607	42.90%
Hermanos	Sin papá y mamá	318	8.50%
	0-2	1713	45.90%
	3-5	1564	41.90%
Usas internet	6+	452	12.10%
	No	456	12.10%
	Si	3301	87.40%

3.2 MUESTRA Y METODO DE MUESTREO

La Población de escuelas para este estudio fueron 700 códigos modulares de Lima Metropolitana, ubicados en 12 distritos de mayor riesgo urbano de Lima Metropolitana. Para lo cual se utilizó el estudio pre liminar de Benavides (2011).

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo bietápico. Se eligió en promedio dos grados de secundaria por institución educativa a través de un

muestreo aleatorio simple. A partir de los grados seleccionados, se realizó un muestreo aleatorio de secciones, siendo la unidad de la muestra las secciones seleccionadas.

3.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- El primer criterio de selección fue que pertenecieran a los distritos de: Ventanilla, Santa Anita, San Juan de Miraflores, Comas, Villa el Salvador, Carabaylo, San Juan de Lurigancho, San Martín de Porres, Puente Piedra, Ate, Callao, y Villa María del Triunfo. Distritos de mayor riesgo urbano de Lima Metropolitana. (Benavides, 2011).
- Como segundo criterio, se seleccionaron solo aquellas instituciones educativas de gestión pública directa.
- Y como un tercer criterio de selección, tomando en cuenta las particularidades y características del programa, se seleccionaron a las instituciones educativas que tuvieran por lo menos más de 800 estudiantes para un código modular y 1200 en caso que cuente con dos códigos modulares.

4. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO DE BIENESTAR ESCOLAR (CUBE).

El instrumento empleado para el presente estudio fue el Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBE), desarrollado por el Dr. Jorge Luis Bazán por encargo del Banco Mundial, bajo la supervisión de Inés Kudó (Gerente del Programa de Asistencia Técnica en educación).

El Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBE), es un inventario desarrollado para primaria y secundaria orientado a evaluar el Desarrollo de habilidades socioemocionales, la Violencia escolar y los Recursos extra escolares.

Validez de Constructo y contenido:

Dicho instrumento, ha sido elaborado a partir de un conjunto de escalas existentes que tienen validez de contenido y confiabilidad comprobada en la literatura. Además, la mayoría de los ítems y escalas contenidas en el CuBE fueron analizadas en un pre-piloto que se realizó en el 2012 con una muestra de 1701 estudiantes de 16 escuelas públicas y privadas de primaria y secundaria. A su vez, un alto porcentaje de las preguntas incluidas en el CuBE forman parte del Middle Years Development Instrument (MDI), elaborado por investigadores de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá (Schonert-Reichl, Guhn, Gadermann, Hymel, Sweiss y Hertzman, 2012) a partir de escalas existentes. El MDI fue parte del pre-piloto del 2012.

Confiabilidad:

La confiabilidad del cuestionario, específicamente de su escala y área, se determina evaluando la consistencia interna del cuestionario considerando el coeficiente “Alfa” de Cronbach que es reportado comúnmente en diversos estudios psicométricos.

La confiabilidad se determina usando tanto el alfa de Cronbach para todos los participantes y distinguidos por sexo, como el Alfa Ordinal propuesto por Gadermann, Ghun y Zumbo (2012) y Zumbo, Gadermann y Zeisser (2007). El Alfa Ordinal es una adaptación del Alfa de Cronbach para escalas ordinales tipo Likert. Ambos son reportados para las escalas y áreas definitivas del Cuestionario.

El Alfa de Cronbach se usó usando el programa SPSS y el Alfa Ordinal usando el programa R. Tabla 1

Se realizó un análisis de ítems y de confiabilidad de las escalas y de las áreas del Cuestionario. Se identificaron las escalas que resultan con confiabilidad insuficiente para ser consideradas en el Cuestionario. El segundo análisis refuerza el resultado anterior identificando o confirmando las escalas que contribuyen poco en la conformación de las áreas del Cuestionario. Como consecuencia del resultado anterior se evalúa el impacto de eliminar preguntas y escalas con comportamiento insatisfactorio en una versión definitiva del instrumento, así mismo se describieron las escalas de las áreas de la versión definitiva. Como resultados del análisis, se concluyó con una propuesta final de ítems y escalas que conformarían la nueva versión del CuBE. La evaluación psicométrica ha utilizado el enfoque de la Teoría Clásica de los Tests, que se apoya en diversas fuentes de la literatura y que es pertinente para este caso.

El cuadro 1 presenta el análisis de la confiabilidad a nivel de escalas, dimensiones y áreas considerando las preguntas que lo conforman en el nivel secundario. De las 32 escalas propuestas, 30 lo son en estricto ya que la denominada escala 9 de Resolución de problemas está constituida por un ítem y la escala 27 es una escala formada a partir de las opciones de respuesta frente a una pregunta. En este caso contamos con valor de confiabilidad para 31 de las escalas.

Tabla 1

Análisis de la confiabilidad a nivel de escalas, dimensiones y áreas considerando las preguntas que lo conforman para el Cuestionario de Secundaria

Escalas	Alfa de Cronbach			Alfa Ordinal	Evaluación de la Confiabilidad
	Masculino	Femenino	Total		
1. Optimismo	0.41	0.58	0.51	0.58	Baja
2. Autopercepción general	0.59	0.70	0.68	0.75	Moderada
3. Tristeza	0.62	0.60	0.63	0.66	Moderada
4. Satisfacción con la vida	0.72	0.82	0.78	0.82	Alta
Dimensión 1: Bienestar Socio-Emocional	0.79	0.86	0.84	0.86	Alta
5. Autoeficacia académica	0.76	0.75	0.78	0.83	Alta
6. Asertividad (solo Secundaria)	0.61	0.45	0.54	0.63	Moderada
7. Tenacidad	0.67	0.50	0.59	0.63	Moderada
8. Autorregulación	0.55	0.52	0.56	0.61	Moderada
9. Resolución de problemas					
10. Sentido de vida (solo Secundaria)	0.40	0.49	0.46	0.62	Moderada
11. Empatía positiva	0.77	0.70	0.75	0.83	Alta
12. Empatía negativa	0.86	0.70	0.83	0.91	Alta
13. Empatía	0.81	0.67	0.80	0.86	Alta
14. Conducta prosocial	0.81	0.74	0.78	0.87	Alta
Dimensión 2: Habilidades Socio-Emocionales	0.86	0.79	0.84	0.86	Alta
Área 1: Desarrollo Socio-Emocional	0.89	0.90	0.90	0.69	Moderada
15. Apoyo en el ambiente escolar	0.68	0.77	0.73	0.77	Moderada
16. Satisfacción con la escuela	0.79	0.84	0.83	0.87	Alta
17. Participación	0.56	0.71	0.65	0.7	Moderada
18. Ambiente disruptivo	0.77	0.73	0.75	0.78	Moderada
19. Reglas y Normas	0.66	0.74	0.72	0.78	Moderada
20. Infraestructura acogedora	0.41	0.56	0.48	0.55	Baja
21. Sentido de seguridad	0.78	0.54	0.70	0.83	Moderada
22. Entorno violento	0.68	0.62	0.65	0.7	Moderada
23. Adultos en el colegio	0.76	0.76	0.77	0.82	Alta
Dimensión 3: Clima Escolar	0.86	0.88	0.87	0.9	Alta
24. Victimización (estudiantes)	0.78	0.76	0.77	0.87	Alta
25. Victimización (docentes)	0.66	0.69	0.67	0.85	Alta
26. Victimización (agresor)	0.67	0.63	0.68	0.8	Alta
27. Victimización (razones)	0.61	0.38	0.51	0.87	Alta
Dimensión 4: Violencia escolar	0.78	0.73	0.87	0.85	Alta
Área 2: Clima y violencia escolar	0.87	0.89	0.88	0.67	Moderada
28. Sentido de pertenencia con pares	0.78	0.69	0.76	0.8	Alta
29. Intimidad en la amistad	0.82	0.78	0.81	0.88	Alta
Dimensión 5: Apoyo de pares	0.74	0.79	0.76	0.81	Alta
30. Adultos en el hogar	0.75	0.83	0.81	0.88	Alta
31. Adultos en el barrio	0.84	0.89	0.87	0.9	Alta
Dimensión 6: Apoyo de adultos	0.69	0.79	0.78	0.82	Alta
32. Actividades organizadas	0.44	0.64	0.55	0.67	Moderada
Dimensión 7: Actividades extracurriculares	0.44	0.64	0.55	0.67	Moderada
Área 3: Recursos extra-escolares	0.69	0.77	0.74	0.8	Alta

Formas de calificación

El instrumento emplea varios formatos de respuesta. En la mayoría de preguntas se usa un formato de 5 opciones: ¡NO!, no, Más o menos, sí, ¡SÍ!. (El ¡NO!, y ¡SÍ! en mayúsculas y signos de exclamación busca que los estudiantes entiendan mejor las opciones, el formato utilizado es un símil a una escala Likert de 5 puntos (ejemplo: totalmente de acuerdo a totalmente desacuerdo), la prueba de fiabilidad corrobora que la estrategia de medición utilizada es óptima. También

se emplea una escala de 6 opciones de frecuencia que va desde Nunca, Una vez a la semana, 2 veces a la semana, 3 veces a la semana, 4 veces a la semana, 5 veces a la semana; y una escala de 3 opciones que va de Ninguna vez, Una vez, 2 o más veces. Adicionalmente, la última pregunta del cuestionario (103 en Primaria y 109 en Secundaria) tiene múltiples opciones.

Las opciones de respuesta son calificadas de 0 a 4 en la medida que expresan la aceptación de la expresión de la pregunta. Por ejemplo, para la categoría de respuesta NO se asigna un puntaje de 0 mientras que para la categoría de respuesta SÍ se asigna un puntaje de 4.

Para el caso de preguntas de frecuencia se adoptó la codificación 0 = Nunca, hasta 5=5 veces a la semana, y 0=Ninguna vez/No hasta 2=2 o más veces/ Sí, dos o más.

En general las preguntas son redactadas en el sentido de que expresan aspectos que favorecen al Bienestar Escolar siendo en este caso denominadas preguntas directas o positivas. Sin embargo, existen preguntas, denominadas inversas o negativas, donde por el contrario el acuerdo no favorece al Bienestar Escolar. En estos casos el sentido de las opciones de respuesta se codifica de 4 a 0.

Adicionalmente el Cuestionario contiene 19 preguntas asociadas a características socio-demográficas personales y familiares, posesión de bienes y salud, entre otras conformando la llamada Parte I.

En general, toda no respuesta o respuesta invalida quedó definida como en blanco o valor perdido (missing).

5. PROCEDIMIENTO

Los datos que sirvieron de insumo para esta tesis, provienen de una base de datos secundaria. Esta base se solicitó al Ministerio de Educación MINEDU a través del texto único de procedimientos administrativos. TUPA, en concordancia con el artículo 13 del Reglamento de la Ley de Transparencia y acceso a la Información Pública.

La base de datos fue entregada a la investigadora en un CD, junto al memorándum 926-2015, del 6 de julio del 2015, donde señalan: que la información requerida forma parte de la implementación del Proyecto “Escuela amiga” 2013-2014; que la base de datos “ Encuesta de Convivencia” se levantó el año 2013 en 147 instituciones educativas. Y que dicha base de datos no ha sido empleada para el desarrollo de investigaciones por parte del Ministerio de Educación

Consideraciones éticas

La información obtenida consigna un número aleatorio por estudiante, imposibilitando la identificación del estudiante para proteger la confidencialidad. Así mismo, el almacenamiento de los documentos están protegidos, la base de datos es propiedad del Ministerio de Educación.

6. ANALISIS DE DATOS

Los datos, insumo para la presente investigación provienen de una base de datos del Ministerio de Educación, que recolectó a través del cuestionario (CUBE) en el 2013. Es decir, la fuente primaria de datos no ha sido ideada ni ejecutada por la autora de esta tesis. Los datos empleados en este trabajo son una fuente de datos secundaria

Análisis correlacional:

- Spearman: Para el caso de medir la correlación entre el índice de habilidades socioemocionales con el índice de violencia escolar.
- Anova: Para medir la diferencia entre la variable índice de violencia escolar e índice de habilidades socioemocionales según las características de los estudiantes, como grado escolar, conformación familiar, diferencia socioeconómica.
- T-student: Para medir la diferencia entre la variable índice de violencia escolar e índice de habilidades socioemocionales según sexo.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. RELACIÓN ENTRE VARIABLES

En relación a la hipótesis general, podemos afirmar que existe relación baja entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales. Esta relación es negativa y significativa. ($r=-0.22$, $p < 0.05$). Es decir, a mayor nivel de habilidades socioemocionales disminuye el índice de violencia escolar.

Tabla 2

Correlaciones entre habilidades socioemocionales y violencia escolar

	Índice de Violencia Escolar
Habilidades Socioemocionales	-0.22**

Nota: * $p < .05$ ** $P < .01$

Existe relación baja entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales, para ambos sexos. Como indica la tabla 3, en las mujeres los coeficientes de correlación son ligeramente superiores.

Tabla 3:

Análisis bivariado entre la violencia escolar y habilidades socioemocionales según sexo

	Índice de Violencia Escolar
Mujeres	Habilidades Socioemocionales - .229**
	Índice de Violencia Escolar
Hombres	Habilidades Socioemocionales - .206**

Nota: ** $p < .01$.

En relación al grado escolar, las correlaciones también son bajas y significativas para todos los grados. Los coeficientes de correlación son mayores en primer y tercer año de secundaria comparado con los dos últimos años escolares, siendo los coeficientes menores en quinto de secundaria. Asimismo, como se observa la tabla 4, las correlaciones para todos los grados resulta ser negativa conforme a lo señalado en la hipótesis.

Tabla 4

Análisis bivariado entre el índice de violencia escolar y habilidades socioemocionales según grado escolar

	Índice de Violencia Escolar
Primer año de Habilidades secundaria de Socioemocionales	-.232**
	Índice de Violencia Escolar
Tercer año de Habilidades secundaria de Socioemocionales	-.270**
	Índice de Violencia Escolar
Cuarto año de Habilidades secundaria de Socioemocionales	-.214**
	Índice de Violencia Escolar
Quinto año de Habilidades secundaria de Socioemocionales	-.209**

Nota: **p < .01

Se observa que conforme asciende la diferencia socioeconómica el coeficiente de correlación aumenta. En el caso de los estudiantes categorizados con mejor situación socioeconómica la relación entre índice de habilidades socioemocionales y violencia escolar es mayor. Los resultados están resumidos en la tabla 5.

Tabla 5

Análisis bivariado entre el índice de violencia escolar y habilidades socioemocionales según diferencia socioeconómica

		Índice de Violencia Escolar
Bajo	Habilidades Socioemocionales	-.175**
		Índice de Violencia Escolar
Medio Inferior	Habilidades Socioemocionales	-.175**
		Índice de Violencia Escolar
Medio Superior	Habilidades Socioemocionales	-.229**
		Índice de Violencia Escolar
Alto	Habilidades Socioemocionales	-.328**

Nota: ** $p < .01$. * $p < .05$

En cuanto a la composición familiar, si el estudiante vive con ambos padres, con uno de ellos o ninguno; la relación entre violencia escolar y habilidades socioemocionales es baja para todos los casos. Como se observa en la

tabla 6, el coeficiente de correlación es mayor en el grupo de estudiantes que no viven con sus padres comparados con los otros dos grupos.

Tabla 6

Análisis bivariado entre el índice de violencia escolar y habilidades socioemocionales según a la composición escolar

		Índice de Violencia Escolar
Vive con papa y mamá	Habilidades Socioemocionales	-.239**
		Índice de Violencia Escolar
Vive solo con un padre (papá o mamá)	Habilidades Socioemocionales	-.198**
		Índice de Violencia Escolar
No vive con los padres.	Habilidades Socioemocionales	-.256**

Nota: ** $p < .01$.

Acorde a la clasificación de apoyo familiar, se observa que la relación entre habilidades socioemocionales y violencia escolar es baja para los casos, donde el apoyo familiar se percibe como bajo o alto, y muy baja cuando el apoyo se percibe medio inferior o medio superior. Cuando el apoyo es percibido alto la relación tiene con mayor fuerza. Según se observa en la tabla 7.

Tabla 7:

Análisis bivariado entre el índice de violencia escolar y habilidades socioemocionales según apoyo familiar en el hogar.

		Índice de Violencia Escolar
Bajo	Habilidades Socioemocionales	-.200*
		Índice de Violencia Escolar
Medio Inferior	Habilidades Socioemocionales	-0.057
		Índice de Violencia Escolar
Medio Superior	Habilidades Socioemocionales	-.091**
		Índice de Violencia Escolar
Alto	Habilidades Socioemocionales	-.278**

Nota: ** $p < .01$.

En relación último objetivo se evidencia que existe una relación baja y negativa entre las habilidades socioemocionales y violencia escolar de los estudiantes, en función al rol de agresor o víctima. La correlación es superior en el caso de los estudiantes agresores ($r=-0.21$, $p<0.05$) tal como se observa en la tabla 8.

Tabla 8

Correlaciones entre Habilidades socioemocionales y violencia escolar según rol

	Índice de Violencia Escolar	Índice de Violencia Escolar-agresor	Índice de Violencia Escolar-victima
Habilidades Socio-emocionales	-0.22**	-0.21**	-0.19**
Índice de Violencia Escolar	1	0.75**	0.95**
Índice de Violencia Escolar-agresor		1	0.54**
Índice de Violencia Escolar-victima			1

2. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE VIOLENCIA ESCOLAR

Entre las características de la Violencia Escolar se observa que los hombres están más expuesto al fenómeno de la violencia que las mujeres. Como se detalla en la tabla 9.

Tabla 9

Característica de la violencia escolar según sexo

	Hombre			Mujer		
	Media	DE	N°	Media	DE	N°
Índice de Violencia Escolar	0.29	0.21	1831	0.21	0.18	1854

Sobre la variable grado escolar, no existe un grado específico en el cuál, el grado represente alguna diferencia de medias de forma transversal entre los índices. En la tabla 10 se detalla el balance de la diferencia de medias que existen integrados. Comparado a la exposición de violencia según grado, resultan ser iguales.

Tabla 10

Característica de la violencia escolar según grados

	1 Grado			3 Grado			4 Grado			5 Grado		
	Media	DE	N°	Media	DE	N°	Media	DE	N°	Media	DE	N°
Índice de Violencia Escolar	0.25	0.21	1243	0.25	0.21	768	0.25	0.2	973	0.25	0.2	780

Referente a la variable diferencia socioeconómica, se observa que las medias de los índices de violencia son mayores notoriamente cuando el estudiante está clasificado con un nivel socioeconómico alto. Según se detalla en la tabla 11.

Tabla 11

Característica de la violencia escolar según diferencia socioeconómica

	Bajo			Medio Inferior			Medio superior			Alto		
	Media	DE	N°	Media	DE	N°	Media	DE	N°	Media	DE	N°
Índice de Violencia Escolar	0.24	0.2	979	0.25	0.2	1904	0.26	0.2	796	0.28	0.22	95

Comparado por la variable composición familiar, se aprecia que los puntajes son muy similares entre sí, tal como se observa en la tabla 12

Tabla 12

Característica de la violencia escolar según composición familiar

	Papá y mamá			Papá o mamá			Sin papá y mamá		
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>
Índice de Violencia Escolar	0.24	0.2	1825	0.26	0.21	1607	0.25	0.21	318

3. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.

Referente al análisis exploratorio del índice de habilidades socioemocionales en la tabla 13 se observa, que para la variable sexo la media del índice de habilidades socioemocionales es mayor en las mujeres comparadas con los hombres entrevistados.

Tabla 13

Habilidades socioemocionales según sexo

	Sexo					
	Hombre			Mujer		
	Media	DE	N°	Media	DE	N°
Habilidades Socioemocionales	2.74	0.41	1831	2.79	0.43	1854

Comparado por grado escolar, y al igual que los índices de violencia escolar, no existe un grado que presente una diferencia de media significativa comparada con los otros grados, acorde a la tabla 14.

Tabla 14

Habilidades socioemocionales según grado

	Grado Escolar											
	1			3			4			5		
	Media	DE	N°	Media	DE	N°	Media	DE	N°	Media	DE	N°
Habilidades Socio-emocionales	2.76	0.42	1243	2.77	0.43	768	2.78	0.42	973	2.74	0.39	780

Comparado por el índice diferencia socioeconómica, observamos en la tabla 15, que la media de habilidades socioemocionales son superiores en los estudiantes categorizado como nivel socioeconómico medio – superior y alto- siendo el grupo con menor puntaje aquellos estudiantes ubicados en el nivel bajo.

Tabla 15

Habilidades socioemocionales según diferencia socioeconómica

	Diferencia socioeconómica											
	Bajo			Medio Inferior			Medio superior			Alto		
	Media	DE	Número	Media	DE	Número	Media	DE	Número	Media	DE	Número
Habilidades Socio-emocionales	2.7	0.43	979	2.78	0.42	1904	2.81	0.39	796	2.77	0.47	95

En el caso de la variable composición familiar en la tabla 16 se detalla que las habilidades socioemocionales son mayores cuando el estudiante vive con ambos padres, seguido si vive con uno de los padres y por último si vive con ninguno de los padres.

Tabla 16

Habilidades socioemocionales según composición familiar

	Composición familiar, padres con los que vive el estudiante								
	Papá y mamá			Papá o mamá			Sin papá y mamá		
	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Número</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Número</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Número</i>
Habilidades Socio-emocionales	2.8	0.41	1825	2.75	0.42	1607	2.69	0.43	318

*Nota: *p*

<

*.05**P<.01*

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En relación al objetivo general, se encuentra relación baja, entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de la muestra estudiada. Este resultado está de acuerdo de investigaciones previas (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010) en su estudio Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial (sujetos con mayor número de conductas sociales positivas, estables, con alta autorregulación y mayor satisfacción con la vida). En su investigación con adolescentes (1.319 y 554) hallaron que los adolescentes que son víctimas de violencia, muestran un peor ajuste psicosocial. Así mismo, concuerda con (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Gini, Albiero, Benelli y Altoé, 2007) en su artículo sobre violencia entre iguales y desconexión moral, con una muestra de 641 adolescentes de entre 12 a 16 años, donde señalan que los adolescentes acosadores presentan déficits en los aspectos emocionales como la empatía. Por su parte Zegarra et al., (2009) en su investigación sobre diferencias conductuales según género en convivencia escolar, infiere que en general, la participación en el acoso conlleva menos habilidades sociales y mayor inadaptación. También se encontró que, independientemente el nivel de violencia escolar experimentada (frecuente o regular), la relación con el índice de habilidades socioemocionales se mantiene. Coincide con los estudios de Cerezo (2009), Collell y Escudé (2004), Caurcel y Almeida (2008), Díaz-Aguado (2002) y Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) que evidencian que los agresores se caracterizan por presentar escasas habilidades socioemocionales, (escaso autocontrol en las relaciones interpersonales, problemas de habilidades sociales y falta de empatía). Benavides (2012) cita a (Mazur, 2010; Frias y

Gaxiola, 2008; Van der Wal et al., 2003), quienes evidencian que la violencia escolar, genera miedo o ansiedad, reduce el desarrollo de las habilidades sociales y mella los niveles de empatía de los estudiantes afectados.

Referente a los resultados de la correlación entre el índice de violencia escolar y las habilidades socioemocionales según el sexo. El coeficiente de correlación resulta ser ligeramente superior para el caso de las mujeres. Coincidente con estudios de Zegarra et al., (2009) quienes en su estudio: Diferencias conductuales según género en convivencia escolar (con estudiantes de 12 a 16 años) concluyen que las mujeres en general presentan una relación entre el desarrollo de estas habilidades y su merma en este desarrollo, frente a una situación de violencia generada. Así mismo, diversos estudios indican que las mujeres puntúan más alto en la componente Interpersonal (Bar-On, 2006; Ferrando, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005. Sin embargo, esta diferencia no resulta ser diferentemente significativa para la presente muestra, los coeficientes de correlación resultan ser moderados para ambos sexos.

En relación al grado escolar, las correlaciones son significativas, con una correlación moderada y constante para todos los grados. Siendo mayores en primer y tercer año de secundario comparado con los dos últimos años. Teniendo una relación ligeramente mayor en la frecuencia de acciones de violencia, dato que concuerda con la investigación de Díaz-Aguado (2005) Violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela, quien señala que existe un mayor riesgo de violencia entre los adolescentes de edad temprana que en edades posteriores. Encontrando riesgo ms elevado entre segundo y tercero de Educación Secundaria.

Los resultados de la correlación de ambas variables a partir del nivel socioeconómico manifiesta que aquellos estudiantes que presentan un mayor nivel socioeconómico la correlación entre ambas variables resulta ser mayor. Este hallazgo se asemeja al encontrado por Torres et al (2003) citado por A. Lacunza (2011) en su artículo, Las habilidades sociales en niños y adolescentes, quien describe, que los adolescentes de niveles económicos alto mostraron más habilidades asertivas (como expresar sentimientos, deseos, opiniones y necesidades) pero una mayor agresividad respecto a sus pares, al compararlos con alumnos de otros contextos.

Sobre la relación entre violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en función a la composición familiar, es significativa y negativa para todos los casos. Sin embargo, el nivel de correlación resulta mayor cuando el estudiante no vive con sus padres comparados con los otros dos grupos. En este sentido, Almenares et al (1999) en su investigación sobre el comportamiento de la violencia intrafamiliar sostiene que el abandono de los padres puede causar la falta de atención y contacto afectivo, en ese sentido Shapiro (1997) en Cuervo (2010) sobre pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia sostiene que los niños con falta de atención parental es mucho más vulnerable ante situaciones estresantes, por falta de modelos adecuados para el desarrollo emocional.

En cuanto al apoyo de los padres, se observa que la relación entre habilidades socioemocionales y violencia escolar es negativa para todos los casos, este hallazgo está acorde a la aproximación de Bronfenener & Ceci (1994) y su enfoque ecológico en que los apoyos afectan de forma positiva en el desarrollo

emocional. En el mismo sentido, Cuervo (2010) advierte que la participación del padre y la familia en la crianza y desarrollo infantil, influirá significativamente en desarrollo socio afectivo y la socialización, optimizando el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en la infancia. También explican Estévez, et al (2005) que el contexto familiar y los problemas de comunicación son uno de los factores de riesgo para el ajuste psicológico de los adolescentes; dando énfasis en los problemas de comunicación con el padre y madre por separado. Sin embargo solo es significativa cuando el apoyo familiar es percibido como bajo o alto. Siendo el apoyo percibido alto la relación con mayor fuerza.

En cuanto a la descripción de las características de la violencia escolar en la muestra estudiada, se encuentra, que en promedio los hombres están más expuesto al fenómeno de la violencia que las mujeres, especialmente en el rol de agresor. En el mismo sentido Gómez (2013) en su estudio Exposición a la violencia en la comunidad en adolescentes estudiantes, advirtió que fueron los estudiantes hombres quienes reportaron más eventos de violencia. No existe un grado escolar específico en el cuál, el grado represente alguna diferencia, sobre el tema Díaz-Aguado (2005) encontró que el máximo nivel de violencia en la escuela se da en la adolescencia temprana entre los 11 y 13 años de edad. Los índices de violencia son mayores cuando el estudiante está clasificado como de índice socioeconómico alto, es importante recalcar que los estudiantes de la muestra provienen de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana, la mayoría de ellos con altos niveles de pobreza, entre otras variables. Comparado por la composición familiar, que se refiere si vive con uno, ambos o ningún padre, se aprecia que la comparación de medias son muy similares entre sí. Es ligeramente menor cuando

el estudiante vive con ambos padres. Benavides (2012) describe algunas causas donde aumenta el riesgo de violencia escolar, como que el estudiante sea criado por un padre/madre soltero(a) o que este sea muy joven. (Pinheiro 2006; OMS 2010; Barker 2010; Gage y Silvestre 2010).

Sobre las características de las habilidades socioemocionales en la muestra estudiada, se observa que índice de habilidades socioemocionales es mayor en las mujeres comparadas con los estudiantes hombres entrevistados. Este dato es similar al de Mathiesen et al (2013), quienes encontraron en su estudio: Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo, que las mujeres son favorecidas en el desarrollo socioemocional. Según grado escolar, no existe un grado que presente una diferencia de media significativa de desarrollo de habilidades socioemocionales comparado con los otros grados. La media de habilidades socioemocional son superiores en los estudiantes categorizado de ingresos medio – superior y alto- siendo el grupo con menor media de habilidades socioemocionales aquellos estudiantes ubicados en el nivel bajo. Resultado que coincide con Garaigordobil et al (2010) quienes confirman diferencias significativas en Inteligencia emocional (IE), en función del estatus socio-económico-cultural, con mayores puntuaciones en IE a medida que aumenta el estatus. Sobre la variable composición familiar la media de habilidades socioemocionales es mayor cuando el estudiante vive con ambos padres, seguido si vive con uno de los padres y por último si vive con ninguno de los padres. Este resultado concuerda Taylor & Bagby (2004) citado por Paéz (2008) quienes señalan que los estilos de apego inseguro están en relación con el maltrato físico, la mala calidad de relación parental, la violencia marital y el divorcio. Así mismo,

revelan que la ausencia o separación por mucho tiempo de la madre se asocia negativamente y fuertemente con el apego inseguro. Por el contrario las personas con estilo de apego adulto seguro informan de una mayor calidez paternal tanto con el padre como con la madre.

Por último, en función al rol agresor o víctima, existe una relación significativa y negativa entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales. La correlación es superior en el caso de los estudiantes agresores. Este hallazgo coincide con los resultados de Landázuri (2007) en su estudio sobre asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales, con 671 estudiantes de entre 11 y 17 años, quien también encontró una asociación moderada entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, en el área de Autoestima Social. Por su parte Garaigordobil (2010) en su investigación Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores, realizado con 248 alumnos de 12 a 16 años, encontró que tanto los adolescentes víctimas de intimidación o bullying, o adolescentes con un nivel alto de conductas antisociales-delictivas, presentaron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, etc.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES

1. En relación al objetivo general, se encuentra una relación baja, entre la violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de la muestra estudiada. La correlación es negativa y significativa, es decir, a mayor nivel de habilidades socioemocionales disminuye el índice de violencia escolar.
2. La relación para ambos sexos es también baja. Sin embargo, en el caso de las mujeres los coeficientes de correlación son ligeramente superior para el índice de violencia escolar.
3. En relación al grado escolar, las correlaciones son bajas y significativas para todos los años. Asimismo, las correlaciones para todas las secciones resulta ser negativa.
4. La correlación en relación a la diferencia socioeconómica, también es baja y significativa, a medida que la diferencia socioeconómica asciende, el coeficiente de correlación aumenta. Estudiantes categorizados con mayor nivel socioeconómico la relación entre índice socioeconómico y violencia escolar es mayor.
5. Sobre la relación entre violencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en función a la composición familiar, es baja, significativa y negativa para todos los casos, es decir, la relación se mantiene independientemente con quién viva el estudiante Sin embargo, el nivel de correlación resulta mayor cuando el estudiante no viven con sus padres comparados con los otros dos grupos.

6. Acorde a la clasificación de apoyo familiar, se observa que la relación entre habilidades socioemocionales y violencia escolar es baja para los casos donde el apoyo familiar se percibe como bajo o alto, y muy baja cuando el apoyo se percibe medio inferior o medio superior. Cuando el apoyo es percibido alto la relación tiene con mayor fuerza. Así mismo, en los niveles más bajos la correlación resulta no ser significativa entre el índice de habilidades socioemocionales y violencia escolar.
7. En función al rol agresor o víctima, existe una relación baja, negativa y significativa entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales. La correlación es superior en el caso de los estudiantes agresores.

RECOMENDACIONES

1. Las conclusiones pueden servir para promover en los psicólogos en nuestro país, el interés de investigar la prevención de la violencia escolar y la promoción de habilidades socioemocionales, así como validar propuestas de intervención, con el objetivo de brindar evidencias para la formulación de la política públicas en este campo
2. Creemos necesario que los centros educativos, incorporen dentro de su currículo regular, el desarrollo de sesiones de habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia y reducir la violencia escolar. Porque hace a los estudiantes más propensos a obtener un mayor rendimiento escolar, a enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad, a conformar redes interpersonales de calidad y a mejorar su bienestar. Tal como propone el informe del Banco Mundial (2013) y Extremera y Fernández Berrocal (2004)
3. Por último, consideramos necesario fomentar el establecimiento de marcos de competencia profesional para docentes, en habilidades socioemocionales como agente para la educación emocional de sus estudiantes. Porque también favorece la construcción y reforzamiento de valores e impulsa la convivencia pacífica y armónica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Alarcón, R. (1991) *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Fondo Editorial. Lima Perú.
2. Almenares, M., Louro, I. y Ortiz, M. (1999) *Comportamiento de la violencia intrafamiliar*. Versión On-line ISSN 1561-3038. La Habana Cuba.
3. Arroyave, P. (2012). *Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying*. Revista CES Psicología, 5(1), 118-125.
4. Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). La Convención Internacional sobre los derechos del niño. Resolución 44/25.
5. Bazán, C. & Kudo, I. (2012). *Asistencia técnica para el diseño del programa de apoyo a IIEE para la implementación de la Estrategia Nacional contra la violencia escolar*. Banco Mundial. Lima, Perú.
6. Benavides, M., (2012) *Violencia escolar en el Perú: documento conceptual y elaboración de índice distrital y escolar*. GRADE. Lima, Perú.
7. Berger C.; Milicic N.; Alcalay, L.; Torretti, A. y Justiniano, B. (2009) *Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos*. ESE, N17 Santiago, Chile.
8. Berger C.; Milicic N.; Alcalay L. y Torretti A.; (2014) *Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto*. Revista

Latinoamericana de Psicología Vol. 46. Núm. 03. Diciembre 2014, Chile.

9. Berger, C.; Alcalay, L.; Torretti, A. & Milicic, N. (2011). *Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. Retrieved December 15, 2015, recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000200016&lng=en&tlng=en.
10. Bisquerra, R.(2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida*, RIE, vol. 21-1 (2003)
11. Bisquerra, R; (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée España
12. Brackett, M; Mayer, J.; Warner, R. (2003) *Emotional intelligence and its relation to everyday behavior*. University of New Hampshire, Department of Psychology. Durham, USA.
13. Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). *Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*. *Psychological review*, 101(4), 568.
14. Carabana, J.; Lamo de Espinosa, E. (1978) *La Teoría Social del Interaccionismo Simbólico*, *Análisis e Interacción Crítica*, Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, Nº 1, 1978, págs.159-204, 1978.

15. Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). *Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal*. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
16. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL. (2013) *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Recuperado de: <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
17. Centers for Disease Control and Prevention. CDC (2007) *The effectiveness of universal school-based programs for the prevention of violent and aggressive behavior: a report on recommendations of the Task Force on Community Preventive Services*. *MMWR* 2007;56 (RR-7):1-12.
18. Cerezo, F., (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide. Madrid, España.
19. Ccoicca, T. (2010) *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas*. (Tesis de pregrado) Universidad Federico Villareal, Lima, Perú.
20. Consejo Nacional de Educación CNE (2012) *Boletín informativo Año 7 – N° 1885 Lima*,
21. Cohen, J. y Freiberg, J. (2013) *School Climate and Bullying Prevention*. National *School Climate Center*. New York.
22. Cuervo, A. (2009) *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Universidad Santo Tomas, Colombia.

23. Contador, M. (2001) *Percepción de Violencia Escolar en estudiantes de Enseñanza media*. Chile.
24. Díaz-Aguado, M. (2005) *La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela*. Universidad Complutense. Madrid, España.
25. Díaz-Aguado, M.J.; Segura M.P.; Royo, P., y Andrés, M. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Volumen IV. Madrid, España
26. Díaz-Aguado, M.J.; (2001) *Prevenir la violencia desde la escuela*. Programas desarrollados a partir de la investigación –acción. Estudios de la Juventud.
27. Dusenbury, L, (2013) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL.
28. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Child development,82(1), 405-432.
29. Eljach, S. (2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. UNICEF y Plan International. Recuperado de: http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
30. Enríquez, M. F: Garzón, F. (2015) *El acoso escolar*. Saber, Ciencia y Libertad ISSN: 1794-7154 Vol. 10, No.1squez. Colombia.

31. Esquivel, C. (2015) *Prácticas restaurativas y mediación escolar: medidas alternativas para la prevención y solución de conflictos escolares (bullying y cyberbullying)*. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
32. Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2006). *Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar*. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344.
33. Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004) *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Málaga, España.
34. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, (2002) *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación* 29. pp 1-6. España.
35. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica Universidad de Málaga. España.
36. Franco, R; y Gutiérrez, C. (2007) *Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria*, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, vol. 14, núm. 3, diciembre, 2010, pp. 201-209 Lima, Perú.
37. Galleguillos, P; Olmedo, E. (2017) *Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares* Universidad de Granada

38. Garaigordobil, G.; Oñederra, J.A. (2010) *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores*. European journal of education and psychology, vol 3, N° 2. España.
39. García, M. (2008), *Importancia de la inteligencia emocional para mejorar el rendimiento escolar en niños y niñas de padres separados* (Tesis de pregrado) Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
40. García, M., Cabanillas, G., Morán, V. & Olaz, F. (2014). *Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina*. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 7(2), Artículo 5
41. Gil-Verona, J., Pastor, J., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J., Maniega, M., ... Picornell, I. (2002). *Psicobiología de las conductas agresivas*. Anales de psicología, vol. 18, N° 2.
42. Gómez, H., Gómez-Maqueo, E. (2013) *Exposición a la violencia en la comunidad en adolescentes estudiantes: una aproximación cualitativa*. Rev. Mex. Orient. Educ. vol.10 No.25 México.
43. Hernández, P. *¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 19, Núm. 3, diciembre-sin mes, 2005, pp. 45-62 Universidad de Zaragoza España
44. Hernandez, R. Baptista, P. y Fernández C., (1999) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana, S.A. México.

45. Instituto Nacional de Estadísticas e informática INEI (2016) *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales* (ENARES 2015) Nota de prensa N 124 - julio 2016. Lima.
46. Jiménez-Bautista, F. (2012) *Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*. Universidad Autónoma del Estado de México. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 58.
47. Landázuri, V. (2007) *Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima*. *Revista Psicología Herediana* 2 (2) Lima, Perú.
48. Lantieri, L., *Las emociones van a la escuela*. Cerebro de Emociones. Recuperado de: http://www.lindalantieri.org/documents/nationalgeographicarticleeithroughsel_Spanish.pdf.
49. Magaña, L. (2014) *El Sentido de vida en Estudiantes de Primer Semestre de la Universidad de la Salle Bajío*. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, [S.l.], v. 6, n. 22, p. 5, oct. 2014. ISSN 16658612
50. Mathiesen, ME, Castro, G., Merino, JM., Mora, O., Navarro, G. (2013) *Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo*. Versión On-line ISSN 0718-0705. Valdivia. España
51. Martorell, C.; Gonzales, R.; Rasal, P.; Estelles, R. (2009) *Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar*. Universidad de Valencia (España).

52. Mesa-Gresa, P; Moya-Albiol. L. (2011) *Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'* Rev Neurol 2011; 52: 489-503.
53. Ministerio de Educación – MINEDU (2013) DIGEDIE, *Paz Escolar Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar 2013-2016*. Lima, Perú.
54. Ministerio de Educación, MINEDU (2013) *Un análisis psicométrico del Cuestionario de Bienestar Escolar de Primaria y Secundaria, estudio Piloto*. Lima, Perú.
55. Ministerio de Educación, MINEDU (2013) *Proyecto Educativo Nacional al 2021 La educación que queremos para el Perú. Resolución Suprema N° 001-2007-ED Enero de 2007*
56. Ministerio de Salud - MINSAL, (2011) *Encuesta Global de Salud Escolar. Resultados Perú 2010*. Lima, Perú.
57. Miranda, CH y Andrade, M. (1998) Influencia de las variables: *Rendimiento académico, familia y ajuste social en alumnos del Segundo de secundaria* y la comunidad de Santiago Chile.
58. Monclús, A. (2005) *La Violencia Escolar: Perspectiva desde Naciones Unidas. Revista Iberoamericana de Educación*. N. ° 38, pp. 13-32. Madrid, España.
59. Moreno, D.; Estévez, E.; Murgui, S.; Musitu, G. (2009) *Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 9,1, 123- 136.

60. Muñoz, M^a Mar (2009). *Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4^o y 6^o de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo* (Tesis Doctoral), Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
61. Oliveros, M.; Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, y Barrientos, A. (2008) *Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú*. Rev. Perú. Pediatr, vol.61, no.4, p.215-220. ISSN 1993-6826.
62. Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Ediciones Morata.
- 63.OMS (2009) Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS) recuperado de: <http://www.who.int/ncds/surveillance/global-school-student-survey/methodology/es/>
64. Ortega, R., (2002). *Víctimas, agresores y espectadores*. Alumnos implicados en situaciones de violencia. Cuadernos de Pedagogía, n° 391. <http://www.pensamientocritico.org/rosort1104.htm>
65. Orihuela, M. E.; (2014) *Correlación entre el clima familiar y el rol en la intimidación en estudiantes de un centro educativo de Lima*. Lima, Perú
66. Ortega R. y Cols. (1998). *La convivencia escolar: Que es y cómo abordarlo*. Sevilla. España.
67. Ospina, B (2007). *La medición de la resiliencia*. Invest Educ Enferm. 2007; (25)1: 58-65.Medellin

68. Ospina, B. (2016) *Fortalecimiento de los factores protectores resilientes en adolescentes que han vivido violencia escolar o bullying*. Guatemala de la Asunción.
69. Páez, D.; Fernandez, I, et al. (2008). *Apego Seguro, vinculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar*. San Sebastian, España
70. Pelegrín A., Garcés E. J.; (2008) *Evolución teórica de un modelo explicativo de la agresión en el deporte*. Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación.
71. Pérez, L. y Beltrán, J., (2006) *Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación*, Universidad Complutense de Madrid. España.
72. Pinheiro, P. (2006). Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. United Nations Secretary-General's Study on Violence against children.
73. Ramos, M.J. (2008) *Violencia y victimización de adolescentes escolares*, (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
74. Ramírez, F. (2010) *Sintomatología depresiva en adolescentes mujeres: prevalencia y factores de relación interpersonal asociados*. Revista Peruana de Epidemiología, vol. 14, núm. 1, abril, 2010, pp. 65-71 Lima, Perú.
75. Rojas, V. (2011) *Prefiero que me peguen con palo... Las notas son sagradas, Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria*

pública en el Perú. Grade Publicaciones. Recuperado de:
<http://www.grade.org.pe/publicaciones/1031-prefiero-que-me-peguen-con-palo-las-notas-son-sagradas-percepciones-sobre-disciplina-y-autoridad-en-una-secundaria-publica-en-el-peru/>

76. Román, M. y Murillo F. J., (2011) *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.* Revista Cepall 104, Agosto 2011. Chile
77. Twemlow, S. y Sacco, F. (2012) *Preventing Bullying and School Violence* American Psychiatric Publishing Inc. Washington DC.
78. UNESCO, (2005) *Protagonismo docente en el cambio educativo.* Revista Prelac / No 1. Santiago 2005.
79. UNESCO, (1989) *Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*, 1989
80. UNITED NATIONS (2006) *United Nations Secretary General's Study on Violence Against Children.* Geneva: United Nations
81. Varela R.M., (2012) *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social.* Tesis Doctoral, Sevilla 2012.
82. Valdivieso, P. (2009): *Violencia Escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen* en Santiago de Chile Tesis Doctoral. Granada.
83. Wang, M. C., Haertel, G. D. y Walberg, H. J. (1997). *Learning influences.* En H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (199-211). Berkeley, California.

84. Zegarra, S. P., Barrón, R. G., Marqués, C. M., Berlanga, J. F., & Pallás, C. M. (2009). *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. *Psicothema*, 21(3), 453-458.

ANEXOS

1. INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE BIENESTAR ESCOLAR

Código Modular							G	S	Est.		

Cuestionario de Bienestar Escolar

Estudiantes de Secundaria

Nos gustaría saber más acerca de la vida de los estudiantes de colegio en el Perú. Para ello, queremos preguntarte qué piensas, sientes y te gusta de tu vida y de tu colegio.

Esto **no es un examen**. No hay **respuestas correctas o incorrectas**. Algunas personas piensan o sienten una cosa, y otras personas piensan o sienten diferente. En esta oportunidad queremos saber lo que piensas y sientes tú. Tus respuestas son **muy importantes** porque nos ayudarán a mejorar colegios como el tuyo.

La información que escribas en este cuestionario es **anónima** y **confidencial** (es decir, privada), y **no** será compartida con tu profesor, director del colegio, tus padres, ni otros estudiantes o amigos de tu colegio.

No es obligatorio responder este cuestionario. Nadie te castigará ni bajará las notas si decides no participar antes, durante o después de responder el cuestionario.

Por favor contesta cada pregunta lo mejor que puedas.

¡Gracias por tu ayuda!

Parte I. Algunos datos antes de empezar

1. ¿Eres hombre o mujer? 0 Hombre 1 Mujer
2. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Día: _____ Mes: _____ Año: _____
3. Indica todos los adultos con los que vives **la mayor parte del tiempo**:
- 1 Mamá 2 Papá 3 Madrastra 4 Padrastro
- 5 Abuela 6 Abuelo 7 Parte del tiempo con mi mamá y parte con mi papá (viven separados)
- 8 Otros adultos, como algún tío o tía, hermanos mayores, u otros
4. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes en total? (incluye hermanastros/as)
- 0 1 2 3 4 5 6 7 o más
5. ¿Tienen licuadora en tu casa? 0 No 1 Sí 2 No sé
6. ¿Tienen computadora en tu casa? 0 No 1 Sí, uno 2 Sí, dos o más.
7. ¿Tienen televisor a color en tu casa? 0 No 1 Sí, uno 2 Sí, dos o más.
8. ¿Tienen carro en tu casa? 0 No 1 Sí, uno 2 Sí, dos o más.
9. ¿Qué idioma aprendiste a hablar primero en casa? (Señala más de uno si lo necesitas)
- 1 Castellano 2 Quechua 3 Aimara 4 Lengua amazónica 5 Lengua extranjera
10. ¿Qué idioma(s) **hablas** en casa? (Señala más de uno si lo necesitas)
- 1 Castellano 2 Quechua 3 Aimara 4 Lengua amazónica 5 Lengua extranjera
11. ¿Qué tan difícil es para ti leer en castellano?
- 1 Muy difícil 2 Difícil 3 Fácil 4 Muy fácil
12. ¿Dónde naciste tú? 1 En Lima o Callao 2 En otra parte de la costa 3 En la sierra
- 4 En la selva 5 En el extranjero 6 No sé
13. ¿Dónde nació tu mamá? 1 En Lima o Callao 2 En otra parte de la costa 3 En la sierra
- 4 En la selva 5 En el extranjero 6 No sé
14. ¿Dónde nació tu papá? 1 En Lima o Callao 2 En otra parte de la costa 3 En la sierra
- 4 En la selva 5 En el extranjero 6 No sé
15. ¿Tu familia es de origen afroperuano o de raza negra? 0 No 1 Sí 2 No sé
16. De la casa al colegio, ¿te acompaña algún adulto normalmente? 0 No 1 Sí
17. ¿Usas Internet? 0 No 1 Sí

18. ¿Cómo dirías que es tu salud? 1 Mala 2 Regular 3 Buena 4 Excelente
19. ¿Tienes alguna característica física que te impida hacer algunas cosas que otros(as) chicos(as) de tu edad hacen? (por ejemplo, sordera, cojera, uso de silla de ruedas)
- 0 No 1 Sí

Parte II. Cuestionario de Bienestar Escolar

INSTRUCCIONES

- Lee cada pregunta **con atención**.
- Si no entiendes una pregunta, levanta la mano y **pide ayuda**.
- **Antes** de responder una pregunta, asegúrate de **entenderla** bien y de saber cómo responderla.
- Escoge **sólo una respuesta** por pregunta.

Estas preguntas te piden que respondas qué tanto estás de acuerdo o no con cada frase. Aquí hay dos ejemplos para practicar.

	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
Me gusta comer helados.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Me gusta comer zanahorias.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

¡Empecemos! Recuerda, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

A. Cuéntanos un poco más sobre ti

	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
1. Tengo más momentos buenos que malos.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Creo que me van a pasar más cosas buenas que malas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Casi todos los días despierto pensando que tendré un buen día.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. En general, me gusta mi manera de ser.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. En general, tengo mucho de qué sentirme orgulloso(a).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
6. Muchas cosas acerca de mí son buenas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Muchas veces me siento triste.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Por lo general me molestan las cosas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Siento que muchas veces hago las cosas mal.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. En muchos sentidos, mi vida es parecida a la vida que me gustaría tener.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Mi vida es excelente.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Estoy feliz con mi vida.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Por ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en mi vida.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Si volviera a nacer, viviría de la misma forma que he vivido hasta ahora.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Me siento parte de un grupo de amigos(as) que hacen cosas juntos(as).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16. Siento que generalmente me llevo bien con otros(as) chicos(as) a mi alrededor.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17. Cuando estoy con otros(as) chicos(as) de mi edad, siento que pertenezco a ese grupo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18. Tengo al menos un(a) muy buen(a) amigo(a) con quien puedo hablar cuando algo me molesta.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19. Tengo un(a) amigo(a) a quien le puedo contar todo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20. Hay alguien de mi edad que me entiende de verdad.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21. Estoy seguro(a) que puedo aprender lo que nos enseñan en el colegio este año.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22. Si tengo suficiente tiempo, puedo hacer bien todas mis tareas escolares.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23. Aunque los cursos en el colegio sean difíciles, yo los puedo aprender.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
24. Si no estoy de acuerdo con un(a) amigo(a), se lo digo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
25. Si tengo una buena razón para hacerlo, puedo cambiar de opinión.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
26. Si no entiendo algo, pregunto.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
27. Ideas y proyectos nuevos a veces me distraen de los que ya tenía.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
28. Las dificultades (cuando algo se demora o no funciona) no me desaniman.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
29. Me he entusiasmado con ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo el interés en ellos.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
30. Soy muy trabajador(a).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
31. Muchas veces me propongo una meta, pero luego busco otra diferente.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
32. Me cuesta mantener mi interés en cosas que demoran varios meses en terminar.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
33. Siempre termino lo que empiezo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
34. Soy dedicado(a) y cuidadoso(a).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
35. Cuando estoy triste, generalmente puedo hacer algo que me hará sentir mejor.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
36. Cuando me interrumpen es fácil volver a concentrarme en lo que estaba haciendo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
37. Puedo calmarme cuando estoy emocionado(a) o enojado(a).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
38. Si algo no sale como lo planeaba, hago algo diferente para lograr mi objetivo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
39. Cuando estoy discutiendo con alguien, puedo hablar tranquilamente sin perder el control.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
40. Sé a donde ir si necesito ayuda con un problema	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
41. Creo que puedo hacer una diferencia en el mundo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
42. Siento que tengo cosas importantes que hacer en mi vida en el futuro.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
43. Trato de hacer que el mundo sea un lugar mejor.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
44. Me siento mal cuando lastiman los sentimientos de otra persona.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
45. Trato de comprender lo que le ocurre a otras personas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
47. Es divertido cuando mis compañeros se pelean	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
48. Me siento bien cuando castigan a un(a) compañero(a) sin razón	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
49. Me divierte cuando le pegan a un(a) compañero(a)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

B. Cuéntanos sobre tu colegio

	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
50. En este colegio los profesores y los estudiantes se tratan con respeto.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
51. Las personas de este colegio se cuidan entre sí.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
52. Los estudiantes de este colegio se ayudan mutuamente, aunque no sean amigos(as).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
53. Aprendo bastante en el colegio.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
54. Por lo general, casi siempre quiero ir al colegio.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
55. Me gusta estar en el colegio.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
56. El colegio es un lugar interesante.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
57. Disfruto las actividades escolares.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
58. Siento que soy importante para mi colegio	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
59. En mi colegio yo ayudo a decidir cosas como las actividades de la clase o las reglas	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
60. Los estudiantes de mi colegio se meten en peleas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
61. Los estudiantes de mi colegio roban cosas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
62. Los estudiantes de mi colegio amenazan o acosan a otros estudiantes.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
63. Los estudiantes mi colegio llevan algún tipo de arma (pistola, navaja, etc).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
64. En mi colegio los adultos hacen algo si ven que los estudiantes se están peleando o están maltratando a alguien.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
65. Mis profesores me respetan.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
66. Mis profesores son justos.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
67. Incluso cuando rompen las reglas, los estudiantes son tratados justamente.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
68. Las reglas en mi colegio son justas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
69. Mi colegio está muy ordenado y limpio.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
70. El local de mi colegio tiene varias ventanas y puertas rotas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
71. Los baños de mi colegio tienen insultos dibujados o escritos.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
72. Alguna vez he faltado al colegio por miedo a que alguien me haga daño.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
73. Hay lugares en mi colegio por donde no voy por miedo a que alguien me haga daño.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
74. Hay lugares en el camino al colegio o de regreso a casa por donde no voy por miedo a que alguien me haga daño.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
75. El crimen y la violencia son una preocupación en mi colegio.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
76. Mi colegio está siendo arruinado por las pandillas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
77. Mi colegio está muy afectado por el crimen y la violencia del barrio.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
78. En mi colegio hay un profesor o algún otro adulto a quien realmente le importo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
79. En mi colegio hay un profesor o algún otro adulto que cree que me irá bien en el futuro.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
80. En mi colegio hay un profesor o algún otro adulto que me escucha cuando tengo algo que decir.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

C. Cuéntanos sobre los adultos en tu casa y tu barrio

En mi CASA, hay algún adulto...	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
81. ... a quien realmente le importo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
82. ... que cree que me irá bien en la vida.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	
83. ... que me escucha cuando tengo algo que decir.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	

En mi BARRIO (no en mi colegio o familia), hay al menos un adulto...	¡NO!	No	Mas o menos	Sí	¡Sí!
84. ... a quien realmente le importo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
85. ... que cree que me irá bien en la vida.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
86. ... que me escucha cuando tengo algo que decir.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D. Cuéntanos sobre lo que hiciste la semana pasada

Quisiéramos saber qué hiciste fuera del horario escolar **la semana pasada**.

En días de semana fuera del horario escolar , ¿cuántos días de la semana pasada participaste en las siguientes actividades?	Nunca	Una vez a la semana	2 veces a la semana	3 veces a la semana	4 veces a la semana	5 veces a la semana
87. Clases o actividades educativas (por ejemplo, tutorías o clases de matemáticas o de idiomas).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
88. Clases de música o arte (por ejemplo, dibujo, pintura, teatro, danza o de algún instrumento musical).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
89. Organizaciones juveniles (por ejemplo, los Scouts o grupos parroquiales).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
90. Deportes con un entrenador o instructor.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
91. Actividades de voluntariado o ayuda social (por ejemplo, ayudar en un asilo, albergue o centro comunitario sin recibir un pago).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

E. Cuéntanos si esto te ha pasado en el último mes en tu colegio

Las preguntas son sobre cosas que te han ocurrido a ti en tu colegio durante el último mes de clases (más o menos en las últimas cuatro semanas). Responde marcando cuántas veces te ocurrió cada cosa **EN EL ÚLTIMO MES DE CLASES** (sólo para cosas que te han ocurrido en realidad y no que has escuchado).

Recuerda, tus respuestas son anónimas y no se las vamos a dar a tus profesores, director, padres o compañeros.

	Ninguna vez	Una vez	2 o más veces
92. Un(a) estudiante te jaló o empujó fuerte para molestarte.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
93. Uno o varios estudiantes te dieron puñetazos o patadas.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
94. Te han roto tus cosas en el colegio a propósito.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
95. Te robaron alguna cosa tuya.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	

	Ninguna vez	Una vez	2 o más veces
96. Un(a) estudiante te amenazó con lastimarte o pegarte.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
97. Amenazaste a otro estudiante con lastimarlo(a) o pegarle.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
98. Un(a) profesor(a) te amenazó con lastimarte o pegarte.			
99. Un(a) estudiante te insultó.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
100. Tú insultaste a otro(a) estudiante.			
101. Un(a) profesor(a) te insultó.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
102. Al menos un estudiante se burló de ti por algún medio electrónico (correo electrónico, Facebook, mensaje de texto, Twitter, etc.).			
103. Tú te burlaste de otro estudiante por algún medio electrónico.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
104. Un(a) profesor(a) te golpeó con un objeto (correa, palo, cuaderno, etc.)			
105. Un(a) profesor(a) te golpeó sin objeto (cocacho, cachetada, empujón, puñete, etc.)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
106. Animaste a alguien que estaba triste.			
107. Ayudaste a alguien a quien estaban molestando.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
108. Ayudaste a alguien que estaba lastimado(a).			

¡Terminaste!
¡Gracias por tu ayuda!