

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

**Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología**

**Estudio sobre la relación entre la autoestima
y la intimidación escolar en adolescentes**

Pablo Eduardo Barrientos Marroquín

**Guatemala
2006**

Estudio sobre la relación entre la autoestima y la intimidación escolar en adolescentes

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

**Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología**

**Estudio sobre la relación entre la autoestima
y la intimidación escolar en adolescentes**

Pablo Eduardo Barrientos Marroquín

**Trabajo de Graduación
presentado para optar al grado académico de
Licenciatura en Psicología**

**Guatemala
2006**

Vo. Bo.

(f) _____

MSc. Patricia Rodas de Ruiz
Asesora

Terna Examinadora

(f) _____

MSc. Claudia García de la Cadena

(f) _____

MA. Mayra Figueroa de Quevedo

(f) _____

MSc. Patricia Rodas de Ruiz

Fecha de Aprobación: 27 de Noviembre del Año 2006

CONTENIDO

| | Página |
|--|--------|
| Lista de tablas | x |
| Listado de gráficos | xi |
| Resumen | xiv |
| Capítulos | Página |
| I. INTRODUCCIÓN _____ | 1 |
| II. ANTECEDENTES _____ | 3 |
| A. La autoestima _____ | 3 |
| 1. Definición de autoestima _____ | 3 |
| 2. Importancia de la autoestima _____ | 4 |
| 3. Factores asociados a la autoestima _____ | 5 |
| 4. La autoestima en la adolescencia _____ | 7 |
| B. Conceptualización de la intimidación escolar (bullying) _____ | 8 |
| 1. Violencia-agresión _____ | 8 |
| 2. Definición de intimidación escolar (bullying) _____ | 9 |
| 3. Características de la intimidación escolar (bullying) _____ | 12 |
| a. Tipos de víctimas y agresores _____ | 14 |
| C. Adolescencia _____ | 16 |
| 1. Desarrollo físico y cognitivo en la adolescencia _____ | 16 |
| a. Pubertad _____ | 16 |
| b. Madurez cognitiva _____ | 16 |
| c. Moralidad durante la adolescencia _____ | 17 |

| | | |
|------|---|----|
| 2. | Desarrollo psicosocial en la adolescencia | 18 |
| a. | Búsqueda de la identidad | 18 |
| b. | Sexualidad | 19 |
| c. | Relaciones con la familia y la sociedad adulta | 19 |
| d. | Relaciones con los pares (iguales) | 20 |
| D. | Intimidación y autoestima | 21 |
| 1. | Intimidación escolar (bullying) y autoestima | 21 |
| 2. | Impacto de la intimidación escolar en la autoestima del adolescente | 22 |
| III. | MARCO CONTEXTUAL | 24 |
| A. | Indicadores de violencia escolar en Guatemala | 24 |
| IV. | MARCO METODOLÓGICO | 26 |
| A. | Objetivos | 26 |
| 1. | General | 26 |
| 2. | Específicos | 26 |
| B. | Pregunta de investigación | 26 |
| C. | Alcances y limitaciones del problema | 26 |
| 1. | Alcances del problema | 26 |
| 2. | Limitaciones de problema | 27 |
| D. | Variables de investigación | 27 |
| 1. | Variable dependiente | 27 |
| 2. | Variable independiente | 27 |
| 3. | Variables control | 27 |

| | |
|--|----|
| E. Hipótesis de investigación | 27 |
| F. Población bajo estudio | 28 |
| G. Ambiente | 28 |
| H. Método y técnica | 29 |
| I. Instrumentos | 29 |
| 1. Escala de violencia entre iguales y clima escolar | 29 |
| 2. Escala de autoestima | 30 |
| J. Procedimiento | 31 |
| 1. Selección de la muestra | 31 |
| 2. Pueba piloto | 31 |
| a. Resultados de la prueba piloto | 32 |
| 3. Recolección de datos | 32 |
| 4. Procesamiento de los datos | 33 |
| V. RESULTADOS | 34 |
| A. Descripción del grupo | 34 |
| B. Análisis descriptivo de las variables | 40 |
| 1. Variables de investigación | 40 |
| a. Resultados de los puntajes totales de autoetima total | 40 |
| b. Resultados del los puntajes totales de intimidación escolar | 41 |
| C. Análisis del coeficiente de correlación R de Pearson | 47 |
| 1. Variables asociadas | 47 |
| D. Análisis final de resultados | 49 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 1. Hipótesis | 49 |
| 2. Alfa | 49 |
| 3. Regla de decisión | 49 |
| 4. Cálculo del estadístico de prueba | 49 |
| 5. Decisión estadística | 49 |
| E. DISCUSIÓN | 50 |
| VI.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 55 |
| A. Conclusiones | 55 |
| B. Recomendaciones | 56 |
| BIBLIOGRAFÍA | 58 |
| ANEXOS | 62 |

LISTADO DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla No.1: Definiciones de intimidación escolar. | 10 |
| Tabla No.2: Escala para la medición de estatus socioeconómico en centros educativos | 31 |
| Tabla No.3: Escala del orden de aplicación de instrumentos de evaluación | 32 |
| Tabla No.4: Estadístico de prueba y correlación obtenida | 47 |

LISTADO DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfica 1. Total de casos por género | 34 |
| Gráfica 2. Total de casos por género y estatus socioeconómico | 35 |
| Gráfica 3. Promedio total de edad por género | 35 |
| Gráfica 4. Total de casos por repitencia según género | 36 |
| Gráfica 5. Promedio y número total de casos por repitencia y estatus socioeconómico | 36 |
| Gráfica 6. Porcentaje de casos de hogares monoparentales | 37 |
| Gráfica 7. Porcentaje de hogares monoparentales por estatus socioeconómico | 37 |
| Gráfica 8. Promedio de personas viviendo en casas | 38 |
| Gráfica 9. Promedio de padres analfabetos | 38 |
| Gráfica 10. Promedio del nivel educativo en padres | 39 |
| Gráfica 11. Promedio del nivel educativo en madres | 39 |
| Gráfica 12. Porcentajes obtenidos en el nivel de autoestima total según estatus socioeconómico | 40 |

| | |
|--|----|
| Gráfica 13. Nivel de autoestima total según estatus socioeconómico | 41 |
| Gráfica 14. Diferencia de medias para la variable intimidación escolar | 42 |
| Gráfica 15. Diferencia de medias para la variable intimidación escolar por género y estatus socioeconómico | 43 |
| Gráfica 16. Porcentaje de intimidación escolar de tipo sexual reportada por género | 44 |
| Gráfica 17. Intimidación escolar de tipo sexual por estatus socioeconómico | 44 |
| Gráfica 18. Porcentajes de intimidación escolar de tipo física por género | 45 |
| Gráfica 19. Porcentajes de intimidación escolar de tipo física por estatus socioeconómico | 45 |
| Gráfica 20. Porcentajes de intimidación escolar de tipo psicológica por género | 46 |
| Gráfica 21. Intimidación escolar de tipo psicológica por estatus socioeconómico | 46 |
| Gráfica 22. Correlación de punteos entre las variables asociadas | 47 |
| Gráfica 23. Correlación de punteos entre las variables asociadas por género | 48 |

Gráfica 24. Correlación de punteos para las variables por estatus socioeconómico 48

Anexos 62

Instrumentos de evaluación utilizados en la evaluación de autoestima, intimidación escolar y estatus socioeconómico

RESUMEN

La finalidad de esta investigación tuvo como objetivo determinar la presencia de intimidación escolar entre iguales así como determinar la interacción con los niveles de autoestima en estudiantes adolescentes pertenecientes a centros educativos con diferente estatus socioeconómico. En función de estos factores se buscó establecer la existencia de una asociación entre las variables autoestima, intimidación escolar y estatus socioeconómico.

La población bajo estudio estuvo compuesta por 383 estudiantes adolescentes, de ambos sexos, pertenecientes a diferentes estatus socioeconómicos, comprendió estudiantes de primero, segundo y tercer grado básico, así como del cuarto bachillerato o diversificado. A los estudiantes encuestados se les aplicó tres escalas, las cuales midieron: autoestima, intimidación escolar entre iguales (bullying) y estatus socioeconómico.

La medición de los resultados obtenidos en el área de autoestima dejó de manifiesto que el nivel de autoestima en estudiantes adolescentes es independiente del género y el estatus socioeconómico de la persona. Por su parte los resultados derivados del área de intimidación escolar dejan claro que el nivel de intimidación escolar entre adolescentes esta relacionado directamente al género, y al estatus socioeconómico de la persona.

Los resultados obtenidos de esta investigación permiten aseverar la existencia de una correlación entre las variables investigadas, las cuales apoyan científicamente el hecho que a mayor nivel de autoestima, menor nivel de intimidación escolar experimentado por alumnos adolescentes.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la evolución humana nos ha demostrado que desde tiempos ancestrales, la violencia ha sido parte de la conducta humana y está asociada a la manifestación de los rasgos conductuales primitivos del ser humano, ya que se identifica por el carácter irracional y la escasa habilidad en el control de los impulsos.

A lo largo de la historia humana, las sociedades en algún grado se han visto afectadas por la actitud y el comportamiento violento de sus miembros. En la actualidad las sociedades del mundo moderno en todo momento experimentan un alto grado de violencia social, lo cual ha modificado en definitiva los esquemas de socialización de los seres humanos, el efecto negativo de la violencia social ha llegado a las distintas instancias sociales que conforman desde el macro a los microsistemas del entorno social.

La constante exposición de los individuos a un medio social violento los hace vulnerables a interiorizar la violencia como un modo de vida normal y adecuado para la resolución de los conflictos, creando así un esquema cognitivo – conductual negativo e inadecuado para afrontar los distintos problemas.

Particularmente el caso de la violencia escolar, representa una manifestación más de la violencia social de esta época, a través del estudio de la violencia escolar ha sido posible constatar como los estudiantes que practican la violencia escolar llevan a cabo una representación de la violencia social experimentada en su medio, proyectándola en su entorno escolar, creando un ambiente de insatisfacción, desconfianza, inseguridad e incertidumbre, entre los integrantes que conforman el grupo.

La intimidación escolar afectará directamente sobre las distintas facetas de la personalidad de los estudiantes, desencadenando un desgaste psicológico, que termina por afectar el desarrollo y desempeño social de la persona.

Tomando en consideración lo anterior, esta investigación buscó establecer los efectos de la intimidación escolar sobre la autoestima de estudiantes adolescentes. Para comprender el fenómeno se evaluaron los antecedentes y las definiciones conceptuales, también se realizó una investigación de campo con el fin de explorar las variables bajo estudio.

II. ANTECEDENTES

A. La autoestima

El modo en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos afecta en forma decisiva todos los aspectos de nuestra experiencia, desde la manera en que nos desempeñamos en los estudios, el trabajo o las relaciones sociales por mencionar algunos factores. Las respuestas generadas ante los acontecimientos de la vida, dependen en gran medida de quién y qué pensamos sobre nosotros mismos. Las reacciones conductuales y actitudinales son el reflejo de la visión interna que poseemos de nosotros mismos. Por lo tanto, la autoestima juega un papel preponderante en el nivel de satisfacción o descontento que un individuo experimente en su desenvolvimiento cotidiano.

1. Definición de autoestima. La autoestima ha sido definida como la disposición de experimentarse a sí mismo como alguien competente de hacer frente a los retos básicos de la vida y como alguien merecedor a la felicidad (Branden, 1995:5).

La autoestima tiene dos aspectos interrelacionados: implica un sentimiento de eficacia personal y otro de valor propio. Es la suma integrada de la confianza y el respeto en uno mismo. Es la convicción de que uno es competente para vivir y digno de ello (Branden, 2001:192).

La definición de autoestima brindada por Branden adquiere un mayor grado de significación a través de la comprensión de los conceptos de auto-eficacia y auto-respeto, componentes fundamentales de la autoestima, los cuales se definen a continuación (Branden, 1995:4).

- Auto-eficacia significa la confianza que se tiene en el funcionamiento de la mente, la habilidad para pensar, entender, aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en la habilidad para entender los factores de la realidad que caen en la esfera de los propios intereses y necesidades.

- Auto-respeto significa aseguramiento de los valores; una actitud afirmativa respecto al derecho de vivir y ser feliz; comodidad apropiada al hacer valer los pensamientos, deseos y necesidades; el sentimiento de gozo y realización son un derecho natural de nacimiento.

La conceptualización de la amplia y detallada definición de autoestima elaborada por Branden, servirá de apoyo para la comprensión del fenómeno del presente estudio.

2. *Importancia de la autoestima.* No hay un juicio de valor más importante para las personas, decisivo en su desarrollo psicológico y en su motivación, que la evaluación que emiten sobre ellas mismas. Las personas suelen experimentar esta valoración no como un juicio consciente, manifestado verbalmente, sino bajo la forma de un sentimiento, que puede ser difícil de aislar e identificar porque lo experimentan constantemente: forma parte de todos los demás sentimientos, está implicado en cada una de nuestras respuestas emocionales (Branden, 2001:17).

Nuestra necesidad por la autoestima es el resultado de dos factores básicos, ambos intrínsecos para nuestra especie. El primero es que dependemos de nuestra supervivencia y del dominio exitoso del ambiente, en el uso apropiado de nuestra conciencia; nuestra vida y nuestro bienestar dependen de nuestra habilidad de pensar. El segundo es que el uso adecuado de nuestra conciencia no es automático, no está conectado por naturaleza. En la regulación de su actividad, existe un elemento crucial en la decisión, por lo tanto de responsabilidad personal (Hurlock, 1989:359).

La autoestima positiva constituye una condición básica para la estabilidad emocional y el equilibrio de una persona, ya que contribuye directamente al alcance de una mejor calidad en lo que respecta a la salud mental. Por el contrario una autoestima negativa es fuente permanente de malestar emocional y de un descontento hacia el sentido existencial, siendo esta una característica asociada a las patologías, o

trastornos de ansiedad y depresión. El juzgarse negativamente es fuente de ansiedad, para evitar nuevos juicios y auto-rechazos negativos, debe crearse y fortalecer esquemas mentales positivos que generen mayor auto-respeto y auto-eficacia en la búsqueda del individuo por alcanzar un mayor grado de libertad existencial (Fromm, 1991:151).

Hasta que el individuo no establezca un concepto estable de sí mismo, no se hallará seguro con relación a su capacidad, su ubicación en el grupo, y la situación que ocupa con respecto a los demás. Los que poseen conceptos estables de sí mismos tienen altos niveles de autoestima, se hallan libres de sentimientos de inferioridad y estados de nerviosidad, son más estimados por el grupo, se ven a sí mismos como creen que los ven los demás, tiene más amigos y son más activos socialmente, muestran menos evidencias de conducta compensatoria de tipo defensivo, tal como alejamiento o timidez, y realizan una mejor adaptación que aquellos que poseen conceptos inestables de sí mismos (Hurlock, 1989:352).

3. Factores asociados a la autoestima. Existen múltiples factores que influyen directamente sobre la autoestima de las personas, esto se debe a que el ser humano es un ente biopsicosocioespiritual compuesto por diferentes propiedades: físicas, psicológicas, sociales y espirituales (Fromm, 1991:154).

El estudio del ser humano a través de la psicología, ha permitido la capacidad de estudiar las habilidades de autopercepción en función de las distintas facetas de la identidad humana, con esta actividad se hace posible la formación de juicios valorativos sobre el sí mismo (Shaffer, 2002:269).

El núcleo de la personalidad consta del concepto de sí mismo, el cual es un sistema de significaciones básicas que el individuo posee acerca de sí mismo y de sus relaciones con el mundo circundante, ello incluye un sistema de ideas, actitudes, valoraciones y compromisos relativos a la propia persona (Papalia, *et.al.*, 2001:264).

Lo cual contiene una autoimagen física y una psíquica. La autoimagen física consta de los conceptos que se tienen de sí mismo relativos a la valoración de su aspecto físico, la autoimagen psíquica incluye rasgos que influyen sobre su conducta, tales como la honradez, la independencia, o la incapacidad (Hurlock, 1989:265).

Los padres y las madres desempeñan una función crucial a la hora de conformar la autoestima del hijo, la sensibilidad de la crianza en la primera infancia influye claramente en que los bebés y los niños pequeños construyan modelos operativos del yo positivos o negativos (Shaffer, 2002:360).

Es importante remarcar que los factores sociales que influyen la autoestima están entrelazados al contexto socio-cultura al cual cada individuo pertenece, por tal motivo el estilo de crianza de los padres será determinante para la formación de la autoestima de los hijos, esta formación psicosocial será dada en función de los cánones sociales. El componente valorativo del auto concepto modela el destino interviniendo en todas nuestras elecciones y decisiones significativas, determinando el tipo y la calidad de vida que cada individuo decide tomar (Maturana, 1995:352).

Hasta que el individuo no establezca un concepto estable de sí mismo, no se hallará seguro con relación a su capacidad, su ubicación en el grupo, y la situación que ocupa con respecto a los demás. Los que poseen conceptos estables de sí mismos tienen altos niveles de autoestima, se hallan libres de sentimientos de inferioridad y estados de nerviosidad, son más estimados por el grupo, se ven a sí mismos como creen que los ven los demás, tiene más amigos y son más activos socialmente, muestran menos evidencias de conducta compensatoria de tipo defensivo, tal como alejamiento o timidez, y realizan una mejor adaptación que aquellos que poseen conceptos inestables de sí mismos (Hurlock, 1989:270).

4. La autoestima en la adolescencia. Al principio de la adolescencia, las percepciones de la valía personal se diferencian cada vez más y se centran en las relaciones interpersonales (Shaffer, 2002:362).

Pope, Michael y Craighead (1998:143) estudiaron a profundidad el autoconcepto en adolescentes, ellos definieron la autoestima como: la combinación de información objetiva de la que dispone un individuo acerca de sí mismo y la evaluación subjetiva y emocional de dicha información.

Erikson (1963) sostiene que al principio de la adolescencia, los jóvenes, que experimentan los numerosos cambios físicos, cognitivos y sociales relacionados con la pubertad, suelen sentirse confusos y mostrar, como mínimo, cierto deterioro de la autoestima al abandonar la niñez y comenzar a buscar una identidad adulta estable (Shaffer, 2002:365).

A través de los años, el concepto de sí mismo que tenga el individuo se hallará sujeto a muchos cambios. Un concepto favorable de sí mismo, establecido en la infancia, puede cambiar de raíz durante la adolescencia cuando se presentan nuevas presiones sociales y cuando se emplean nuevos cánones sociales para juzgar su posición en el grupo (Hurlock, 1989:275).

La autoestima durante la adolescencia puede verse fortalecida o debilitada debido a las relaciones que un adolescente mantiene con su grupo y de las apreciaciones que estos hacen respecto al individuo; sin embargo, una vez formado ese concepto, prejuzga la forma en que es procesada la información. Por esta razón el concepto que tenemos sobre nosotros mismos en la adolescencia influye notablemente no sólo sobre nuestras relaciones con los demás sino también sobre la búsqueda de identidad, el planteamiento de objetivos y sobre la calidad de vida emocional (Papalia, *et.al.* 2001:230).

B. Conceptualización de la intimidación escolar (bullying).

La intimidación escolar abarca una amplia gama de significaciones conceptuales, las cuales serán abordadas a través de la comprensión de las principales propiedades que se involucran en el fenómeno del bullying.

1. Violencia - agresión. El concepto de violencia, y agresividad, resulta ser complejo en su definición, porque lo que para una persona puede ser violento, para otra puede no serlo, se diferencian entre sí desde el momento en que uno de los protagonistas está en desigualdad física o psicológica y no encuentra los medios para una confrontación de poderes, ni los procedimientos comunicativos para expresar su situación (Rozenblum, 2001:346). Sin embargo, la agresión se diferencia de la violencia en la medida que la conducta agresiva conlleva una intención o el deseo de herir o dañar al otro (Olweus, 1998:45).

Arón y Milicic (1999) señalan que la violencia siempre apunta a un ejercicio de poder que implica empleo de fuerza, y por lo tanto se da en situaciones de desigualdad y de desequilibrio de poder. Dicha conducta se daría en una "relación social de exceso" en que los límites son transgredidos y se intenta obligar al otro a hacer lo que no haría por su propia voluntad, lo que configura una relación de tipo abusiva. Cuando la violencia contra los niños ocurre en contextos que deberían ser protectores, como el familiar o el escolar, se lesiona la confianza que los niños deben desarrollar hacia otras personas y se afecta además la confianza en sí mismo y su autoestima.

La violencia aparece descrita como una conducta que se da en el espacio humano pero que no es inherente al ser humano, tanto la violencia como la agresión surgen como modos culturales (Maturana, 1995:250).

2. Definición de intimidación escolar (bullying). El estudio de la temática sobre la intimidación escolar se remonta a finales de los años setenta y principios de los ochenta, cuando una serie de teóricos del aprendizaje, pedagogos, psicólogos, consejeros y padres de familia comenzaron a darse cuenta del creciente aumento del problema y de sus efectos en la conducta de los estudiantes.

La primera persona en hablar y escribir acerca de la intimidación escolar fue Heinemann, él utilizó el término noruego "mobning", refiriéndose a las acciones violentas que ejerce el grupo hacia un individuo distinto o más débil, de forma constante.

Un concepto similar es el denominado por el término inglés mobbing, el cual hace referencia a los procesos que están encaminados a dirigir acciones de un grupo contra un individuo (Olweus, 1978:24).

El psicólogo Dan Olweus es el primero en acuñar el término *bullying*, él comenzó a preocuparse de la violencia escolar que estaba ocurriendo su país natal: noruega, en 1973. Posteriormente en el año de 1982 profundiza sus estudios en el tema a raíz del suicidio de tres jóvenes.

Olweus (1978:30) define el *bullying* como: una relación sistemática de uno a uno en la cual existe un ataque de un niño más fuerte sobre uno más débil. Esta definición se encuentra fundamentada en una relación de violencia entre iguales de tipo física o psicológica.

Olweus (1999:39) plantea que el *bullying* se caracteriza por los siguientes tres criterios: (1) es un comportamiento agresivo o daño intencional (2) el cual es vivenciado continua y repetidamente a través del tiempo (3) en una relación interpersonal caracterizada por el desbalance de poder.

La definición brindada por Olweus, permite conceptualizar la relación psicosocial involucrada en la fenomenología del problema, en este caso las relaciones de poder que se convierten en un *modus vi vendi* entre el intimidador y el intimidado.

El término *bullying* se utiliza para describir los diversos tipos de comportamientos no deseados por niños y adolescentes, que abarcan desde bromas pesadas, el ignorar o dejar deliberadamente de hacer caso a alguien, los ataques personales, e incluso los abusos serios. El *bullying* puede ser ejercido por un individuo o bien por un grupo. Lo más importante no es la acción en sí misma, sino los efectos que produce entre sus víctimas (Smith y Sharp, 1994:245).

La siguiente tabla muestra las diferentes definiciones para el concepto de intimidación escolar brindadas por Ross (1996: 25).

Tabla 1. Definiciones de intimidación escolar.

| Autor | Definición |
|---------------------------|--|
| Askew (1989) | La intimidación escolar entre iguales es una serie de comportamiento continuo que implica la tentativa de ganar poder y dominación sobre otro individuo. |
| Lane (1989) | La intimidación escolar entre iguales incluye cualquier acción o acción implicada, tal como amenazas, que se proponen causar miedo. El comportamiento tiene que ser repetido más de una ocasión. La definición incluye evidencia que la persona intimidada pensó o sintió miedo. |
| Olweus (1993) | Un estudiante está siendo intimidado o victimizado cuando es expuesto, en varias ocasiones y en un cierto plazo, a las acciones negativas de parte de uno o más estudiantes. |
| Smith and Thompson (1991) | La intimidación escolar entre iguales busca intencionalmente causar daño al intimidado. Este daño puede ser físico o psicológico. Además, tres criterios distinguen particularmente la intimidación escolar: no es provocado, ocurre en varias ocasiones, y el intimidador es más fuerte que la víctima o se percibe más fuerte. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Stephenson and Smith (1989) | La intimidación escolar entre iguales es una forma de interacción social no necesariamente de mucho tiempo, en la cual un individuo más dominante (el intimidador) exhibe el comportamiento agresivo el cual piensa y lleva a cabo, con lo cual surgen señales de socorro por parte de un individuo menos dominante (la víctima). El comportamiento agresivo puede tomar la forma de un ataque físico y/o verbal, puede ser directo o indirecto. Más de un intimidador y más de una víctima pueden ser partícipes en esta interacción. |
| Tattum (1989) | La intimidación escolar es un deseo voluntario y consciente de lastimar a otra persona. Puede ser ocasional y de breve duración, o puede ser regular y de larga duración. |

Una aproximación a las distintas definiciones de intimidación escolar permite una mayor comprensión del problema, con lo cual es posible entender los estímulos conductuales y actitudinales que motivan el comportamiento agresivo en la población estudiantil.

El objetivo de la práctica del *bullying* es intimidar, opacar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir, emocional e intelectualmente a la víctima, con la finalidad de obtener algún resultado favorable, o para satisfacer la necesidad de poder, agresión y destrucción del intimidador (Batsche, *et.al.*, 1994:18).

Por tanto, estas situaciones de acoso, intimidación o victimización son aquellas en las que un alumno o alumna está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a las acciones negativas que llevan a cabo otros compañeros en su contra. Por acciones negativas entendemos tanto las cometidas verbalmente, mediante contacto físico o como las psicológicas de exclusión.

3. Características de la intimidación escolar (bullying). El *Bullying* es un proceso complejo que todavía no se ha manejado con eficacia. Una razón de esta falta puede ser que la visión predominante del problema es demasiado simplista. El estereotipo de los intimidadores como resultado de los hogares quebrados expuestos a la violencia, vecindades de estatus socioeconómico bajo, combinadas con la creencia de que la intimidación escolar es parte normal del crecimiento y así que es un problema transitorio, ha servido para justificar los incidentes de intimidación escolar a un lado como problemas de menor importancia. Esta postura recibe ayuda adicional con el uso del eufemismo “*bullying*” para describir acciones, tales como asalto y extorsión que serían de preocupación criminológica si los autores fueran adultos (Finkelhor, 1995: 28).

Aunque existe cierta evidencia que demuestra que la desventaja social, como el estatus socioeconómico bajo, y las familias inusualmente grandes, representan una influencia en la formación de intimidación escolar alta en la escuela, ésta no es una de las variables más importantes. Sin embargo uno de los contribuidores de mayor importancia es la existencia de un clima de predisposición y falta de control por parte de las autoridades educativas en las escuelas (Ross, 1995: 38).

De acuerdo con Beane (1999:16) pueden señalarse distintos tipos de acoso escolar, con frecuencia aparecen varios tipos y en forma simultánea.

- **Físico:** empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos, amenazas con armas blancas o de fuego.
- **Verbal o emocional:** sobrenombres, apodos, amenazas, humillaciones, burlas, críticas, insultos, menosprecios en público y resaltar defectos físicos.
- **Psicosocial:** aislamiento social del individuo por parte del grupo de compañeros, rechazos, ignorar y no dirigir la palabra.

La forma de intimidar adquiere diferentes matices y formas, el *bullying* posee la particularidad de poder llevarse a cabo en distintos momentos, lo cual hace necesario que los intimidadores manejen una gama de expresiones físicas, verbales y no verbales. El *bullying* no queda restringido a lo físico, ya que también puede ser de tipo verbal como los sobrenombres, o apodos. La intimidación escolar puede tomar formas indirectas como las actitudes y comportamientos de rechazo o aislamiento. Cuando la intimidación escolar es proyectada en un nivel psicológico se refiere a los estímulos que generan ansiedad, tal como podrían ser las amenazas (Smith y Sharp, 1994:230).

La intimidación escolar se caracteriza por uno o más individuos que infringen de modo físico, verbal o emocional, abusando de otra persona, esto incluye: amenazas, golpizas, abuso e insinuación sexual, posesión de armas, extorsión, violación de los derechos civiles, insultos, actividades ilícitas, intento de asesinato y asesinato (Beane, 1999:8).

Para los hombres y mujeres la forma más común de intimidación escolar es molestar a otra persona. Usualmente los hombres utilizan el abuso físico y las mujeres el rechazo o aislamiento social. Es importante tomar en consideración que la intimidación o violencia entre iguales, esta relacionada a un desbalance de poder, donde la víctima percibe o encuentra difícil defenderse y los ataques son constantes o repetitivos. No se considera intimidación escolar, si en la relación no existe un desequilibrio de tipo físico o psicológico que cause un desbalance en las relaciones de poder (*Ibidem*).

Los estudiantes que intimidan a otros niños necesitan tener el sentido de control y poder que produce esa conducta. Los agresores parecen obtener satisfacción al causar sufrimiento y daño a otros niños. Los agresores muestran poca empatía por los estudiantes que se convierten en sus víctimas y regularmente defienden su conducta diciendo que fueron las víctimas las que los provocaron a hacer tales acciones (Batsche, *et.al.*, 1994:22).

Los varones son los que con más frecuencia intimidan a otros y también son víctimas de la intimidación. Las mujeres tienden a usar la intimidación de formas más indirectas. La intimidación en ellas se da manipulando amistades, aislando a otros compañeros y esparciendo rumores malintencionados. Ellas reportan más intimidación relacionada con la exclusión de grupos sociales que los muchachos (Olweus, 1994:30).

No obstante, las mujeres se esfuerzan por la afiliación cercana al grupo, afirmando que ellas están "dentro" y sus víctimas están "fuera" por lo tanto, es más probable enganchar en comportamientos tales como exclusión social, el retiro inexplicado de la aceptación, y ser parte del chisme malévol. Sus blancos son casi exclusivamente otras muchachas dentro de su propia escala de edades (Ross, 1996:48).

a. Tipos de víctimas y agresores. Los alumnos que toman parte en actos de intimidación parecen tener una necesidad de sentirse fuertes y en control. Aparentan deleitarse de infligir dolor y sufrimiento a los demás, tener poca empatía por sus víctimas y a menudo, defienden sus acciones al decir que sus víctimas los provocaron de alguna manera. Los estudios realizados en Europa y Estados Unidos, indican que los niños que intimidan con frecuencia provienen de hogares donde: el castigo físico es común, se les enseña que una respuesta física es la manera en que se resuelven los problemas; y falta la participación paterna en la vida del niño. Estos escolares comúnmente son desafiantes o conflictivos en su relación con los adultos, antisociales y más propensos a quebrantar las reglas establecidas en la escuela. En contraste con los mitos existentes, estos agresores tienden a tener poca ansiedad en su vida y a poseer una fuerte sensación de autoestima. Hay poca evidencia de que los intimidadores victimicen a los demás porque se sienten mal con respecto a sí mismos (Batsche, *et.al.*, 1994: 28).

Los alumnos que son víctimas de la intimidación son típicamente ansiosos, inseguros, cautelosos; sufren de un nivel bajo de autoestima, y rara vez se defienden o toman represalias cuando se les enfrentan los agresores. A veces carecen de dotes sociales y hasta de amigos, y con frecuencia se encuentran socialmente aislados. Las víctimas tienden a tener una relación cercana con sus padres quienes a veces los

sobreprotegen. La característica física principal de las víctimas es que tienden a ser físicamente más débiles que sus compañeros (Batsche, *et.al.*, 1994: 29).

En 1978, Dan Olweus distinguió entre el intimidador agresivo, que él observó como el intimidador típico, y el intimidador pasivo, luego agregó un tercer grupo, los intimidadores-víctimas, que intimidaban a otros y al mismo tiempo ellos también eran intimidados. (Ross, 1996: 42)

Según Olweus (1999:30) es posible establecer tres clases primarias de agresores y dos clases de víctimas, los cuales poseen distintas características:

Agresor

- **Activo:** se relaciona directamente con la víctima. Es decir, ataca personalmente.
- **Indirecto o pasivo:** dirige o induce a sus seguidores para que realicen actos de violencia con sus víctimas.
- **Observadores/as o espectadores/as/:** Manifiestan falta de apoyo a las víctimas, bien por la influencia que los agresores ejercen sobre los demás o bien por el miedo a convertirse en el blanco de las agresiones.

Víctimas

- **Activa y provocativa:** suelen ser alumnos que tienen problemas de atención, concentración y tienden a comportarse de forma irritante a su alrededor. Esto le sirve al agresor como forma de excusar su comportamiento.
- **Pasiva:** Son inseguros. Se muestran callados ante la agresión. Lo que es interpretado por el agresor como miedo, o desprecio. Al no responder al ataque.

No obstante, no debemos caer en estereotipos ya que cualquier escolar, independientemente de sus características personales, puede convertirse en agresor o víctima de un acto de maltrato por abuso de poder.

C. Adolescencia

La adolescencia es definida como un periodo de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta, lo cual implica cambios físicos, cognitivos y psicosociales, la adolescencia dura casi una década desde los once ó doce años hasta los diecinueve ó comienzos de los veinte, pero ni el comienzo ni el fin están marcados con claridad (Papalia, *et.al.*, 2001:300).

1. Desarrollo físico y cognitivo en la adolescencia. Las características biológicas de la adolescencia son un notable aumento de la rapidez de crecimiento, un desarrollo acelerado de los órganos reproductores y la aparición de rasgos sexuales secundarios como el vello corporal, el incremento de la grasa y de los músculos, agrandamiento y maduración de los órganos sexuales. Algunos cambios son iguales en ambos sexos – aumento de tamaño, mayor fuerza y vigor - , pero en general se trata de cambios específicos de cada sexo (Craig, *et.al.*, 2002:250).

a. Pubertad. La pubertad es la obtención de la madurez sexual y la capacidad de procrear. En las mujeres, su inicio se caracteriza por el primer periodo menstrual, o menarquia. En los hombres, se caracteriza por la primera emisión de semen que contiene espermatozoides viables (Craig, *et.al.*, 2002:253).

b. Madurez Cognitiva. Según Piaget (1968): los adolescentes logran el más alto nivel del desarrollo cognitivo (operaciones formales) cuando alcanzan la capacidad de producir pensamiento abstracto. Este desarrollo, que se inicia cerca de los 11 años, les proporciona nuevas y más flexibles maneras de manejar la información, ya no se limitan al aquí y al ahora, sino que pueden comprender el tiempo histórico y el espacio exterior. Puede emplear símbolos para representar otros símbolos, lo cual les permite aprender álgebra y cálculo; pueden aprender mejor la metáfora y la alegoría y, de este modo, pueden encontrar significados más amplios en la literatura; pueden pensar en términos de lo que podría ser, y no solo de lo que es; pueden imaginar posibilidades y elaborar y probar hipótesis (Papalia, *et.al.*, 2001:346).

Basado en trabajos clínicos con adolescentes, el psicólogo David Elkind (1984, 1998) identificó comportamientos y actitudes inmaduros que pueden ser el resultado de las primeras experiencias con el pensamiento abstracto:

- *Tendencia a discutir*: Los adolescentes buscan constantemente la oportunidad de encontrar y demostrar sus nuevas habilidades de razonamiento.
- *Indecisión*: Debido a que no están seguros de cuántas posibilidades ofrece la vida, muchos tienen dificultad para decidir sobre situaciones específicas.
- *Búsqueda de fallas en las figuras de autoridad*: Los adolescentes comienzan a señalar y cuestionar la forma de hacer las cosas por parte de las autoridades; familiares, educativas y políticas.
- *Autoconciencia*: la preocupación por el propio estado mental, con frecuencia lleva a los adolescentes a suponer que los demás también están pensando en lo que ellos piensan: en sí mismos. Elkind llama *audiencia imaginaria* a esta autoconciencia.
- *Suposición de invulnerabilidad*: Elkind emplea el término *fábula personal* para referirse a la creencia de los adolescentes según la cual ellos son especiales, su experiencia es única y no están sujetos a las reglas que gobiernan el resto del mundo. Según Elkind, esta forma especial de egocentrismo entraña mucho comportamiento peligroso y autodestructivo.

c. Moralidad durante la adolescencia. Según la teoría de Kohlberg, el razonamiento moral se origina en el sentido de justicia y ocurre en tres niveles principales: moral preconvencional, moral convencional y moral posconvencional (Papalia, *et.al.*, 2001:252).

Es durante el periodo de la adolescencia cuando idealmente los individuos comienzan a experimentar el "Nivel III: Moral posconvencional. Las personas reconocen conflictos entre las normas morales y emiten sus propios juicios basados en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. En general las personas no alcanzan este nivel de razonamiento moral por lo menos hasta la adolescencia temprana, o más comúnmente en la edad adulta temprana (Papalia, *et.al.*, 2001:258).

2. Desarrollo psicosocial en la adolescencia. Según Hurlock (1989: 200): la socialización es el proceso de aprender a adaptarse a las normas, costumbres y tradiciones del grupo. La persona bien socializada se halla infundida de un sentido de identidad, comunicabilidad y cooperación. A cualquier edad es importante la buena adaptación social; sin embargo en la adolescencia es de importancia capital, no sólo porque el adolescente desea lograr éxito social, sino también porque en ésta etapa de la vida del joven determinará, en gran parte, lo que será socialmente en su adultez. La buena adaptación social exige que el individuo ensamble su conducta en una sociedad o en un grupo social dentro de una comunidad. Debe adquirir habilidades y técnicas, aprender reglas y sanciones, actitudes y valores que le permitirán mantener un lugar en la sociedad mientras que, al mismo tiempo, le proporcionarán una sensación de autosuficiencia de identidad personal.

El curso del desarrollo psicosocial de los adolescentes depende en gran medida del contexto cultural y el periodo histórico en el que viven. En las sociedades occidentales, el desarrollo psicosocial del adolescente se vive como periodo de transición prolongado, buscando como cometido; el establecimiento de una identidad o yo integrado y la adecuada independencia e interdependencia. La disonancia cognitiva y emocional del adolescente serán variantes actitudinales y conductuales propias de la edad (Craig, *et.al.*, 2002:264).

a. Búsqueda de la identidad. La búsqueda de la identidad, es definida por Erikson como la confianza en la continuidad interior de uno mismo en medio del cambio, es la principal tarea durante los años adolescentes. En esta etapa, el desarrollo cognitivo les permite construir una "teoría del yo" (Elkind, 1998).

Como destacó Erikson (1968), el esfuerzo del adolescente para dar sentido al yo, no es "un malestar de la madurez", sino parte de un proceso vital y saludable construido sobre los logros de las primeras etapas: confianza, autonomía, iniciativa e ingenio, el cual sienta las bases para enfrentar las crisis de la edad adulta (Papalia, *et.al.*, 2001:278).

Erikson (1970) afirmó que: la principal tarea de la adolescencia es enfrentar la crisis de identidad frente a confusión de identidad para convertirse en un adulto único que da un sentido coherente del yo y desempeña un papel importante en la sociedad. Es improbable que la crisis de identidad sea resuelta por completo en la adolescencia puesto que los aspectos relativos a la identidad surgen de nuevo en la edad adulta (Craig, *et.al.*, 2002: 270).

b. Sexualidad. Con el desarrollo de los órganos sexuales y de los caracteres sexuales secundarios surge la necesidad de un ajuste psicológico a los problemas de esta índole. Los cambios fisiológicos que acompañan a la pubertad originan un aumento de la sensibilidad, la timidez, las oscilaciones temperamentales, así como una nueva actitud hacia las cuestiones sexuales y hacia el yo (Hurlock, 1989:210).

Las dos preocupaciones principales por la actividad sexual adolescente son los riesgos de contraer enfermedades de transmisión sexual (ETS) y el embarazo. La mayoría de quienes están en riesgo son los adolescentes que empiezan temprano la actividad sexual, los que tienen múltiples compañeros, los que no emplean anticonceptivos y los que no tienen información adecuada, o tienen poca información, acerca del sexo (Papalia, *et.al.*, 2001:189).

c. Relaciones con la familia y la sociedad adulta. Las relaciones entre los individuos raras veces se mantienen estáticas; la gente cambia, y de igual modo varían sus relaciones con los demás, ya se trate de miembros de la familia, amigos personales, relaciones comerciales, o conocidos. La época en que ocurren los mayores cambios de ideales y actitudes es aquella en que probablemente se producen los cambios más notables en las relaciones con los demás. Cuando los varones y niñas llegan a la adolescencia, las presiones que ejercen sobre sus padres son aún mayores que las del niño. Los adolescentes desean entonces desarrollar una existencia independiente, aunque su vida real sea de dependencia; formulan nuevas exigencias sociales, económicas y emocionales (Hurlock, 1989: 243).

La forma en que los padres se relacionan con sus hijos afecta de modo radical el cambio del adolescente al adulto. Sus interacciones deben considerarse en el contexto de un *sistema familiar dinámico*, en el que los cambios en la conducta de uno de sus miembros influye en todos los demás. Como la adolescencia es un tiempo de grandes transformaciones y a menudo drásticas, la familia como sistema social también tiende a modificarse (Craig, *et.al.*, 1997:290).

La incipiente necesidad de autonomía y de definición personal del adolescente normalmente origina conflictos en la familia o, por lo menos, hacen preciso hablar de ciertos temas con los padres. Los adolescentes están muy influidos por su familia, aun cuando los viejos lazos están tensos en algunas circunstancias (*Ibidem*).

d. Relaciones con los pares (iguales). Durante la adolescencia crece enormemente la importancia del grupo de amigos. Los adolescentes buscan apoyo de otros para enfrentar las transformaciones físicas, emocionales y sociales de su edad, y se entiende que sean más proclives a buscarlo entre quienes pasan por las mismas experiencias: sus compañeros (Craig, *et.al.*, 1997:335).

Las redes de compañeros son esenciales para el desarrollo de las habilidades sociales de los muchachos. La igualdad recíproca que caracteriza sus relaciones también ayuda a fomentar respuestas positivas a las diversas crisis que estos jóvenes encaran (Epstein, 1983).

Los adolescentes aprenden de sus amigos y coetáneos las conductas que la sociedad recompensa y los papeles que mejor les van. La competencia social es un elemento capital en su habilidad para establecer nuevas amistades y mantener las viejas (Fischer, *et.al.*, 1986).

Las amistades son radicalmente diferentes de las relaciones familiares; son más igualitarias que las relaciones con los padres –que mantienen gran poder- o con los hermanos, quienes generalmente son mucho mayores o muy jóvenes. Las amistades se

basan en la elección y el compromiso. Por esa misma razón, son más inestables que las relaciones familiares. La conciencia de que los amigos son distintos y que cuesta mantenerlos surge en la adolescencia. Los adolescentes discuten con menos vehemencia y resuelven los conflictos con más equidad con los amigos que con los miembros de la familia, quizá porque descubren que ser muy conflictivos podría costarles un amigo (Laursen, 1996:235).

D. Intimidación y autoestima

1. Intimidación escolar (bullying) y autoestima La intimidación escolar o bullying es un fenómeno de la conducta que ejerce altos niveles de estrés en la vida de los estudiantes. Las consecuencias de la intimidación escolar van más allá de los límites de adaptabilidad, ejerciendo un fuerte impacto en la formación y desarrollo de la identidad, principalmente en el autoconcepto, afectando negativamente la conciencia de la unidad del yo, y el sentido de identificación personal (Beane, 1999:28).

Las consecuencias de la intimidación escolar comienzan por romper elementos centrales de la intimidad como lo son la autoestima y la autoconfianza, componentes que dan forma y consistencia a la idea que se posee sobre el si -mismo, el autoconcepto inicia a modificarse debido a la alteración de los esquemas mentales, las cuales tienden a orientarse a la utilización de patrones cognitivos negativos para procesar la información proveniente del medio, el desgaste físico y mental son producto del constante uso de mecanismos de defensa para mitigar la ansiedad experimentada como efecto de la intimidación (Smith y Sharp, 1994).

El fenómeno de la intimidación escolar sucede y se mantiene en el silencio del grupo. La ley del silencio ayuda a que no salga a la luz, esta amenaza genera miedo y vergüenza en la víctima. El intimidador o grupo de intimidadores manejan la complicidad e indiferencia al presenciar los ataques, indudablemente el intimidado se siente impotente, ante esta frustración, se genera un mecanismo de retroalimentación negativa para la autoestima (Ross, 1996: 60)

El bullying es una actividad que progresivamente va desgastando los niveles de autoestima de una persona, la constante exposición a la intimidación escolar logra modificar los patrones conductuales y actitudes, esto ocurre por que las personas que experimentan el bullying, han tenido que defenderse utilizando una serie de mecanismos de defensa, los cuales por su constante uso van sufriendo un deterioro que trae como consecuencia un cambio en los canales preceptuales del individuo, motivando de este modo una evaluación negativa de la auto-imagen del si mismo (Batsche, *et.al.*,1994).

2. Impacto de la intimidación escolar en la autoestima del adolescente.

Durante el comienzo de la adolescencia, la función y la importancia del grupo social cambia dramáticamente. Al buscar autonomía de sus padres, los adolescentes cuentan con los compañeros para discutir los problemas, los sentimientos, los temores y las dudas, de modo que aumenta la importancia del tiempo que pasan con los amigos. Sin embargo, esta dependencia de los compañeros para el apoyo social va acompañada de presiones crecientes por alcanzar un alto rango social. Es durante la adolescencia que los grupos de compañeros se estratifican y las cuestiones de aceptación social y popularidad llegan a tener una importancia creciente (Ross, 1996: 56).

Según Olweus (1993:34) el impacto la intimidación escolar sobre la autoestima de los adolescentes, se ve reflejada tanto en los intimidadores como en los intimidados; ser la víctima de intimidación escolar aumenta el aislamiento porque otros compañeros de clase piensan que si se hacen amigos de la víctima perderán su rango o se arriesgarán a ser victimizados también. El niño(a) que es victimizado(a) normalmente sufre de pobre autoestima y depresión, dejando abierta la posibilidad a que estos problemas persistan en la edad adulta.

La constante pérdida de estatus de grupo causada por la intimidación escolar, termina por aislar al intimidado en un espacio de silencio donde se le hace imposible comunicar sus emociones y sus pensamientos, esta falta de apertura limita la capacidad de afrontar efectivamente el problema (Beane, 1999:28).

El adolescente que es víctima de acoso escolar suele terminar aceptando que efectivamente es un mal estudiante, un mal compañero, una persona repulsiva, desarrollando fácilmente sentimientos de culpa y baja autoestima, así como una introversión social que le aísla aún más de un entorno ya reducido significativamente por la acción del grupo de intimidadores (Batsche, *et.al.*,1994).

Los ataques que reciben los adolescentes, afectan sobre la autoestima que la persona va formando de sí misma en una etapa crucial de su evolución y maduración psicológica, como lo es el periodo de la adolescencia. Así es como un adolescente normal o incluso "brillante", pasa a ser una sombra de lo que fue. Se transforma en un niño que piensa que todo lo hace mal, que piensa que verdaderamente es un desastre, y que tienen razón aquellos que lo acusan de que no vale. El concepto negativo de sí mismo y la baja autoestima acompañarán hasta la vida adulta al niño acosado haciendo de él una presa fácil para abusos posteriores en el ámbito laboral, doméstico y social. Ante aquellos abusos, o malos tratos futuros quedará inerme, indefenso y paralizado generándose en él un daño psicológico a medio o largo plazo (Beane, 1999:22).

La intimidación escolar y sus acciones tienen consecuencias negativas para todos los involucrados. Los intimidados sufren ansiedad y angustia, así como un deterioro de la autoestima, el autoconcepto y dificultades en sus relaciones interpersonales. Si se prolonga puede llegar a manifestar síntomas psicossomáticos. Por otro lado, los agresores aprenden a establecer vínculos de dominio y sumisión que afectarán a su desarrollo psicossocial. Finalmente a los observadores les provoca sentimientos de miedo y culpabilidad, y puede producirse un refuerzo de posturas egoístas y desensibilización ante el sufrimiento ajeno (Ross, 1996:82)

IV. Marco contextual

A. Indicadores de violencia escolar en Guatemala

En Guatemala existe muy poca información sobre los niveles de violencia escolar en adolescentes. Es importante mencionar que algunos investigadores nacionales han realizado estudios en el tema, tal es el caso del Dr. Guido Aguilar y el Dr. Carlos Berganza, quienes en el año 1992, 1996 y 2002, realizaron estudios con una población similar a la que participó en esta investigación.

En 1996 el Dr. Aguilar evaluó la correlación entre depresión y autoestima como replicación y extensión del estudio de Berganza y Aguilar (1992). Se encontraron niveles significativos de depresión en los adolescentes (28.78 por ciento) y las diferencias de género persistieron, presentando las mujeres mayores porcentajes de depresión que los varones (36.61 vs. 21.56 por ciento). Se midió la autoestima total, lo mismo que la autoestima global, familiar, académica, física y social. Se encontró una correlación negativa significativa entre la depresión y la autoestima ($r = -.612, p < .05$).

El segundo estudio realizado por Aguilar permite ver que la autoestima es una variable que afecta directamente sobre el estado emocional de los adolescentes, al tomar en cuenta que una predisposición a sufrir de baja autoestima pone en riesgo a los adolescentes que experimentan intimidación escolar.

La investigación realizada por el Dr. Berganza aporta nuevamente indicios de la influencia de la violencia social en los estudiantes. En esta investigación se encontró evidencia empírica de la asociación entre exposición a actos de violencia y la presencia de reacciones emocionales significativas, disfunción psicosocial y problemas psicosociales en una muestra de niños y adolescentes guatemaltecos. Comparados con sujetos no expuestos, los adolescentes expuestos a actos de violencia presentaron una mayor prevalencia de problemas psicosociales.

Los resultados obtenidos por el Dr. Berganza, dan soporte a la tesis que a mayor violencia social, mayores manifestaciones de violencia en los micro sistemas sociales, lo cual complica la situación, ya que Guatemala es un país en donde la violencia es un modo de vida común y aceptable por la mayoría de la población.

El estudio realizado por Evelyn Espinoza en el año 2002, titulado: *Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio*, encontró que los episodios de violencia escolar entre iguales están asociados de forma positiva con el maltrato escolar pasado y actual, el clima escolar y del aula, lo cual indica que las experiencias de violencia entre iguales dependen directamente de factores del medio social.

Los tres estudios mencionados en este capítulo muestran que la intimidación escolar, es un fenómeno de la conducta que ejerce una gran influencia en los aspectos psicosociales de los adolescentes.

IV. Marco metodológico

A. Objetivos

1. General

- Establecer si existe una asociación directa entre el nivel de intimidación escolar y el nivel de autoestima en los estudiantes adolescentes.

2. Específicos

- Identificar, la frecuencia de casos con que se manifiesta la intimidación escolar, *bullying*, tanto en centros de estudio públicos como privados.
- Mostrar los tipos de intimidación escolar que experimentan los estudiantes adolescentes
- Mostrar las diferencias existentes entre los niveles de autoestima, tanto en centros de estudio públicos, como privados.

B. Pregunta de investigación

¿Existe una relación directa entre el nivel de intimidación escolar (*bullying*) y el nivel de autoestima de los estudiantes adolescentes de instituciones públicas y privadas?

C. Alcances y limitaciones del problema

- 1. Alcances del problema.*** El estudio está encaminado a establecer si existe relación entre la intimidación escolar (*bullying*) y la autoestima.

Este estudio posee un valor de aporte científico a la disciplina de la consejería psicoeducativa, ya que a través de la comprensión de la dinámica psicosocial entre intimidación escolar (*bullying*) y autoestima, será posible llegar a una mejor comprensión de la fenomenología del problema de la violencia escolar.

2. Limitaciones de problema. Los resultados de esta investigación pueden generalizarse únicamente para poblaciones que cumplan con características iguales o muy similares a las de la población de sujetos bajo estudio.

D. Variables de investigación

1. Variable dependiente

- Autoestima
- **Definición conceptual:** La autoestima tiene dos aspectos interrelacionados: implica un sentimiento de eficacia personal y otro de valor propio. Es la suma integrada de la confianza y el respeto en uno mismo. Es la convicción que uno es competente para vivir y digno de ello (Branden, 2001: 18).

2. Variable independiente

- Intimidación escolar (*bullying*)
- **Definición conceptual:** Olweus (1978:30) define el bullying: como una relación sistemática de uno a uno en la cual existe un ataque de un niño más fuerte sobre uno más débil, esta definición se encuentra fundamentada en una relación de violencia entre iguales de tipo física o psicológica.

3. Variables control:

- Edad
- Sexo de los participantes.
- Estatus socioeconómico.

E. Hipótesis de investigación

Ho: No existe una correlación negativa entre el nivel total de intimidación escolar *bullying* y el nivel total de autoestima de los estudiantes adolescentes de instituciones públicas y privadas, con un nivel de significación de Alfa = 0.05.

Hi: Existe una correlación negativa entre el nivel total de intimidación escolar *bullying* y el nivel total de autoestima de los estudiantes adolescentes de instituciones públicas y privadas, con un nivel de significación de Alfa = 0.05.

F. Población bajo estudio

Para el estudio de investigación participaron 383 estudiantes de ambos sexos, de escuelas públicas y privadas, que asistan regularmente al plan de estudios de lunes a viernes. Los cuales se encontraron en edades comprendidas de 13 a 18 años.

Se tomó en cuenta el estatus socioeconómico de los participantes de la muestra, el cual se obtuvo de acuerdo a los costos mensuales pagados por los estudiantes en las instituciones académicas, además fueron utilizados ciertos ítems del cuestionario para la medición del estatus socioeconómico, diseñado por: Evelyn Espinoza. El cuestionario está diseñado de forma semi-estructurada con preguntas abiertas y cerradas, las cuales permite explorar distintos aspectos relacionados al estatus socioeconómico tales como:

- Nivel educativo de los estudiantes
- Repitencia escolar
- Número de hermanos mayores y menores
- Número de personas que viven en la casa (hacinamiento)
- Edad de ambos padres
- Nivel educativo de ambos padres
- Ocupación de ambos los padres

G. Ambiente

El ambiente de estudio se realizó dentro de las instalaciones de los centros educativos participantes, la aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo durante un periodo de clases específico.

H. Método y técnica

Esta investigación fue un estudio no experimental, manejó un enfoque cuantitativo. Se utilizaron distintas escalas para la medición de las variables; intimidación escolar (bullying), autoestima y estatus socioeconómico.

Esta investigación es de tipo correlacional. En la parte descriptiva la información es presentada mediante estadísticos descriptivos (frecuencias, media, diferencia de medias). En la investigación de correlación, se utilizó un estadístico de prueba; r de Pearson para establecer si existía relación entre las variables de estudio.

Finalmente con el objetivo de establecer la significancia estadística para la correlación r de Pearson, se utilizó la prueba T de Student, la cual validó la consistencia del coeficiente de correlación obtenido en la muestra de estudio.

I. Instrumentos

Los instrumentos de estudio fueron escalas para la medición de las variables, las cuales se realizaron por medio de la aplicación de cuestionarios.

1. Escala de violencia entre iguales y clima escolar. Para la medición del nivel de intimidación escolar se utilizó el Instrumento denominado California School Climate and Safety Survey, escala diseñada por el Dr. Furlong de la Universidad de Santa Barbara en California.

La sección de violencia entre iguales de esta escala está formada por 24 ítems y permite explorar los siguientes aspectos:

- Intimidación física
- Intimidación sexual
- Intimidación psicológica o emocional

En este cuestionario el participante tiene la posibilidad de elegir una de las cinco (5) opciones de respuesta; " Esto nunca me pasó ", " Me pasó de 1 a 2 veces ", " Me pasó de 3 a 5 veces ", " Me pasó de 6 a 10 veces " y " Me pasó más de 10 veces ".

El cuestionario fue sometido a un análisis de confiabilidad de los ítems, utilizando el paquete estadístico SPSS v.11. La prueba de confiabilidad utilizada fue el coeficiente Alfa de Cronbach, con la cual se obtuvo un coeficiente de .72.

2. Escala de autoestima. El nivel de autoestima fue obtenido a través del uso del cuestionario para la medición del nivel de la autoestima en la primera adolescencia, diseñado por: A.W.Pope, S.M.Mchale y W.E.Craighead. Modificación, adaptación y traducción de Guido Aguilar (1996).

El cuestionario consta de sesenta (60) preguntas, en las cuales el participante tiene la posibilidad de elegir una de las tres (3) distintas opciones para contestar: "Sí, casi siempre", "Algunas Veces" y "No, casi nunca".

El cuestionario posee seis subescalas, cada una de las cuales consta de diez ítems:

- Escala global
- Escala académica
- Escala imagen corporal
- Escala familiar
- Escala social
- Escala mental.

Establece seis tipos de categorías o modalidades de autoestima en función de las puntuaciones directas, lo que permite un análisis cuantitativo de los datos obtenidos. Para calificar las respuestas se utilizó la tabla de correcciones que se adjunta a la escala.

El cuestionario fue sometido a un análisis de confiabilidad de los ítems, utilizando el paquete estadístico SPSS v.11. La prueba de confiabilidad utilizada fue el coeficiente Alfa de Cronbach, con la cual se obtuvo un coeficiente de .89.

J. Procedimiento

En esta sección se describe el procedimiento de investigación utilizado para realizar el estudio.

1. Selección de la muestra. La selección de los participantes en el estudio, se realizó de acuerdo a los costos mensuales pagados por los estudiantes en las instituciones académicas. La muestra incluye centros educativos públicos y privados. Se establecen tres categorías, basadas en la cuota de colegiatura mensual asignada por cada institución educativa:

Tabla 2. Escala para la medición de estatus social en centros educativos

| Pago mensual | Establecimientos |
|---------------------|-------------------------|
| Menor a Q.285.00 | Estatus social bajo |
| Q.300.00 a Q800.00 | Estatus social medio |
| Mayor a los Q950.00 | Estatus social alto |

2. Prueba piloto. Con el objetivo de establecer la funcionalidad de los instrumentos se llevó a cabo una prueba piloto en un establecimiento público y uno privado de para estatus socioeconómico medio. El número de estudiantes que participaron en la aplicación de la prueba piloto fue de 60.

La aplicación se realizó el 20 de Junio del año 2006, con 60 estudiantes de ambos sexos. La aplicación de la prueba tuvo un lapso de duración de 40 minutos, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3. Escala del orden de aplicación de instrumentos de evaluación

| Instrumento | Tiempo |
|---------------------------------|---------------|
| Indicadores socioeconómicos | 8 minutos |
| Autoestima | 12 minutos |
| Intimidación escolar (bullying) | 20 minutos |
| Total | 40 minutos |

a. Resultados de la prueba piloto: La aplicación de la prueba piloto permitió identificar una serie de factores que pusieron en evidencia la necesidad de realizar cambios en la estructura, redacción y contextualización del formato e instrucciones de los instrumentos.

La prueba piloto también permitió una buena orientación respecto a la mejor hora, para realizar la evaluación, tomando como decisión utilizar el primer periodo de clases, ya que los estudiantes están con una mayor disponibilidad para responder los cuestionarios.

3. Recolección de datos. Se procedió con la recolección de los datos en función de la interpretación de los resultados obtenidos de la prueba piloto. El tiempo de aplicación de los instrumentos en los establecimientos educativos tuvo una variación de 40 a 45 minutos promedio. El orden en que se aplicaron las escalas fue:

- Indicadores socioeconómicos
- Escala de autoestima
- Escala de violencia entre iguales (*bullying*) y clima escolar

Se utilizó una hoja óptica de respuestas para facultar la confección de los instrumentos. La aplicación de las pruebas siguió un formato de instrucciones bien establecido, con el cual se logró obtener la información necesaria para los propósitos del estudio.

El anonimato de los participantes fue protegido a través de un sistema de códigos en el encabezado del cuestionario en los que eran registrados datos demográficos generales y específicos, los cuales permitieron a los participantes guardar la confidencialidad de su identidad.

4. *Procesamiento de los datos.* Los datos obtenidos en las pruebas fueron ingresados a un ordenador a través de un lector óptico, que ingresa toda la información de la hoja de respuestas, de modo que fue posible corregir los errores de lectura y de respuesta.

Posteriormente los datos se ingresaron y tabularon en bases de datos diseñadas en el programa de computación Excell, en donde fue posible codificar y calificar, con el fin de procesar la información mediante estadísticos descriptivos (frecuencias, media, diferencia de medias) y correlacional.

El último paso fue obtener los puntajes típicos - Z - para el análisis del coeficiente de correlación R de Pearson, finalmente este resultado fue sometido a un análisis de significación estadística a través del uso de la prueba T.

Fue tomado en consideración un nivel de significación de $\alpha = 0.05$, lo cual corresponde a un 95% de confiabilidad.

V. Resultados

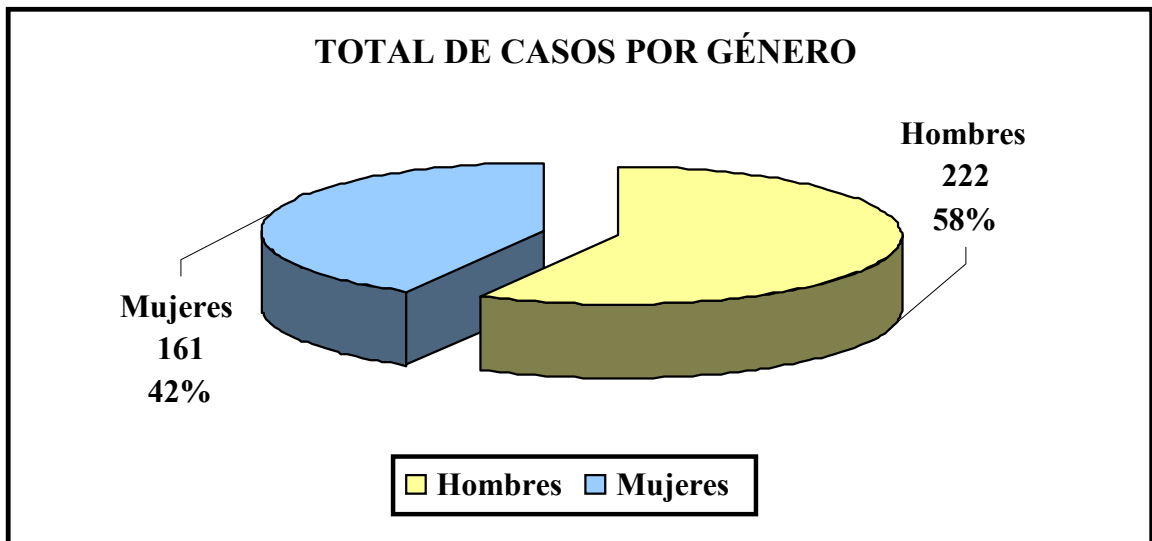
Este capítulo presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

La primera parte de la presentación de resultados muestra las características socioeconómicas del grupo y de las variables control.

A. Descripción del grupo

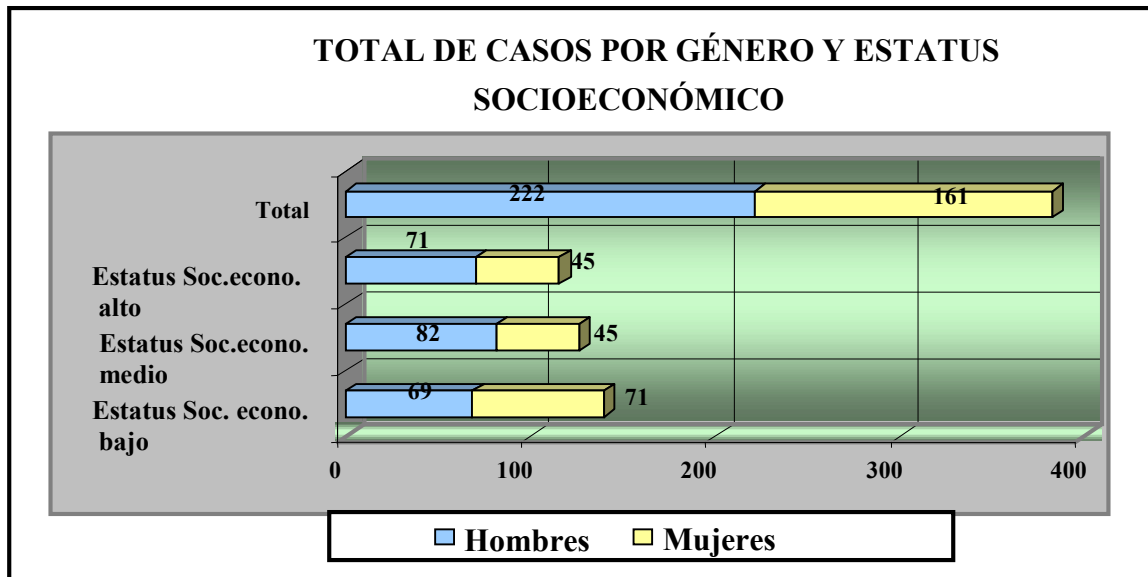
El total de casos que participaron en el estudio fue de 383 individuos, de los cuales el 42 % son mujeres, 161 casos y el otro 58 % son hombres, 222 casos. Ver gráfica 1.

Gráfica 1. Total de casos por género



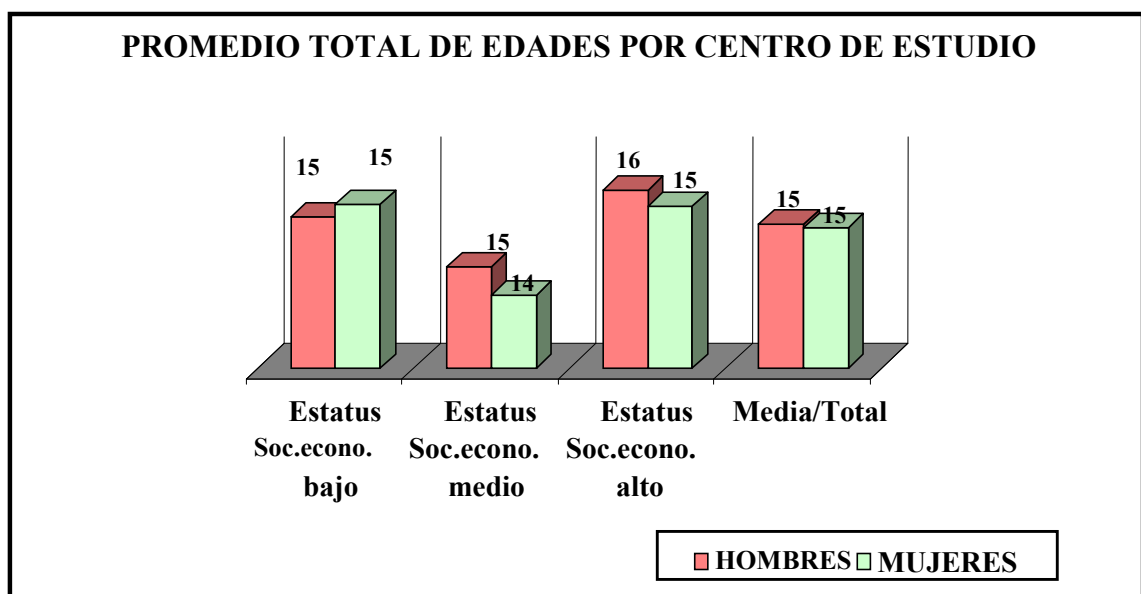
En la gráfica número dos, se encuentra que el 37 %, 116 casos, pertenecen a centros de estudio para estatus socioeconómico alto. Un 33 %, 127 casos, pertenecen a centros de estudio para estatus socioeconómico medio. El 30 %, 140 casos, restante pertenece a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo.

Gráfica 2. Total de casos por género y estatus socioeconómico



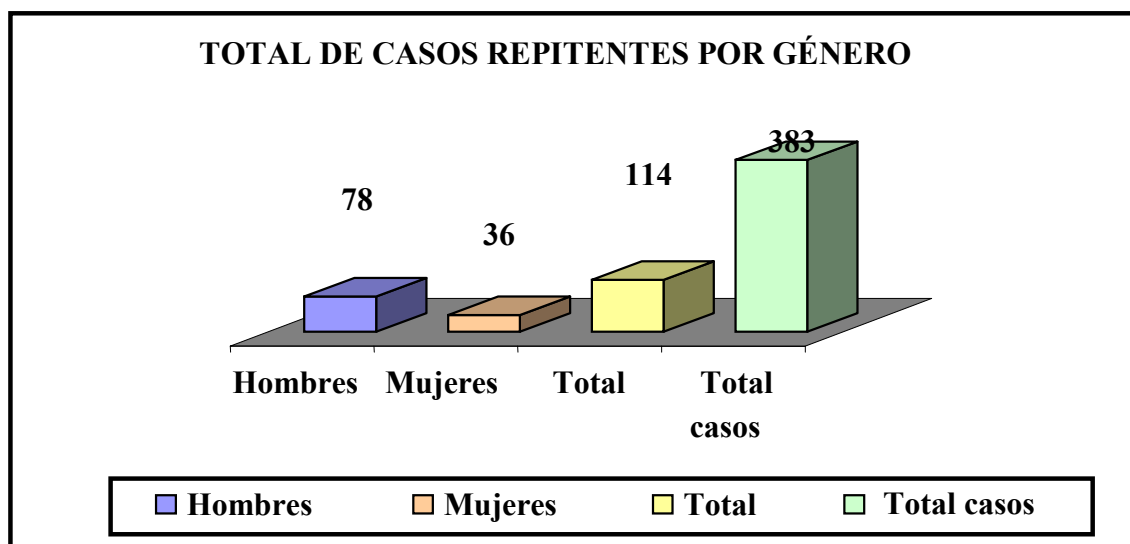
En la gráfica 3, observamos que las edades promedio en centros de estudio para estatus socioeconómico alto fueron de 16 años para los hombres y 15 años para las mujeres. Las edades promedio en centros de estudio para estatus socioeconómico medio fueron de 15 años para los hombres y 14 años para las mujeres. Las edades promedio en centros de estudio para estatus socioeconómico bajo fueron de 15 años para los hombres y 15 años para las mujeres. Los resultados demuestran una gran similitud.

Gráfica 3. Promedio total de edad por estatus socioeconómico



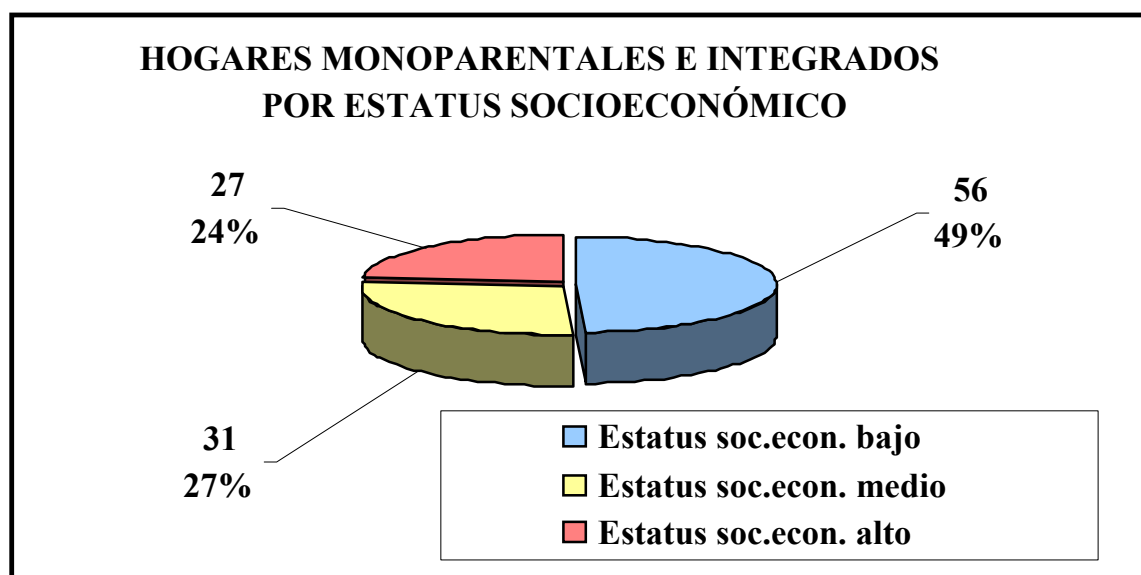
Se encontró un total de 114 casos de repitencia de grado de los cuales 36 casos son mujeres y 78 casos son hombres. Ver gráfica 4.

Gráfica 4. Total de casos por repitencia según género



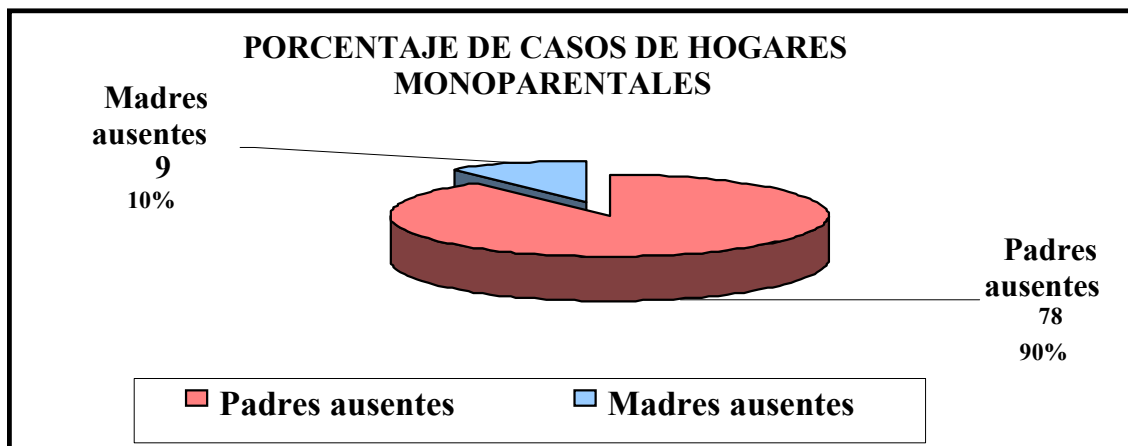
De los 114 casos de la muestra repitente el 24 %, pertenece a centros de estudio para estatus socioeconómico alto, un 27 %, corresponde a centros de estudio para estatus socioeconómico medio y un 49 %, pertenece a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo. Se encontró que el mayor porcentaje de repitentes están en centros de estudio para estatus socioeconómico bajo, como se observa en la gráfica 5.

Gráfica 5. Promedio y número de casos por repitencia y estatus socioeconómico



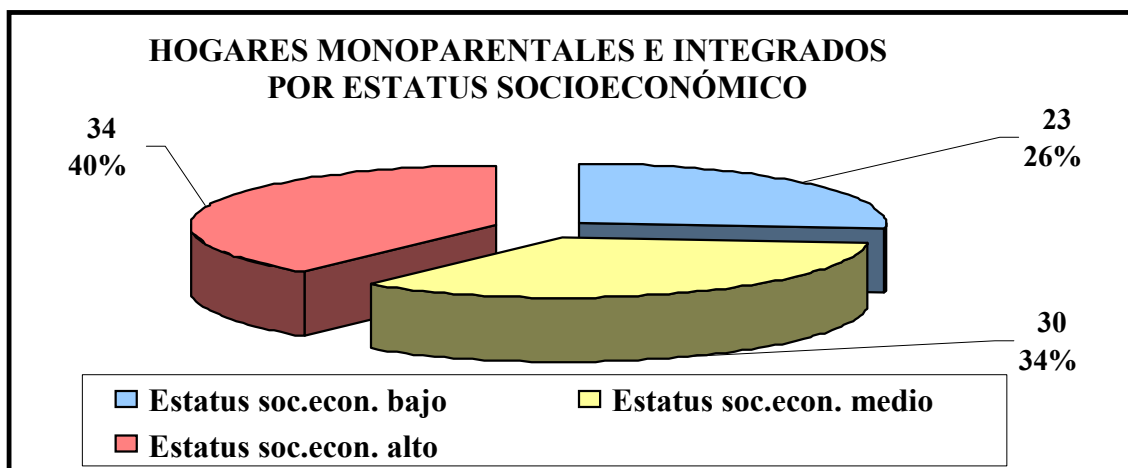
En la gráfica 6, se encontró que la estructura familiar de los participantes en este estudio refiere que el 23 %, de la muestra total pertenece a hogares monoparentales, mientras que el 77 %, pertenece a hogares integrados. El 23 %, de la muestra que pertenecen a hogares monoparentales está conformado por un 90 %, 78 casos, en los cuales existe ausencia del padre, mientras que el 10 %, 9 casos, restante están ausentes las madres. La mayor parte de casos de ausentismo es de los padres.

Gráfica 6. Porcentaje de casos de hogares monoparentales



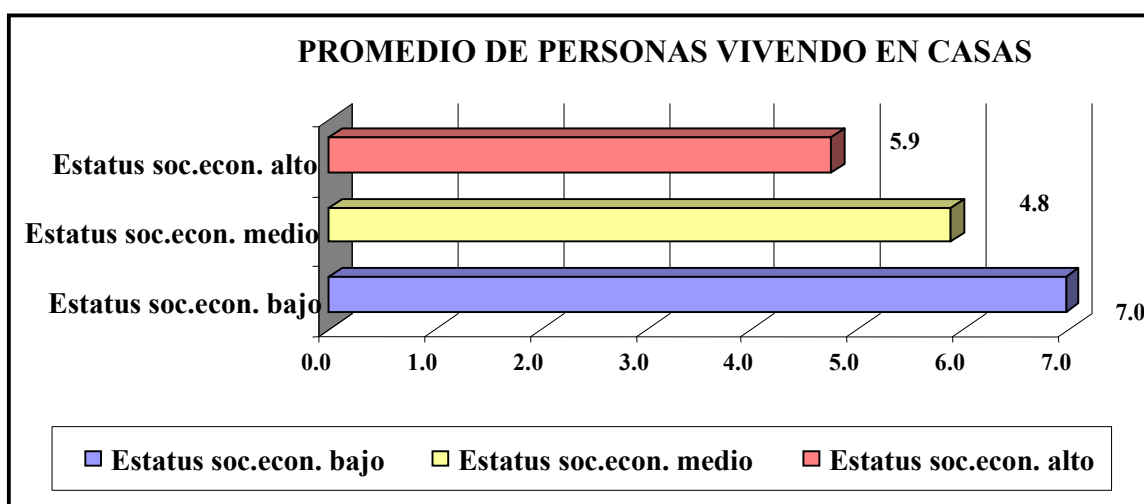
La gráfica 7 muestra que el 23 %, pertenece a hogares monoparentales y reportó estar compuesto por un 40%, de casos, pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto, un 34 %, de casos, corresponden a centros de estudio para estatus socioeconómico medio y un 26 %, de casos, pertenecen a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo.

Gráfica 7. Porcentaje de hogares monoparentales por estatus socioeconómico



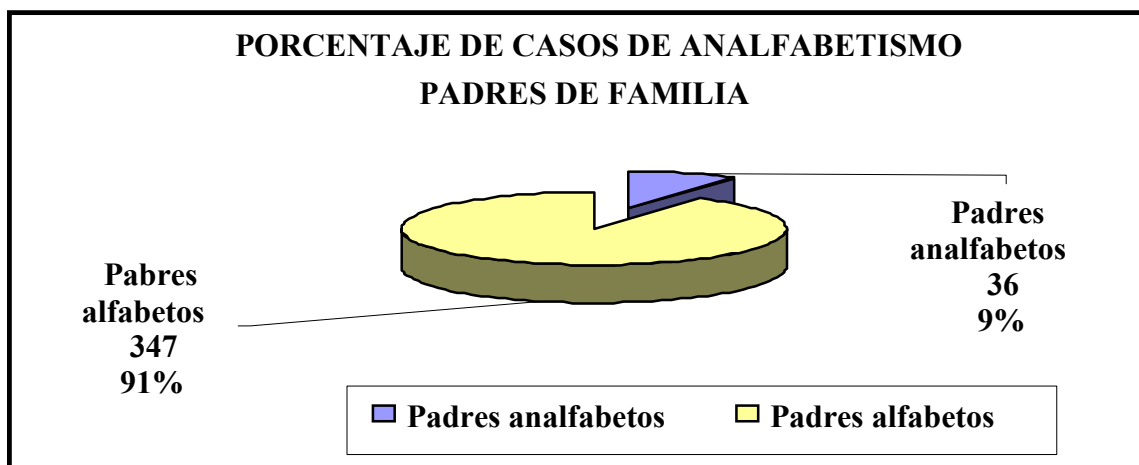
En la gráfica 8 se puede apreciar que el promedio de personas viviendo en casa de los sujetos encuestados, fue de 7 personas en hogares de estudiantes pertenecientes a centros de educativos para estatus socioeconómico bajo, 5 personas en hogares de estudiantes de centros educativos para estatus socioeconómico medio y 6 personas en hogares de estudiantes pertenecientes a centros educativos para estatus socioeconómico alto. Se encontró el mayor índice de hacinamiento en los hogares de personas pertenecientes a centros de estudio de estatus socioeconómico bajo.

Gráfica 8. Promedio de personas viviendo en casas



El porcentaje total de padres analfabetos fue del 9 %, del cual un 78 %, son madres analfabetas y un 22 %, son padres analfabetos. Se encontró mayor índice de analfabetismo en las madres que en los padres de los encuestados. Ver gráfica 9.

Gráfica 9. Promedio de padres analfabetos

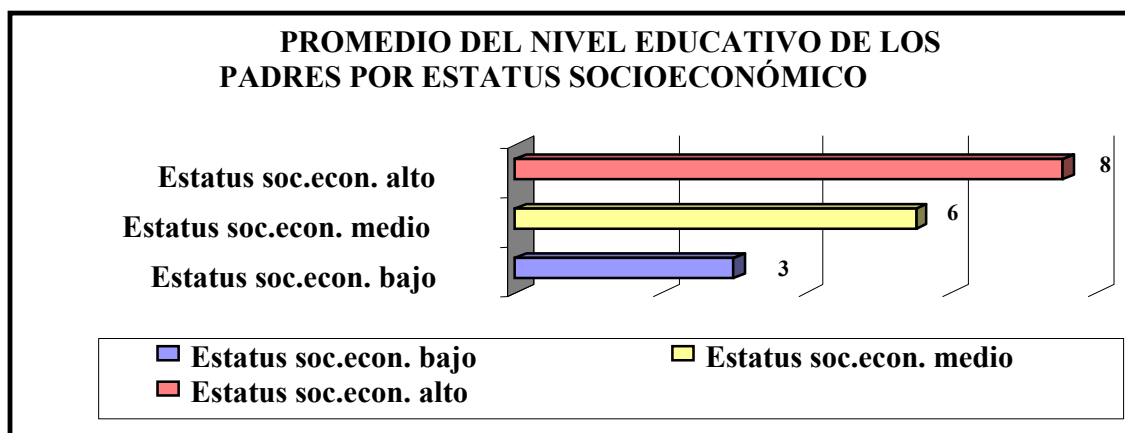


El promedio del nivel educativo de los padres de familia puede ser observado en la gráfica 10 y 11. Los padres de estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo, fue de nivel 3 el cual corresponde a **primaria completa**. Las madres tienen un promedio de nivel 2, que corresponde a **primaria incompleta**.

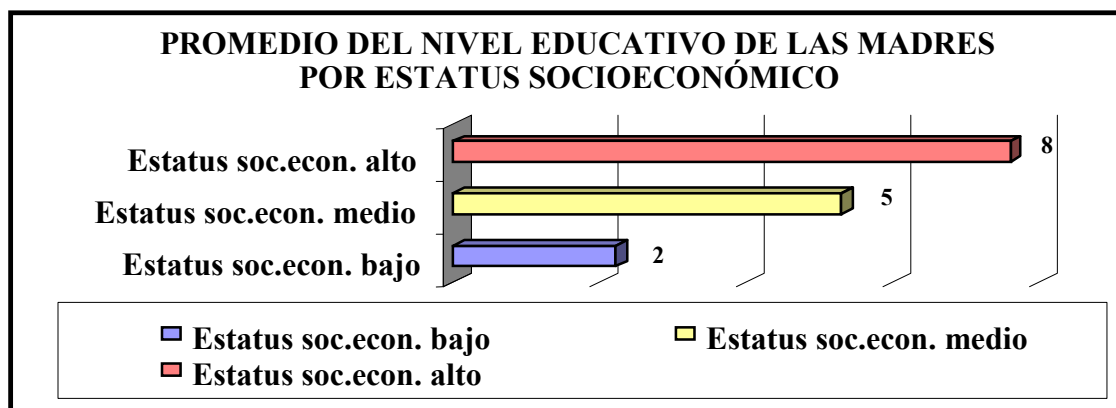
El promedio del nivel educativo de los padres de familia de estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio, fue de nivel 6 para los padres el cual corresponde a **diversificado incompleto**. Las madres obtuvieron un promedio de nivel 5, que concierne al nivel de **secundaria completa**.

El promedio de los padres de familia de estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto, fue de nivel 8 para los padres y madres el cual corresponde al nivel de **universitario incompleto**. Encontramos que son los padres de estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto los que mejor preparación académica poseen.

Gráfica 10. Promedio del nivel educativo en padres



Gráfica 11. Promedio del nivel educativo en madres



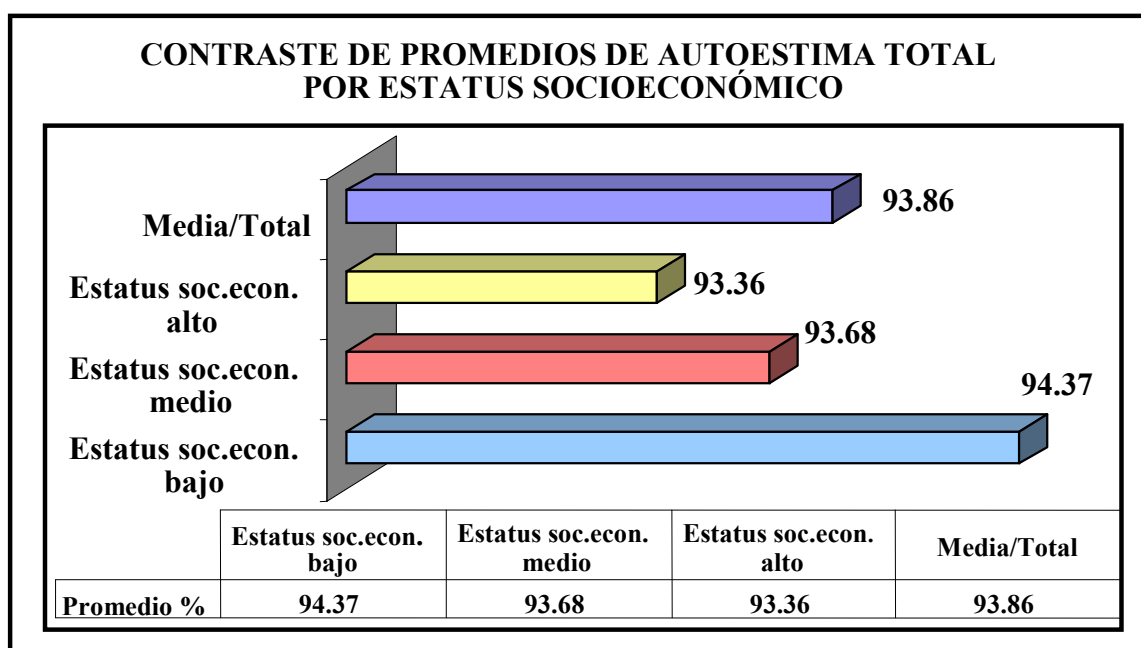
B. Análisis descriptivos de las variables

Esta sección del estudio muestra el análisis descriptivo de los resultados obtenidos a través de las escalas para la medición de las variables de investigación.

1. Variables de investigación

a. **Resultados de los puntajes totales de autoestima total:** Los resultados obtenidos por la escala de autoestima denotan que la media total fue de 93.86, lo cual significa según la escala de corrección un -nivel de autoestima alto-, donde el puntaje máximo de una persona puede ser de 120.

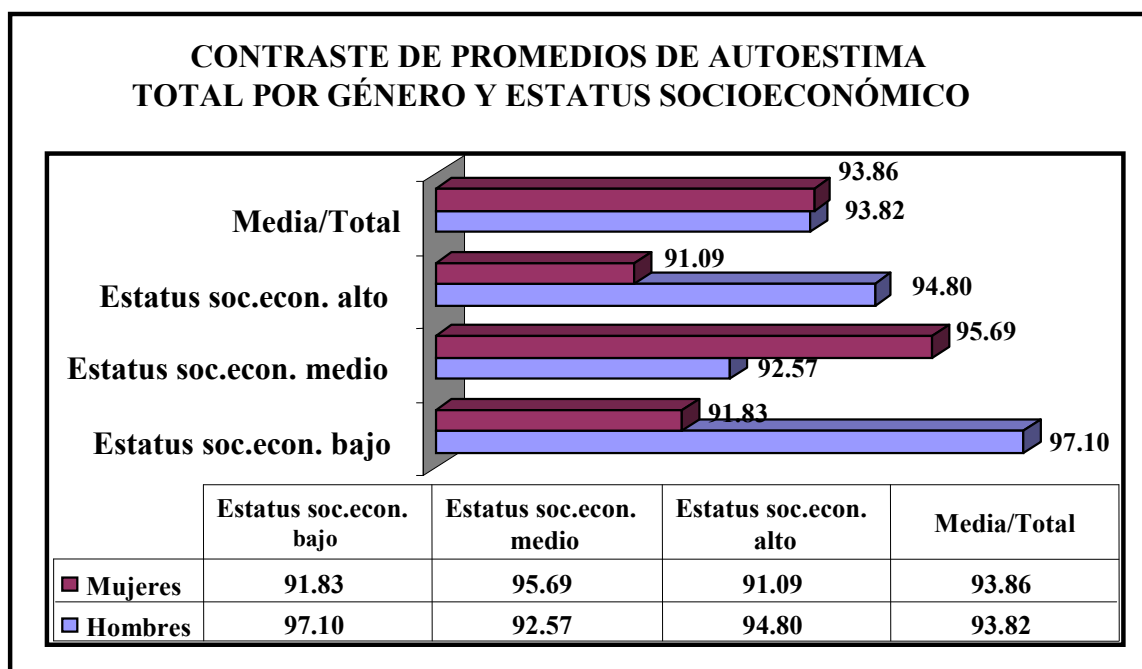
Gráfica 12. Porcentajes del nivel de autoestima total según estatus socioeconómico



La gráfica 12 muestra que el grupo de estudiantes varones con mayor nivel de autoestima fue el de los alumnos pertenecientes a centros educativos para estatus socioeconómico bajo, ellos reportaron un puntaje promedio de 97.10, seguido del grupo de los alumnos pertenecientes a centros educativos para estatus socioeconómico alto, con un puntaje promedio de 94.80, finalmente el grupo de estudiantes varones con menor puntaje total de autoestima fue de los centros de estudio para estatus socioeconómico medio, con un puntaje promedio de 92.57.

En la gráfica 13, se encontró que el grupo de estudiantes mujeres con mayor nivel de autoestima fue el de las alumnas pertenecientes a centros educativos para estatus socioeconómico medio, ellas reportaron un puntaje promedio de 95.69, seguido del grupo de las alumnas pertenecientes a centros educativos para estatus socioeconómico bajo, con un puntaje promedio de 91.83, finalmente el grupo de alumnas con menor puntaje promedio de autoestima fue el de las pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto, con 91.09, los resultados demuestran diferencias entre los puntajes promedio de autoestima de las estudiantes mujeres según estatus socioeconómico.

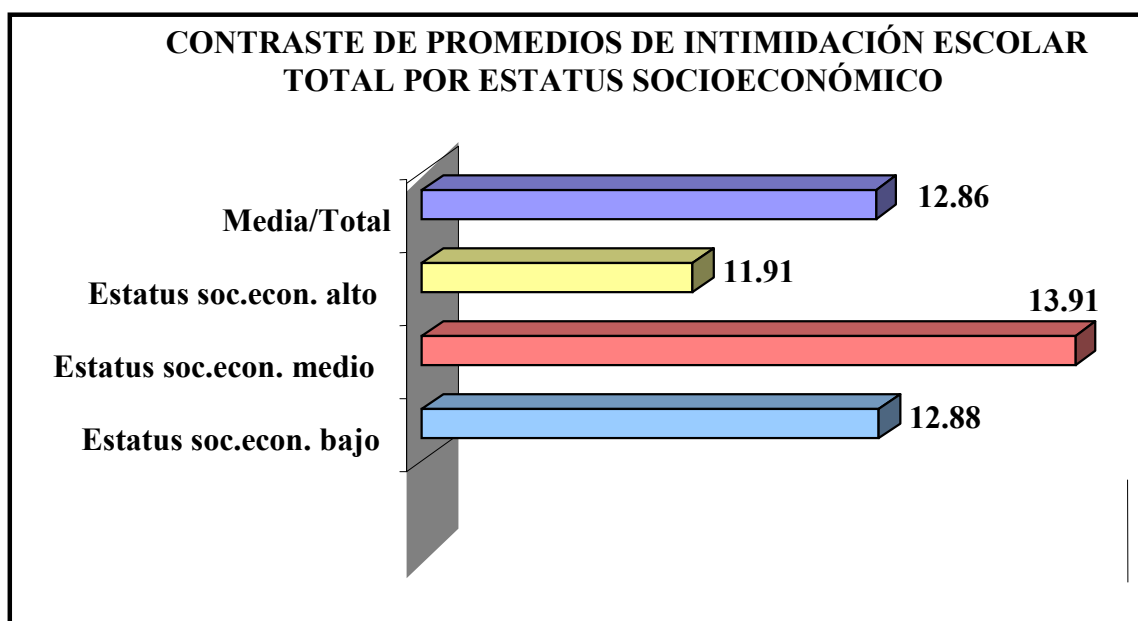
Gráfica 13. Porcentajes en el nivel de autoestima total por estatus socioeconómico



b. Resultados de los puntajes totales de intimidación escolar (bullying): El reporte de intimidación escolar entre iguales, señala una media de 12.86, lo cual significa según la escala de corrección un nivel de intimidación escolar bajo, donde 0 es el puntaje mínimo, que indica que el entrevistado no ha estado involucrado en episodios de intimidación escolar entre iguales por parte de sus compañeros en el último mes, y 92 el puntaje máximo que indica que el estudiante ha sido víctima de intimidación escolar más de 10 veces en el último mes. Ver gráfica 14.

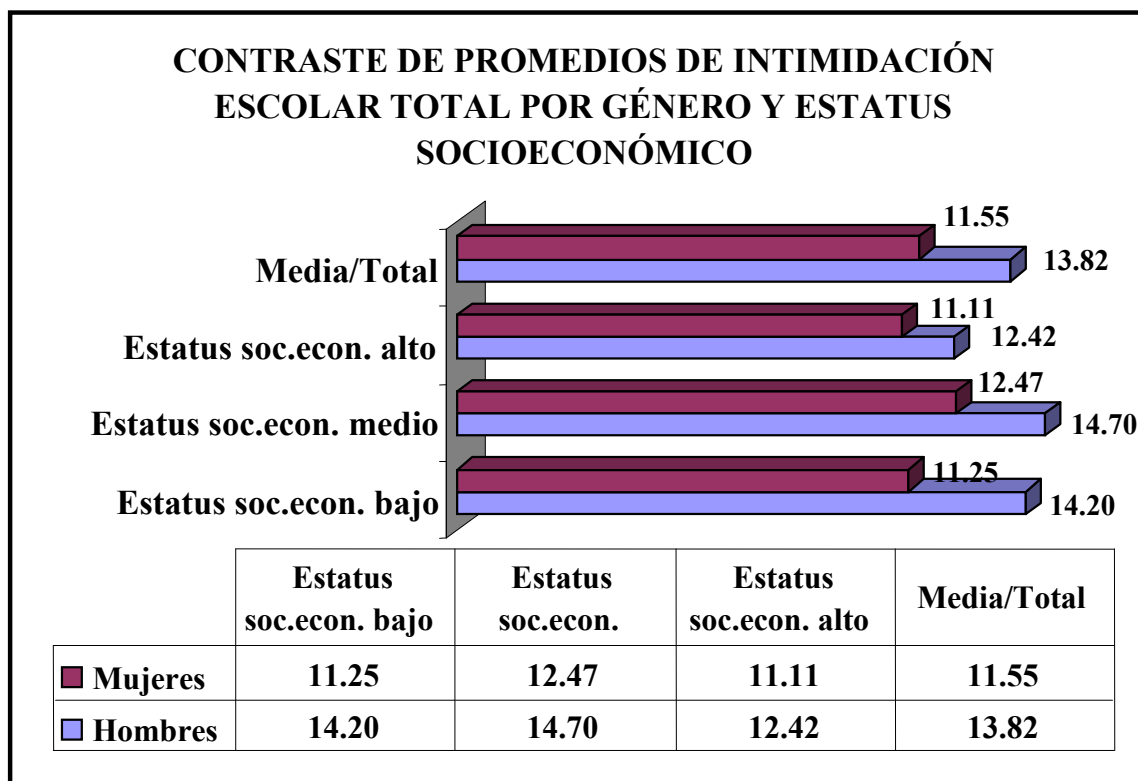
En la gráfica 14 se puede observar el contraste de los centros educativos por estatus socioeconómico, aquí se observa que los estudiantes de instituciones para estatus socioeconómico alto están por debajo de la media con un puntaje de 11.91, mientras que los estudiantes de instituciones para estatus socioeconómico medio fue de 13.91, ubicándose por encima de la media y finalmente se encuentran los estudiantes de centros educativos para estatus socioeconómico bajo, con un 12.88. Los resultados señalan que sí existe diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes de los tres centros de estudio según estatus socioeconómico, lo cual sugiere que los estudiantes que más padecen intimidación escolar entre iguales son los pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio, seguidos de los alumnos que asisten a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo.

Gráfica 14. Diferencia de medias para la variable intimidación escolar



En el análisis de los promedios obtenidos también fue tomado en consideración el género de los estudiantes, en este segmento se encontró que las mujeres están por debajo de la media con 11.55, mientras los hombres se sitúan por encima de la media con 13.82. Sí fue posible encontrar diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, la cual demuestra que son los hombres quienes padecen de un mayor grado de intimidación escolar entre iguales. Ver gráfica 15.

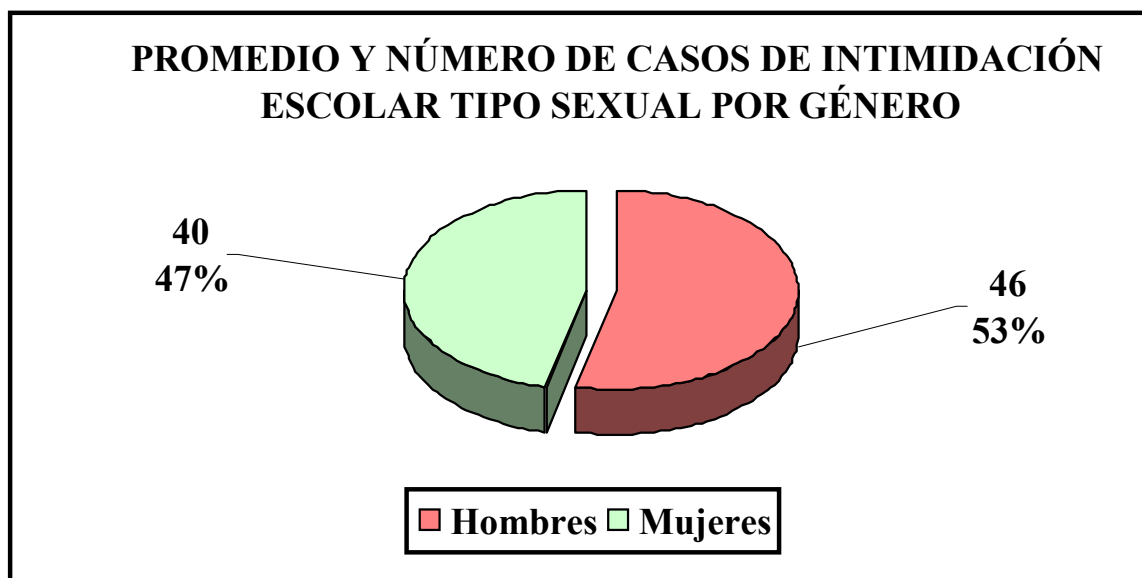
Gráfica 15. Diferencia de medias para la variable intimidación escolar por género y estatus socioeconómico



Al contrastar el grupo con el puntaje más alto de intimidación escolar, que es el de estudiantes hombres pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio con un puntaje promedio de 14.70, contra el grupo con el puntaje más bajo de intimidación escolar, que es el de estudiantes mujeres pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto con un promedio de 11.11, se encuentra que la diferencia de promedios entre ambos grupos demuestra ser estadísticamente significativa. Ver gráfica 15.

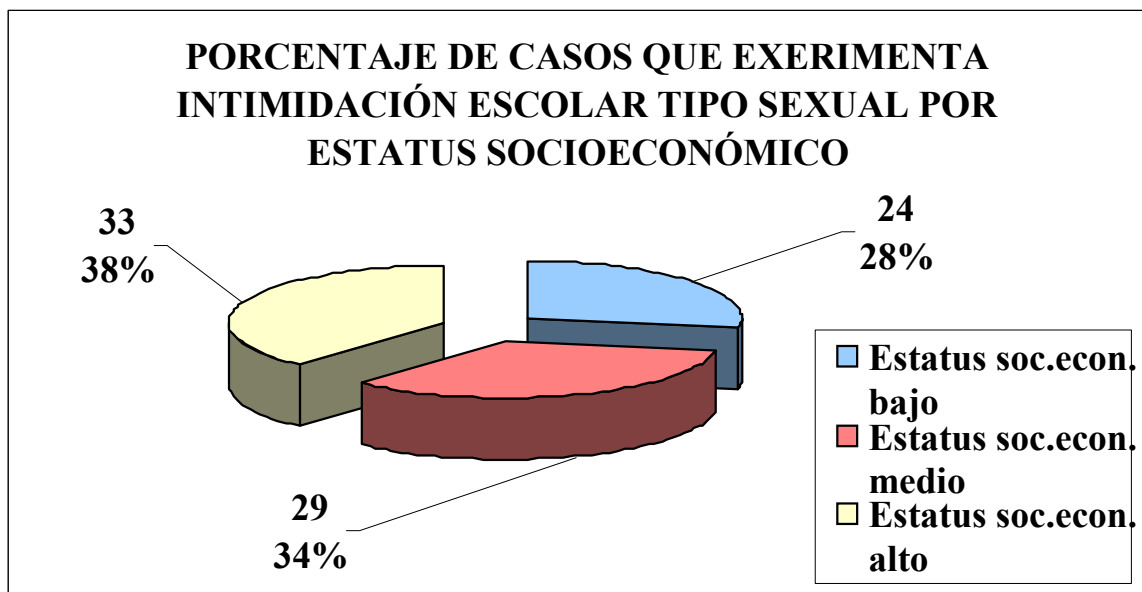
La gráfica 16 nos muestra que el 22 %, de la muestra total reportó, haber experimentado intimidación escolar de tipo sexual. El 22 %, está compuesto por un 53 %, de estudiantes hombres y un 40 %, de estudiantes mujeres. Estos resultados demuestran que existe un mayor porcentaje de casos de intimidación escolar de tipo sexual en hombres que en mujeres.

Gráfica 16. Porcentaje de intimidación escolar de tipo sexual reportada por género



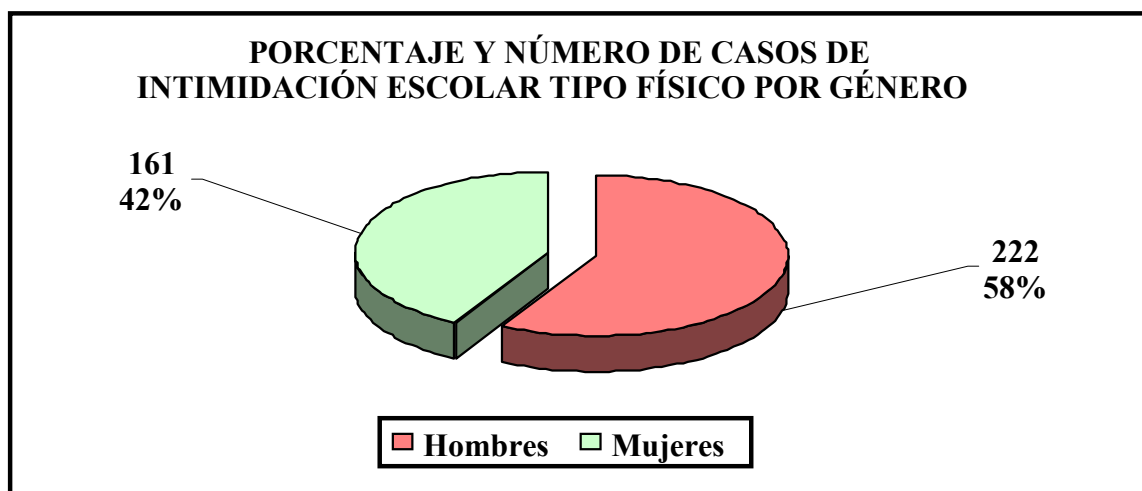
La gráfica 17, da a conocer que el 22 %, de la muestra total, que reportó haber experimentado intimidación escolar de tipo sexual se compone por un 28 %, de alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo, un 34 %, por alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio y un 38 %, por estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto.

Gráfica 17. Intimidación escolar de tipo sexual por estatus socioeconómico



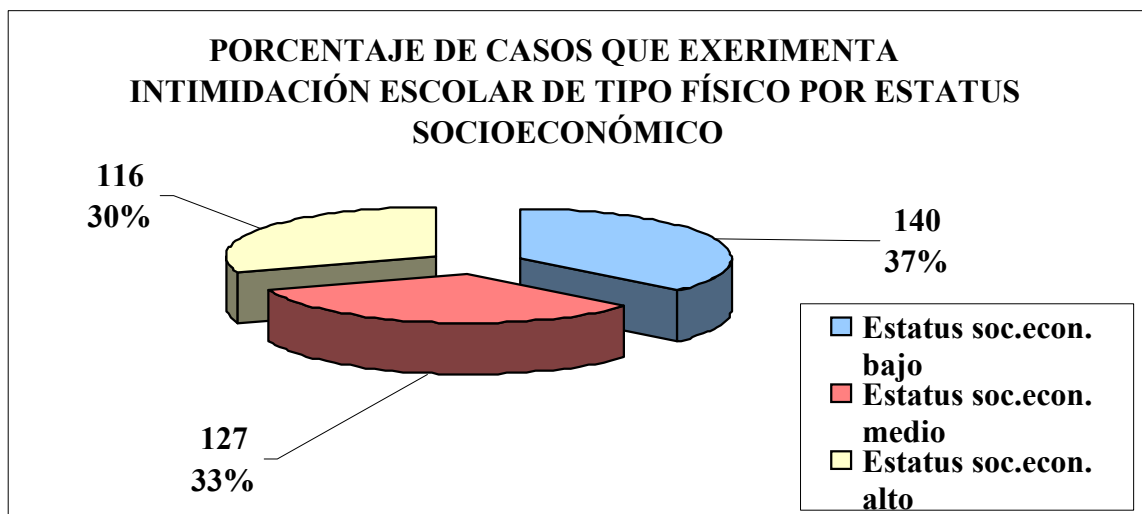
En la gráfica 18 se encuentra que el 100 % de la muestra total, reportó haber experimentado al menos un episodio de intimidación escolar de tipo física en el último mes. La muestra total está compuesta por un 58 %, 222 casos, de estudiantes hombres y un 42 %, 161 casos, de estudiantes mujeres.

Gráfica 18. Porcentajes de intimidación escolar de tipo física por género



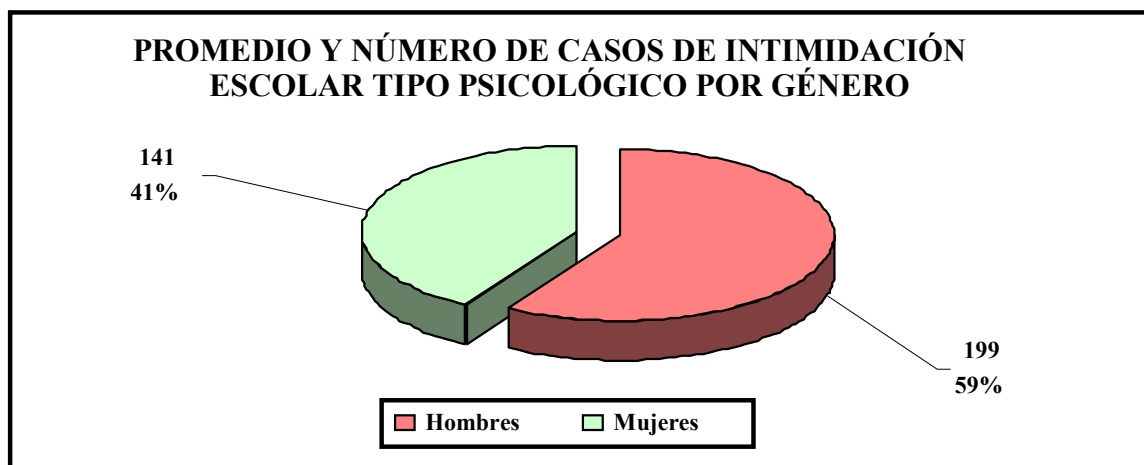
El 100 %, de la muestra total, que reportó haber experimentado intimidación escolar de tipo físico se compone por un 30 % de alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto, un 33 %, por alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio y un 37 %, por estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo. Ver gráfica 19.

Gráfica 19. Porcentajes de intimidación escolar de tipo física por estatus soc.econ.



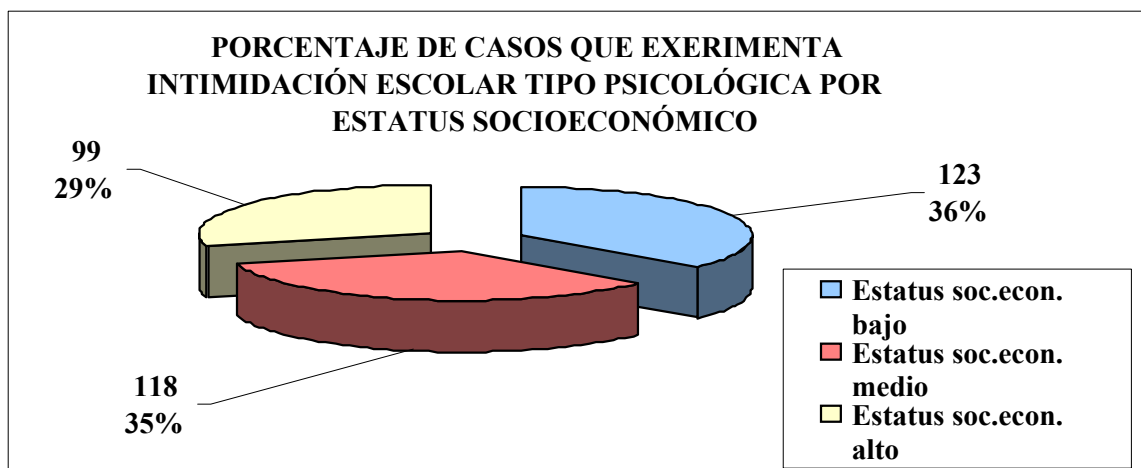
La gráfica 20, permite ver que el 89 %, 340 casos, de la muestra total reportó, haber experimentado intimidación escolar de tipo psicológica. Este 89 %, está compuesto por un 59 % de estudiantes hombres y un 41 %, de estudiantes mujeres. Estos resultados demuestran que existe un mayor porcentaje de casos de intimidación escolar de tipo psicológico en hombres que en mujeres.

Gráfica 20. Porcentajes de intimidación escolar de tipo psicológica por género



El 89 %, que reportó haber experimentado intimidación escolar de tipo psicológica se compone por un 29 %, de alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto, un 35 %, de alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio y un 36 %, de estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo. Ver gráfica 21.

Gráfica 21. Intimidación escolar de tipo psicológica por estatus socioeconómico



C. Análisis del coeficiente de correlación R de Pearson

El análisis del coeficiente de correlación r de Pearson, fue calculado a partir de la relación de las puntuaciones obtenidas de la transformación de los punteos burdos a punteos - Z -, en las variables de investigación; autoestima e intimidación escolar.

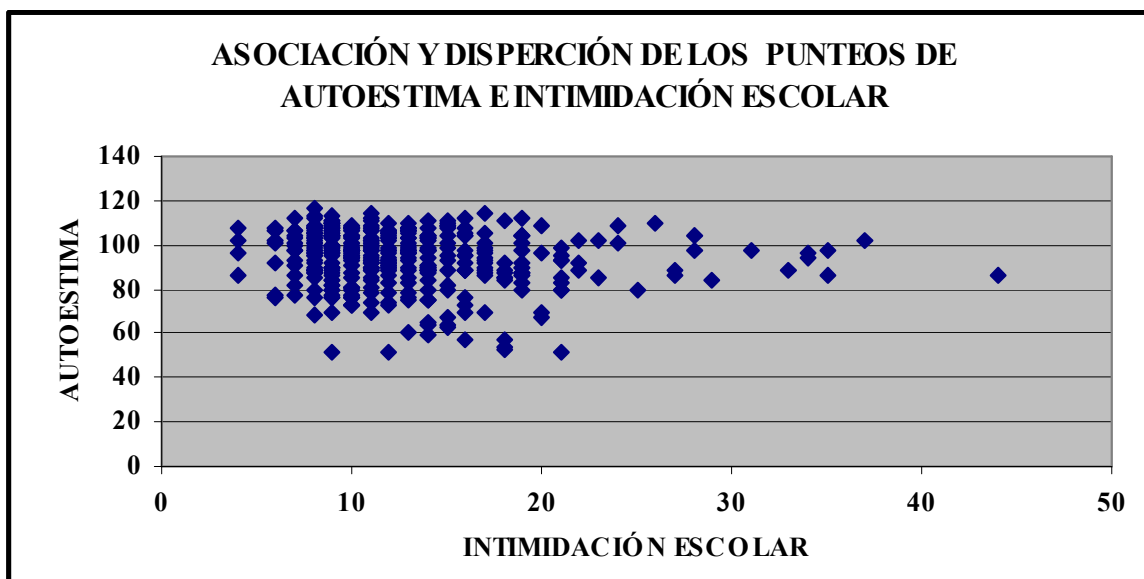
1. Variables asociadas. El análisis de correlación r de Pearson, entre las variables; autoestima e intimidación escolar demarcan que ambas se encuentran correlacionadas negativamente con -0.1417 , en donde $-1.00 =$ es una correlación negativa perfecta ("A menor X , mayor Y ") y $0.00 =$ no existe correlación alguna entre las variables.

Tabla 4. Estadístico de prueba y correlación obtenida

| Estadístico de prueba | Resultado | Tipo de correlación |
|----------------------------|-----------|----------------------------|
| Correlación R de Pearson | -0.1417 | Correlación negativa débil |

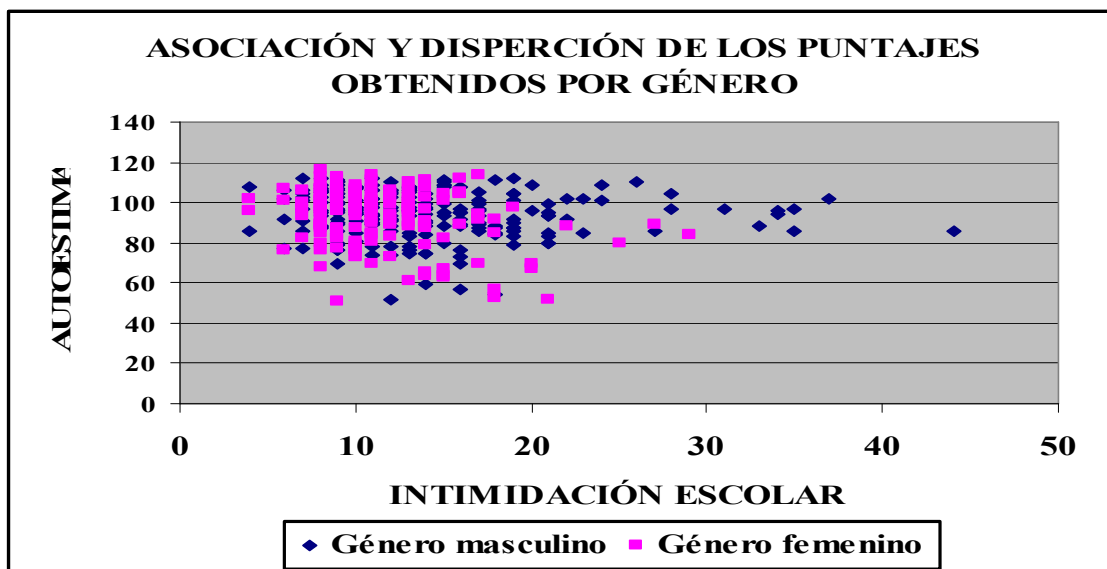
Se encontró que la mayoría de puntajes tiende agruparse y correlacionarse en el nivel alto de autoestima y el nivel bajo de intimidación escolar en toda la muestra de estudio. Ver gráfica 22.

Gráfica 22. Correlación de punteos entre las variables asociadas



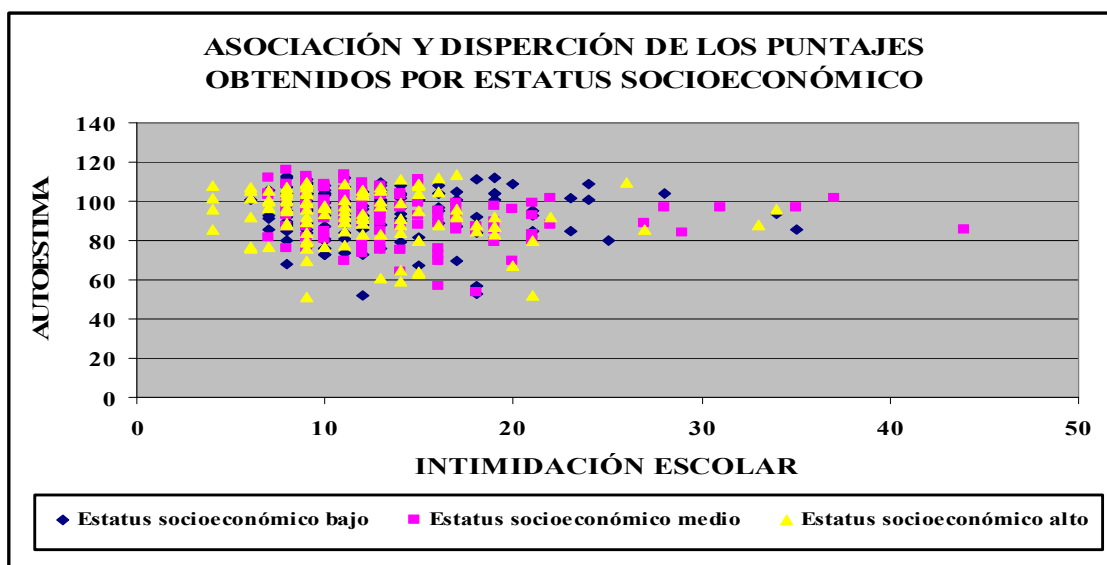
La gráfica 23, muestra el análisis de asociación y dispersión de los puntajes obtenidos tomando en cuenta el género, la gráfica permite visualizar que ambos grupos tienen un patrón de relación casi idéntico, donde no hubo diferencias.

Gráfica 23. Correlación de punteos entre las variables asociadas por género



Al observar la correlación de los puntajes obtenidos por centro de estudio y estatus socioeconómico surge gran similitud en el comportamiento de la muestra, en la gráfica 24, se observa que en todos los ambientes sociales se dio la correlación.

Gráfica 24. Correlación de punteos para las variables por estatus socioeconómico



D. Análisis final de resultados

1. Hipótesis:

Ho: No existe una correlación negativa entre el nivel total de intimidación escolar (bullying) y el nivel total de autoestima de los estudiantes adolescentes de instituciones públicas y privadas, con un nivel de significación de Alfa = 0.05.

Hi: Existe una correlación negativa entre el nivel total de intimidación escolar (bullying) y el nivel total de autoestima de los estudiantes adolescentes de instituciones públicas y privadas, con un nivel de significación de Alfa = 0.05.

2. Alfa = 0.05

3. Regla de decisión estadística. Se rechaza la Ho si el estadístico de prueba es $>$ al estadístico de prueba crítico, que en este caso es de 1.98, con $gl = 381$ y un alfa de 0.05 bilateral.

4. Cálculo del estadístico de prueba.

Prueba de significación T

$$\text{La fórmula de } t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

El resultado obtenido fue: $2.76 / .9899 = 2.79$

5. Decisión estadística. Se rechaza la Hipótesis nula, ya que el valor obtenido a través del estadístico de prueba de 2.79 es mayor al valor crítico de 1.98 ($2.79 > 1.98$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, la cual establece que existe correlación negativa entre el nivel total de autoestima y el nivel total de intimidación escolar con una significación de alfa = 0.05

DISCUSIÓN

Este estudio de investigación estuvo dirigido a establecer la relación entre la autoestima y la intimidación escolar en estudiantes adolescente, tomando en consideración factores demográficos, educativos y socioeconómicos.

La correlación encontrada entre las variables investigadas apoyan científicamente el hecho de que a mayor nivel de autoestima, menor nivel de intimidación escolar experimentado por alumnos adolescentes. Los resultados obtenidos demuestran que el *fenómeno asociativo* entre autoestima e intimidación escolar incide directamente sobre el autoconcepto de los estudiantes, los cuales desarrollan un mejor nivel de apreciación y adaptación al grupo social si se encuentran libres de la exposición a la intimidación escolar.

Hasta que el individuo no establezca un concepto estable de sí mismo, no se hallará seguro con relación a su capacidad, su ubicación en el grupo, y la situación que ocupa con respecto a los demás. Los que poseen conceptos estables de sí mismos tienen altos niveles de autoestima, se hallan libres de sentimientos de inferioridad y estados de nerviosismo, son más estimados por el grupo, se ven a sí mismos como creen que los ven los demás, tiene más amigos y son más activos socialmente, muestran menos evidencias de conducta compensatoria de tipo defensivo, tal como alejamiento o timidez, y realizan una mejor adaptación que aquellos que poseen conceptos inestables de sí mismos (Hurlock, 1989:270).

Al analizar la autoestima en función del género, fue posible encontrar que no existe diferencia significativa en los niveles de autoestima, de hombres y mujeres en la muestra de estudio, y ambos grupos poseen un alto nivel de autoestima. La medición del nivel de autoestima en la población de estudio, es considerada de rango alto y muy alto.

Al analizar la autoestima en función del centro de estudio y estatus socioeconómico se encuentra que los alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo, gozan del mejor nivel de autoestima, seguido muy de cerca por sus coetáneos de centros de estudio para estatus socioeconómico medio y finalmente la muestra con el nivel más bajo de autoestima respecto a la media, fueron los alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto.

Los resultados obtenidos en el área de autoestima dejan de manifiesto que el nivel de autoestima en estudiantes adolescentes es independiente del género, pero sí dependiente del centro de estudios y el estatus socioeconómico de la persona.

Es importante remarcar que los factores sociales que influyen la autoestima están entrelazados al contexto socio-cultura al cual cada individuo pertenece, por tal motivo el estilo de crianza de los padres será determinante para la formación de la autoestima de los hijos, esta formación psicosocial será dada en función de los cánones sociales. El componente valorativo del auto concepto modela el destino interviniendo en todas nuestras elecciones y decisiones significativas, determinando el tipo y la calidad de vida que cada individuo decide tomar (Maturana, 1995:352).

Al analizar la relación entre autoestima e intimidación escolar fue posible encontrar que el autoconcepto del individuo incide directamente sobre la capacidad de adaptación que el individuo posee frente a su grupo de pares.

Los alumnos que son víctimas de la intimidación son típicamente ansiosos, inseguros, cautelosos; sufren de un nivel bajo de autoestima, y rara vez se defienden o toman represalias cuando se les enfrentan los agresores. A veces carecen de dones sociales y hasta de amigos, y con frecuencia se encuentran socialmente aislados. Las víctimas tienden a tener una relación cercana con sus padres quienes a veces los sobreprotegen. La característica física principal de las víctimas es que tienden a ser físicamente más débiles que sus compañeros (Batsche, *et.al.*, 1994: 29).

Según Olweus (1993:34) el impacto de la intimidación escolar sobre la autoestima de los adolescentes, se ve reflejada tanto en los intimidadores como en los intimidados; ser la víctima de intimidación escolar aumenta el aislamiento porque otros compañeros de clase piensan que si se hacen amigos de la víctima perderán su rango o se arriesgarán a ser victimizados también. El adolescente(a) que es victimizado(a) normalmente sufre de pobre autoestima y depresión, dejando abierta la posibilidad a que estos problemas persistan en la edad adulta.

En general, se encontró evidencia de experimentación de episodios de intimidación escolar en la muestra de estudio, ya que todos los estudiantes reportaron al menos un incidente de intimidación escolar entre iguales en el último mes a la fecha de ser evaluados.

Pudo determinarse que la intimidación escolar por género tiende a ser mayor en los hombres que en las mujeres que formaron parte de la muestra de estudio, esto demuestra que los hombres poseen una mayor tendencia a manifestar la violencia entre iguales. Esta información favorece los hallazgos encontrados en la literatura de Olweus y el Dr. Furlong, los cuales han señalado que el género que presenta de modo más frecuente la intimidación escolar es el género masculino.

Los varones son los que con más frecuencia intimidan a otros y también son víctimas de la intimidación. Las mujeres tienden a usar la intimidación de formas más indirectas. La intimidación en ellas se da manipulando amistades, aislando a otros compañeros y esparciendo rumores malintencionados. Ellas reportan más intimidación relacionada con la exclusión de grupos sociales que los muchachos (Olweus, 1994:30).

Al analizar la intimidación escolar entre iguales en función del centro de estudio y estatus socioeconómico se encontró que los alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio, son quienes más intimidación escolar experimentan tanto hombres como mujeres, el grupo que los sigue es de alumnos perteneciente a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo y finalmente la muestra con el más

bajo nivel de intimidación escolar respecto a la media, fueron los alumnos pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico alto.

Los resultados obtenidos en el área de intimidación escolar dejan claro que el nivel de intimidación escolar entre adolescentes está relacionado directamente al género, y al estatus de la persona, ya que los estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico medio y bajo, demuestra mayores niveles de intimidación escolar que los estudiantes pertenecientes a centros de estudio para clase social alta.

Durante el comienzo de la adolescencia, la función y la importancia del grupo social cambian dramáticamente. Al buscar autonomía de sus padres, los adolescentes cuentan con los compañeros para discutir los problemas, los sentimientos, los temores y las dudas, de modo que aumenta la importancia del tiempo que pasan con los amigos. Sin embargo, esta dependencia de los compañeros para el apoyo social va acompañada de presiones crecientes por alcanzar un alto rango social. Es durante la adolescencia que los grupos de compañeros se estratifican y las cuestiones de aceptación social y popularidad llegan a tener una importancia creciente (Ross, 1996: 56).

El estatus socioeconómico de los estudiantes resulta ser una variable de análisis muy importante a tomar en consideración, ya que posee un valor de mucho peso en la formación sociocultural de las personas. En esta investigación se tomó en consideración el estatus socioeconómico de los padres en función de ciertos factores tales como: número de integrantes y habitantes por familia, hogares monoparentales e integrados, nivel educativo y nivel profesión de los padres de familia.

Aunque existe cierta evidencia que demuestra que la desventaja social, como el estatus socioeconómico bajo, y las familias inusualmente grandes, representan una influencia en la formación de intimidación escolar alta en la escuela, esta no es una de las variables más importantes. Sin embargo uno de los contribuidores de mayor importancia es la existencia de un clima de predisposición y falta de control por parte de las autoridades educativas en las escuelas (Ross, 1995: 38).

En este estudio los padres de familia pertenecientes a estatus socioeconómico bajo reportaron el mayor número de integrantes y habitantes por familia, el mayor índice de hogares monoparentales, también reportaron el más bajo nivel educativo y profesional. Lo cual dificulta y limita en gran medida el nivel de atención e intervención que pueden realizar los padres de familia en el fenómeno de intimidación escolar, el cual se encontró estar correlacionado al estatus socioeconómico.

VI. Conclusiones y recomendaciones

A. Conclusiones

- Los resultado de esta investigación revelan que existe una alta manifestación de incidentes de violencia escolar entres iguales, *bullying*, en la muestra estudiada, siendo los centros de estudio para estatus socioeconómico medio y bajo quienes mayor prevalencia de violencia escolar entre iguales experimentan. Esto respalda los hallazgos encontrados por el Dr. Aguilar y el Dr. Berganza, los cuales demostraron que existe una mayor prevalencia de violencia escolar en alumnos pertenecientes a estatus socioeconómico bajo.
- La violencia escolar de tipo física fue la más utilizada por los estudiantes para expresar su agresión hacia los demás, los centros de estudio con mayor violencia escolar física fueron los centros de estudio para estatus socioeconómico bajo. Lo que demuestra que existe mayor violencia escolar entre iguales de carácter física en los centros de estudio para estatus socioeconómico bajo.
- La frecuencia de intimidación escolar de tipo psicológica fue la que según el reporte se muestra en segundo plano, y está presente en un 90% de toda la muestra, es importante recordar que este tipo de abuso es el que mayormente pasa desapercibido por padres y maestros, ya que suele mostrarse de modo encubierto, la intimidación escolar de tipo psicológica también fue independiente del género y el estatus socioeconómico según esta investigación.
- La frecuencia de intimidación que menos se encontró estar presente fue la de tipo sexual, ya que sólo el 23% de la muestra manifestó experimentar este tipo de intimidación escolar entre iguales. Esta información respalda los hallazgos encontrados por el Dr. Furlong, quien en sus estudios reportó en menor medida la intimidación escolar sexual. Este tipo de intimidación escolar fue independiente del género y el estatus socioeconómico según esta investigación.

- Los resultados de esta investigación demuestran que, en general, la muestra de estudio goza de un alto nivel de autoestima. La autoestima total mostró ser independiente del género y el estatus socioeconómico según esta investigación.
- Los análisis de correlación mostraron que sí existe una correlación negativa débil que confirma la asociación estadísticamente significativa entre nivel de la autoestima y el nivel de intimidación escolar entre iguales, *bullying*.
- El análisis de correlación tomó en consideración el estatus socioeconómico, y éste demostró el mismo comportamiento de correlación-causa entre las variables de autoestima e intimidación escolar, *bullying*.
- Finalmente el análisis de correlación realizado establece que los estudiantes que poseen altos niveles de autoestima tienen bajos niveles de intimidación escolar entre iguales *bullying*.

B. Recomendaciones

- Es de vital importancia que los centros educativos que tomaron parte en esta investigación tengan en consideración que sus estudiantes están padeciendo experiencias de intimidación escolar, por lo tanto es responsabilidad de las autoridades educativas de cada centro velar por la calidad de un servicio que proteja la integridad física y psicológica de los alumnos.
- Los maestros juegan un rol preponderante en el cumplimiento del respeto entre estudiantes, también tiene la responsabilidad de indagar si existe o no intimidación escolar entre los alumnos.
- Las autoridades educativas deben prestar atención y recursos para intervenir la práctica de intimidación escolar entre iguales en las escuelas, a través de campañas preventivas para los alumnos y capacitación docente para que también los maestros puedan estar preparados en la resolución de conflictos escolares.

- Es de gran necesidad que los centros de estudio de la muestra, introduzcan en el personal educativo a un consejero psicoeducativo que sea el encargado de velar por la creación e implementación de programas preventivos y de orientación escolar, de manera que a través de un plan de contingencia pueda llegarse a la prevención y resolución de conflictos psicoeducativos como la autoestima y la intimidación escolar.
- Los padres de familia representan un rol primario en el manejo de los conflictos escolares como lo son, la autoestima y la intimidación escolar, ya que en la gran mayoría de los casos los padres no prestan la atención necesaria para atender los conflictos de sus hijos, por considerarlos transitorios y normales, esto crea un clima de desconfianza que puede ser abordado a través de escuela para padres o grupos de apoyo familiar, estos grupos de autoayuda son de vital importancia para hacer frente a los problemas que experimentan diariamente los estudiante y que sus padres no saben cómo abordar por la falta de conocimientos en la temática.
- Es necesario continuar el avance en la investigación científica sobre el tema de autoestima e intimidación escolar entre iguales, a manera de poder profundizar sobre los resultados de este estudio e indagar sobre las causas que pudieran haber intervenido y estar fuera de los alcances de esta investigación.
- Se debe crear una conciencia en las autoridades de los centros educativos para que se comprometan a realizar autoevaluaciones continuas, basadas en diagnósticos de necesidades para la atención de problemas de violencia escolar.
- Es de gran necesidad para la psicología educativa de Guatemala seguir investigando en el tema de la violencia escolar para establecer parámetros de acción del problema, y hacer intervenciones más eficientes así como eficaces en la población estudiantil guatemalteca.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Guido. 1996. <<Autoestima y depresión en adolescentes guatemaltecos>>. *Revista Latinoamericana de Psicología*. [Colombia]. 2: 341-366.

Bandura, Albert. 1973. *Aggression: A social learning analysis*. Nueva Jersey, Prentice-Hall. 320 págs.

Bandura, Albert. 1983. <<Psychological mechanisms of aggression>>. *Journal of Counseling and Development*. [Boston]. 1: 1-40.

Beane, Allan. 1999. *Bully Free Classroom* Chicago, Free Spirit Publishing. 240 págs.

Berganza, Carlos. 2002. <<Violencia y problemas psicosociales en niños guatemaltecos>>. *Revista de Psiquiatría y Salud Integral*. [Guatemala]. 1 (4): 27-31.

Branden, Nathaniel. 1995. *Los Seis Pilares de la Autoestima*. Nueva York, Bantam. 260 págs.

Branden, Nathaniel. 2001. *La Psicología de la Autoestima*. 9ª ed. Barcelona, Paidós. 240 págs.

Carevne, Carl. 1997. *Teorías de Personalidad*. 3ª ed. México D.F., Prentice- Hall. 320 págs.

Craig, Grace. 1999. *Desarrollo Humano*. 8ª ed. México, Prentice-Hall Hispanoamericana. 580 págs.

Enciclopedia de la Psicología. 2000. 4ª ed. Barcelona, Océano. 8 vols.

Engler, Brown. 1996. *Teorías de la Personalidad*. 4ª ed. México D.F., McGraw Hill. 435 págs.

Erikson, Erik. 1970. *Infancia y Sociedad*. 9ª ed. Nueva York, Norton. 380 págs.

Erikson, Erik. 1980. *El Ciclo de Vida Completa*. Nueva York, Norton. 210 págs.

Espinoza, Evelyn. 2004. <<Impacto del Maltrato Escolar en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Nivel Medio>>. Tesis Universidad del Valle de Guatemala. 104 págs.

Fadiman, Oscar y M. Fragar. 2002. *Teorías de La Personalidad*. 4ª ed. México D.F., Oxford. 326 págs.

Fromm, Erick. 1991. *Del Tener Al Ser*. 3ª ed. Buenos Aires, Paidós Ibérica. 185 págs.

Gage, Nelson y D. Berliner. 1990. *Psicología Educativa*. 4ª ed. Washington, Houghton Mifflin Company. 580 págs.

Heinemann, Peter. 1973. *Mobbing: Group Violence among children and adults*. Stockholm, Natur Och Kulture. 271 págs.

Hernández, Sampieri, *et al.* 2003. *Metodología de la Investigación*. 3ª ed. México D.F., McGraw-Hill Interamericana. 540 págs.

Hurlock, Elizabeth. 1989. *Psicología de la Adolescencia*. 8ª ed. Buenos Aires, Paídos. 380 págs.

Oliver, Robert, *et al.* 1994. <<The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools>>. *Journal of Counseling and Development*. [California]. 72(4) : 416-419.

Olweus, Dan. 1978. *Aggression in the Schools: Bullies and wipping boys*. Washington, Hemisphere. 189 págs.

Olweus, Dan. 1993. *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell. 200 págs.

Olweus, Dan. 1994. <<Bullying at school: basic facts and effects>>. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. [Colorado]. 3 (2): 1171-1190.

Olweus Dan. 1998. *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid, Paidós. 210 págs.

Olweus, Dan. 1999. *The Nature of School Bullying*. Nueva York, Routhledge. 236 págs.

Papalia, Diane y S. Olds. 2002. *Desarrollo Humano*. 8ª ed. Colombia, McGraw Hill. 567 págs.

Phares, Jerry. 2000. *Manual Moderno de Psicología*. 2ª ed. Barcelona, Mc-Graw Hill. 610 págs.

Pope, Albert, *et al.* 1988. *Self-Esteem enhancement with children and adolescents*. Nueva York, Pergamon Press. 246 págs.

Pope, Albert, *et al.* 1996. *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños adolescentes*. 3ª ed. Barcelona, Martínez Roca. 259 págs.

Ross, Dorotea. 1996. *Bullying and Teasing*. San Francisco, American Conseling Association. 259 págs.

Shaffer, David. 2002. *Desarrollo Social y de La Personalidad*. 4ª ed. Madrid, Thomson. 460 págs.

Smith, Robert y F. Sharp. 1994. *School Bullying: Insight and Perspectives*. Londres, Routhledge. 186 págs.

ANEXOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

| SEXO | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Femenino | <input type="radio"/> Masculino |

| EDAD | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

| CLAVE | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

| CLAVE DE CENTRO | | | |
|-----------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |

| INSTITUCIÓN | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Pública | <input type="radio"/> Privada |

| INSTRUCCIONES | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Utilice lápiz No. 2 - No utilice marcador ó lapicero. - Borre cuidadosamente las marcas que desee cambiar. - Rellene el círculo uniforme y completamente. | <p style="text-align: center;">CORRECTO: ● INCORRECTO: ✗ ✓ ○ ●</p> |

Favor de contestar lo siguiente. Toda la información que conteste es CONFIDENCIAL y de USO EXCLUSIVO para la investigación.

Si tú no deseas contestarlo, por favor entregalo en blanco al investigador al finalizar la prueba.

- | <p>1. ¿Has repetido algún o algunos grados? <input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NO</p> <p>2. ¿Qué grados has repetido? 1 2 3 4 5 6 1 2 3
 Primaria Básicos</p> <p>3. ¿Cuántos hermanos mayores tienes?
 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 <input type="radio"/> 11 <input type="radio"/> 12</p> <p>4. ¿Cuántos hermanos menores tienes?
 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 <input type="radio"/> 11 <input type="radio"/> 12</p> <p>5. ¿Cuántas personas viven en tu casa?
 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 <input type="radio"/> 11 <input type="radio"/> 12</p> <p>6. ¿En qué trabaja tu papá? _____</p> <p>7. ¿Vive tu papá en tu casa? <input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NO</p> <p>8. ¿Cuántos años tiene tu papá?
 <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <th style="width: 10%;">EDAD</th> <td style="width: 10%;">0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e91e63;"></td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> </table> </p> <p>9. ¿Sabe tu papá leer y escribir? <input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NO</p> | EDAD | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | <p>10. ¿Cuál es el nivel educativo de tu papá?
 <input type="radio"/> No estudio <input type="radio"/> Diversificado incompleto
 <input type="radio"/> Primaria incompleta <input type="radio"/> Diversificado completo
 <input type="radio"/> Primaria completa <input type="radio"/> Universitario incompleto
 <input type="radio"/> Secundaria incompleta <input type="radio"/> Universitario completo
 <input type="radio"/> Secundaria completa <input type="radio"/> No sé</p> <p>11. ¿Cuántos años tiene tu mamá?
 <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <th style="width: 10%;">EDAD</th> <td style="width: 10%;">0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e91e63;"></td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> </table> </p> <p>12. ¿En qué trabaja tu mamá? _____</p> <p>13. ¿Vive tu mamá en tu casa? <input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NO</p> <p>14. ¿Sabe tu mamá leer y escribir? <input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NO</p> <p>15. ¿Cuál es el nivel educativo de tu mamá?
 <input type="radio"/> No estudio <input type="radio"/> Diversificado incompleto
 <input type="radio"/> Primaria incompleta <input type="radio"/> Diversificado completo
 <input type="radio"/> Primaria completa <input type="radio"/> Universitario incompleto
 <input type="radio"/> Secundaria incompleta <input type="radio"/> Universitario completo
 <input type="radio"/> Secundaria completa <input type="radio"/> No sé</p> | EDAD | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| EDAD | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EDAD | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Ahora te voy a preguntar acerca de cosas que te pudieron haber pasado recientemente en la escuela. Usando esta escala dime cuales de estas te han pasado a ti en la escuela durante el mes pasado.

| PREGUNTAS | ESTO NUNCA ME PASO | ME PASÓ DE 1 A 2 VECES | ME PASÓ DE 3 A 5 VECES | ME PASÓ DE 6 A 10 VECES | MÁS DE 10 VECES |
|---|--------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------|
| 1. ¿Fuiste agarrado o empujado por alguien queriendo molestarte? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2. ¿Fuiste golpeado o pateado por alguien tratando de lastimarte? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3. ¿Alguien te cortó con una navaja o algo puntiagudo(filoso) tratando de lastimarte? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4. ¿Tú viste personalmente a otro estudiante con una pistola en la escuela? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5. ¿Alguien te pegó con una piedra u otro objeto tratando de lastimarte? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6. ¿Fuiste de viaje con otros estudiantes a diez excursiones? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 7. ¿Fuiste al doctor/enfermera porque te lastimaste en un ataque o en una pelea? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 8. ¿Algo que te pertenece a ti fue aplastado o dañado adrede? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 9. ¿Te robaron algo y no te diste cuenta? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 10. ¿Viste con tus propios ojos a un estudiante con un cuchillo o una navaja? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 11. ¿Un estudiante te robó algo a la fuerza? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 12. ¿Un estudiante te amenazó con lastimarte? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 13. ¿Fuiste elegido el estudiante de la semana cuatro veces? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 14. ¿Alguien te gritó o te dijo groserías? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 15. ¿Fuiste amenazado por un estudiante con una pistola y viste la pistola? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 16. ¿Alguien se rió de tí, o te humilló? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 17. ¿Alguien manoseó tú cuerpo sin que tú quisieras? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 18. ¿Alguien hizo comentarios sexuales no deseados hacia tí? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 19. ¿Un estudiante te amenazó con un cuchillo y viste el cuchillo? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 20. ¿Miembros de alguna mara te intimidaron, amenazaron o empujaron? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 21. ¿Fuiste amenazado/a cuando ibas a la escuela o regresabas de la escuela? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 22. ¿Estuviste involucrado en un conflicto racial o étnico entre estudiantes? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 23. ¿Alguien te miró tratando de asustarte? | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

A continuación encontrará varias preguntas acerca de como se siente en relación con ciertos aspectos de su vida.No hay respuestas correctas ni incorrectas; lo que cuenta es que sus respuestas reflejen lo que usted verdaderamente siente, y no lo que otros piensan que usted debería sentir.

| PREGUNTAS | SÍ, CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | NO, CASI NUNCA |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. ¿Me gusta la mayoría de cosas acerca de mí mismo(a)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. ¿Me siento orgulloso(a) de mis logros en el trabajo(y/o estudio)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. ¿Soy una persona hábil? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. ¿Soy un miembro importante de mi familia? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. ¿Yo le caigo bien a las demás personas? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. ¿En mi vida hago sólo lo que yo quiero? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. ¿Yo soy una persona importante? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. ¿Yo leo lo suficiente en relación con mi trabajo(y/o estudios)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. ¿Me gusta mi apariencia? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. ¿Me siento bien conmigo mismo cuando estoy con mi familia? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. ¿Las demás personas me hacen sentir querido(a) y apreciado(a)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. ¿Cuando me conviene, puedo decir cosas que no son ciertas? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. ¿Me siento orgulloso(a) de ser quien soy? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. ¿Entiendo bien mi trabajo (y/o mis clases)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. ¿Me siento bien con mi estatura? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. ¿Me gusta mi familia? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. ¿Mis amigos y compañeros escuchan mis ideas? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. ¿Me gusta perder en los juegos? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. ¿Tengo una buena opinión de mí mismo(a)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. ¿Me siento orgulloso(a) de mi trabajo? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. ¿Tengo una apariencia agradable, simpática? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. ¿Le doy satisfacción a los miembros de mi familia? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. ¿Me siento bien conmigo mismo(a) cuando estoy con mis amigos(as)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. ¿Si me insultan, me da risa? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. ¿Yo soy una persona interesante? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. ¿Trabajo con rapidez y efectividad? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. ¿Me siento a gusto con el peso que tengo? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. ¿Yo soy un(a) buen(a) hermano(a)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. ¿Tengo buenos(as) amigos(as)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. ¿Me gusta toda la comida que dan en mi casa? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. ¿Yo soy una buena persona? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. ¿Me siento bien conmigo mismo(a) cuando estoy en el trabajo (y/o universidad)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. ¿Tengo una sonrisa simpática, agradable? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. ¿Mis padres tienen buenas razones para estar orgullosos de mí? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. ¿Puedo hacer amigos(as) con facilidad? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. ¿Si quiero ganar un juego, soy capaz de hacer trampa? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. ¿Me siento contento(a) de ser como soy? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. ¿Soy hábil y bueno(a) en mi trabajo(universidad)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. ¿Me siento orgulloso(a) de mi apariencia y me gusta cómo me veo? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. ¿Tengo una de las mejores familias del mundo? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. ¿Tengo amigos(as) a los que les gusto realmente? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. ¿Hago gustoso(a) mi trabajo, aunque lo encuentre desagradable? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. ¿Soy bueno(a) en casi todo lo que hago? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. ¿Mi rendimiento en el trabajo(y/o universidad) es suficientemente bueno? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. ¿Yo soy bueno(a) para los deportes y juegos que me gustan? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. ¿Mi familia está orgullosa de mí? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. ¿Yo puedo hacer amistades cuando quiero? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. ¿Me siento comprendido(a) cuando me piden hacer cosas que detesto? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. ¿Me siento una persona de éxito? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. ¿Soy buen(a) trabajador(a) (y/o estudiante)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. ¿Me gusta ser la persona que soy? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. ¿Me siento orgulloso(a) de mi familia? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. ¿Tengo suficientes amigos(as)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. ¿Me gusta ir al dentista? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. ¿Estoy orgulloso(a) de mí mismo(a)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. ¿Soy suficientemente bueno(a) en mi trabajo (y/o estudio)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57. ¿Me gusta mi propio cuerpo? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58. ¿Me siento cómodo cuando estoy con mi familia? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 59. ¿Yo soy un(a) buen(a) amigo(a)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60. ¿Cuando me equivoco, me gusta que me reclamen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |