



**UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE AUTOPERCEPCIÓN DE
BULLYING EN ADOLESCENTES Y SU CORRELATO
CON EL NIVEL DE AUTOESTIMA**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO/A

**AUTORES: CLAVERÍA FLORES, YASNA MABEL.
FLORES MELLA, JORGE FELIPE.**

Profesora Guía: Pino Muñoz, Mónica Marlene.

CHILLÁN 2010

DEDICATORIA

Yasna:

Esta tesis está dedicada a mi madre Irma Flores por su amor y dedicación incondicional. A mi abuelita -“Ita”- por su oración siempre presente, a mi pareja Antonio, por su apoyo y fuerza, a mi hermosa Psicofamilia que es un gran soporte cuando la tristeza es inmensa y a Dios que me fortalece cuando la adversidad es insostenible. Gracias a todos y todas....

Jorge:

Dedicada a mi familia, a mi pequeña, amigos y amigas que me acompañaron a lo largo de la carrera. Angélica, Tito, Níco, Rodolfo, Marco, Carmen Gloria. Muchas gracias....

Por otra parte, quisiéramos agradecer a los establecimientos educativos que nos abrieron sus puertas para la realización de esta investigación, ya que nos brindaron su confianza a la hora de permitir el acceso de nuestros instrumentos a su alumnado.

ÍNDICE.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	8
II.1. Planteamiento del Problema	8
II.2. Justificación	10
II.2.1. Conveniencia	10
II.2.2. Relevancia social	10
II.2.3. Valor teórico.....	11
II.2.4. Valor metodológico.....	12
II.3. Pregunta de Investigación	12
II.4. Objetivos.....	12
II.4.1. General	12
II.4.2. Específicos.....	13
CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL.....	14
III.1. Antecedentes teóricos	14
III.1.1. Variable Bullying.....	14
III.1.1.1. Conceptualización	14
III.1.1.2. Tipos de Bullying y espacios físicos en que surge.....	17
III.1.1.3. Factores que inciden en su existencia	18
III.1.1.4. Diferenciación de conceptos.....	20
III.1.1.5. Consecuencias del Bullying en sus participantes	21
III.1.1.6. Consecuencias del Bullying en los Contextos Educativos	24
III.1.2. Variable Autoestima	25
III.1.2.1. Conceptualización: Autoconcepto.....	26
III.1.2.2. Conceptualización: Autovaloración	28
III.1.2.3. Autoestima Colectiva.....	30
III.1.2.4. Autoestima y su relación con el Bullying	32
III.2. Antecedentes Empíricos	33
III.3. MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	41

III.3.1. Paradigma metodológico: Neopositivismo	41
III.3.2. Paradigma conceptual: Cognitivism.....	44
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....	47
IV.1. Metodología, Diseño. Hipótesis.....	47
IV.1.1. Metodología	47
IV.1.2. Tipo de Investigación	47
IV.1.3. Diseño	47
IV.1.4. Hipótesis.....	48
IV.2. Técnicas de Recolección de Información	48
IV.2.1. Instrumentos	48
IV.2.1.1. Test de Detección de autopercepción de Bullying.....	48
IV.2.1.2. Inventario de autoestima de Coopersmith.....	54
IV.3. Población/Muestra	54
IV.4. Análisis de Datos propuestos	55
IV.5. Criterios de Calidad	56
IV.5.1. Criterios de calidad de los Instrumentos	56
IV.5.1.1. Test de Detección de Autopercepción de Bullying	56
IV.5.2. Criterios de calidad de la Investigación.....	57
IV.6. Aspectos Éticos	58
CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	60
V.1. Muestra.....	60
V.2. Tipo de muestra	62
V.3. Análisis de Hipótesis	62
V.3.1. Primera Hipótesis.....	62
V.3.2. Segunda hipótesis.....	65
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	66
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS	71

CAPÍTULO VIII. ANEXOS79

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En este último tiempo la prensa escrita y la televisión nos han informado acerca del fenómeno Bullying (Cardona, 2006), el cual, es comprendido como la actuación violenta e intimidatoria que ejerce un compañero o un grupo de compañeros sobre otro, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima (Cardona, 2006; Serrano e Iborra, 2005). El Bullying es concebido además, como un problema sistémico, por lo que toda persona involucrada en el desarrollo de los niños tiene un rol fundamental de responsabilidad para detener este fenómeno de violencia. Es un conflicto que involucra a la familia y el plantel humano de los establecimientos educativos, coetáneos, pares, testigos y diversos profesionales como: orientadores, psicopedagogos, psicólogos, entre otros actores sociales, que van más allá de las personas involucradas en el acto violento en sí (víctima-victimario) (Lecannelier y Varela, 2009).

El primer estudio de violencia entre iguales se remonta a 1978 en Escandinavia, en manos del Psicólogo Dan Olweus (Olweus, 1993), quien identificó dentro del fenómeno Bullying la actuación tendiente hacia acciones negativas, entendidas como formas intencionadas para causar daño o herir de forma permanente en el tiempo (Olweus, 1993). Además, se evidencia el actuar violento más allá de lo accidental, ya que existe un propósito definido de lastimar a otras persona, donde el agresor se muestra superior ya sea física o psicológicamente a su víctima (Olweus, 1993). Por lo tanto, y desde la definición anterior, se puede pensar que Bullying no es sólo el maltrato entre iguales – escolares- sino, se orienta hacia un comportamiento permanente de intimidación desbalanceada, donde la víctima siempre estará por debajo de su victimario o sus victimarios.

Un elemento que se relaciona directamente con el Bullying es la autoestima, la cual, actúa como un factor predisponente y/o un factor consecuente (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2008), estableciéndose como un elemento importante de estudiar a la hora de desarrollar un proceso investigativo del hostigamiento escolar.

La preocupación del suicidio de escolares por causa del padecimiento de

intimidación continua en el tiempo fue el suceso detonante del desarrollo -en la década de los ochenta- de diversas investigaciones Europeas, de esta misma forma se da inicio a los estudios de Bullying en nuestro país. Estos sucesos fueron conocidos por la población humana a través de los medios de comunicación, los cuales hicieron relevar la necesidad de indagar desde ámbitos externos al periodismo, hacia estudios teóricos y científicos (Informe Especial, 2007).

El caso nacional que mayormente impactó a la sociedad chilena fue el suicidio en el año 2006, de la adolescente Iquiqueña Pamela Pizarro de 13 años de edad, quien decide quitarse la vida tras la experiencia permanente de intimidación en manos de un grupo de compañeras de su colegio (Informe Especial, 2007).

Todo lo anterior, pone en evidencia la relevancia de este tipo de violencia escolar en la realidad mundial, enfatizando en la posibilidad de potenciar el desarrollo de trabajos de investigación que permitan visualizar el Bullying desde la psicología, realizando intervenciones o programas preventivos y de tratamientos que se dirijan hacia el abordaje emocional de la persona y hacia una salud mental integral. De esta forma, éste estudio pudiera ser utilizado como un primer acercamiento hacia la elaboración de leyes en nuestro país que legislen su aparición.

CAPÍTULO II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

II.1. Planteamiento del Problema

En el contexto escolar son frecuentes las peleas, insultos y las muestras de fuerza entre un/os compañero/s y otro/s. Sin embargo, en algunas oportunidades estas conductas agresivas se establecen como una clara muestra de abuso de poder, donde una persona se convierte en el blanco frecuente de los ataques (Cerezo, 2008). Este tipo de agresividad social entre escolares, fue indagada por primera vez en Escandinavia en 1978, donde un estudiante motivado por el acoso al cual era sometido por algunos de sus propios compañeros de escuela, decidió suicidarse (Cerezo, 2008). Esta forma específica de maltrato que se da entre escolares inmersos en el contexto educativo, se conoce internacionalmente con el nombre de Bullying (Cerezo, 2008), donde tanto la víctima como el agresor, surgen de las malas relaciones que se generan al interior de este contexto educacional (Cerezo, 2008).

Cerezo (2008) evidencia que una de las características principales del Bullying es la ejecución de conductas agresivas con intención explícita de dañar a otra persona, mediante el uso de violencia física y/o psicológica. Así también, destaca que esta conducta adquiere la característica de persistencia en el tiempo, evidenciando agresión permanente a la víctima (Cerezo, 2008).

El Bullying se puede expresar bajo diversas formas de conductas agresivas, tales como: conductas *físicas* (atacar físicamente a otro, en forma directa, robar y/o dañar sus pertenencias); conductas *verbales* (decir insultos, hacer comentarios racistas, entre otras); conductas *indirectas o sociales* (extender o difundir rumores para hacer sentir mal a la víctima) y *ciberbullying* (tipo de hostigamiento escolar reciente, que emplea las nuevas tecnologías, donde los agresores se valen de teléfonos móviles y/o el Internet para humillar, hacer sentir mal a sus víctimas de forma anónima y hacer partícipes de sus malos tratos a las demás personas del grupo curso o colegio) (Cerezo, 2008).

Frente a la situación de Bullying se enfatiza el sufrimiento que experimentan las

víctimas de éste tipo de comportamiento agresivo, y sus posibles repercusiones en la vida adulta como un hecho fundamental a la hora de estudiar el fenómeno en cuestión (Milicic y López, 2008).

Si bien, las consecuencias afectan a todos los actores sociales involucrados en el Bullying, los hostigados se ven mayormente afectados, abarcando repercusiones en las diversas áreas de la persona –emocional, física, psicológica, familiar, escolar- generando sentimientos de infelicidad, inseguridad e incluso, el desarrollo de diversos tipos de somatizaciones debido al alto nivel de ansiedad al que se ven expuesto. En algunas ocasiones, las consecuencias pueden derivar hasta el suicidio de la víctima debido a la permanencia de estas conductas violentas y su intensidad de ejecución (Cerezo, 2008; Informe Especial, 2007). Las repercusiones a nivel de autoestima son inevitables, ya que la valoración de sí mismo nace desde el contacto con las personas significativas, es decir, la familia, los pares y el ambiente escolar, donde el trato que surge desde estos contextos llega a potenciar o disminuir la autoestima. Es por esto que el hostigamiento entre iguales llega a establecerse como una variable disruptiva en la instauración de la autoestima que dificulta la seguridad personal albergando temores y sentimientos de minusvalía (García, 2003; Branden, 1998).

El agresor por su parte afianza la conducta de acoso y desadaptación, e incluso puede ser el inicio de una vida de delincuencia, deserción escolar, consumo de sustancias como drogas, entre otras situaciones que reflejan su comportamiento de tipo disruptivo y con intención de dañar a los demás (Cerezo, 2008).

Desde lo anterior se esclarece la importancia del abordaje de este fenómeno, como un antecedente generador de secuelas personales y sociales a nivel de víctima y victimario no sólo en la etapa escolar, sino que además, se extienden hacia la vida adulta.

El matonaje escolar se ha estudiado en los países Europeos desde la década de los ochenta. El factor principal que motivó estos estudios fue el suicidio de escolares por motivos de la vivencia de diversos tipos de intimidación, de una forma constante y continua (Lecannelier y Varela, 2009). Por esta razón, se establece el Bullying como un

problema grave y contingente, puesto que el experimentar la posición de víctima puede llegar a causar problemas en la salud psicológica y física de la persona, llegando al extremo de atentar contra la propia vida, como se vio en el caso de la adolescente Pamela Pizarro de 13 años, que se suicidó tras sufrir años de Bullying (Informe especial, 2007).

Un estudio realizado por la UNESCO el 2001 detectó que los mayores aprendizajes se obtienen en cursos donde los estudiantes no se molestan entre sí, donde las peleas son escasas y donde se establecen relaciones de amistad. Este estudio enfatiza aún más la relevancia de estudiar el fenómeno del Bullying, ya que al visualizarlo podemos identificar patrones de comportamientos orientados hacia la eliminación del mismo (Bullying) y poner en la palestra la necesidad de establecerlo como un fenómeno presente en nuestra sociedad, pudiendo trabajar tanto a nivel preventivo como de tratamiento cuando ya existe (Casassus et al, 2001).

II.2. Justificación

II.2.1. Conveniencia

El desarrollo de esta investigación permitió el abordaje de un tema psicosocial, que básicamente ha informado la prensa escrita y la televisión (Cardona, 2006). Además, otorgó la posibilidad de crear un instrumento para la identificación de autopercepción de posibles víctimas de Bullying, ya que a pesar de la existencia de otros test, como el Bull-S (Cerezo, 2006) se consideró que dicho instrumento no apuntaba hacia los objetivos de esta investigación. En efecto, el Bull-S contemplaba la identificación de los agresores con sus respectivos nombres, lo cual era incongruente con este estudio que pretendía identificar el porcentaje de autopercepción de hostigamiento escolar sin que mediara la nominación de agresores.

II.2.2. Relevancia social

Con este estudio de hostigamiento escolar se logró establecer la prevalencia de autopercepción de Bullying en la población adolescente (1° y 2° año de educación media)

Chillanense, lo cual dio espacio a la visualización del tema, estableciendo la posibilidad de detectarlo como un hecho presente en nuestra educación secundaria.

La visualización del Bullying, por su parte, pone en la palestra la necesidad de trabajar en pro del clima educacional desde el bienestar psicoemocional de los estudiantes para potenciar estudios posteriores y/o formas de mejorar dicha situación de maltrato escolar, permitiendo el abordaje del tema desde otro nivel de profundización.

Por otra parte, el abordaje desde la autopercepción del Bullying, permite acercar la temática hacia las personas involucradas directamente con este fenómeno y que se autoperciben como víctimas. De esta forma, se podrán potenciar programas preventivos y de tratamientos que se dirijan hacia esta parte de la población escolar.

Finalmente, se contribuye a la diferenciación teórica entre los conceptos de Bullying y violencia escolar, los que muchas veces en la práctica son utilizados como sinónimos.

II.2.3. Valor teórico

La teoría sostiene el hecho de que la conducta de Bullying suele iniciarse de un modo más identificable a los seis o siete años de edad, alcanzando su más alto nivel de presencia a los diez o trece años de edad, iniciando un descenso en la adolescencia (Lecannelier y Varela, 2009). Algunos reportajes periodísticos dan cuenta de que el Bullying tiene un alcance importante en alumnos de educación media, es decir, desde los catorce años de edad en adelante. Es por esto, que se estudió esta población escolar con el fin de vincular lo planteado por la teoría y los reportajes periodísticos (Informe especial, 2007; Radio Cooperativa, 2009).

De esta manera se buscó establecer la prevalencia de un fenómeno contingente enmarcado en una localidad nacional específica, permitiendo la visualización del tema como un fenómeno presente y de gran envergadura. Además, en el mismo escenario, testear los alcances teóricos que giran en torno al hostigamiento escolar -Bullying- llevados hacia la realidad chillanense.

Por otra parte, si bien la teoría nos informa acerca de la relación entre Bullying y autoestima no hay estudios cuantitativos que establezcan el grado de vinculación que estos tienen, lo cual, fue abordado en el desarrollo de esta investigación.

II.2.4. Valor metodológico

El valor metodológico es un elemento relevante de esta investigación, ya que apuntó hacia la creación y posterior validación de un instrumento de carácter cuantitativo que permitió la detección de autopercepción de Bullying. De esta manera, se creó una herramienta accesible, objetiva, cuantitativa y por sobre todo válida para el estudio de un fenómeno tan complejo y contingente como es el hostigamiento escolar (Bullying).

II.3. Pregunta de Investigación

¿Cuál es la prevalencia de autopercepción de hostigamiento escolar (Bullying) en adolescentes de 1° y 2° año de Educación Media, que estudian en Liceos Municipales y Colegios Particular-Subvencionados de la ciudad de Chillán y cómo se relaciona la autopercepción de padecimiento de Bullying con el nivel de autoestima?

II.4. Objetivos

II.4.1. General

Investigar la prevalencia de autopercepción de hostigamiento escolar (Bullying) en la población municipal y particular subvencionada de la ciudad de Chillán, además, del correlato de Bullying con los niveles de Autoestima.

II.4.2. Específicos

Describir el porcentaje de autopercepción de Bullying que se presenta en adolescentes de 1° y 2° año de Educación Media de los colegios municipales y particular-subvencionados de la ciudad de Chillán.

Establecer si existe una relación negativa entre la autopercepción de padecimiento de Bullying y el nivel de autoestima.

Desarrollar la creación de un instrumento con características de validez y confiabilidad que permita cuantificar la prevalencia de autopercepción de Bullying.

CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL

III.1. Antecedentes teóricos

III.1.1. Variable Bullying

Los medios de comunicación en los últimos años se han mostrado más interesados por la violencia tanto a nivel familiar como escolar, de hecho, es la vía de conocimiento de esta temática, especialmente cuando hablamos de Bullying. Sin embargo, el abordaje inadecuado de este fenómeno y su difusión mediática pudiese enfrentarnos a dos posibilidades que nos hablan acerca de un desenfoque del problema. Por un lado, se pudiese favorecer la normalización o habituación del tema de intimidación escolar, causando el desinterés y la desensibilización de las personas espectadoras ante el fenómeno. Por otro lado, se pudiese encausar a la población hacia la generalización e instauración de una forma trivial de percibir el problema, estableciendo que frente a cualquier conflicto que se de en el espacio educativo corresponda a una situación de matonaje escolar (Gómez et al, 2007). Es evidente que ambas posibles consecuencias, limitan el abordaje de la temática, ya que se dificulta su visualización como un fenómeno dañino que se debe eliminar y se confunde con otros eventos violentos en su conceptualización.

A pesar de las investigaciones realizadas acerca de la violencia entre pares, la psicología no dispone de un modelo teórico único para abordarlo, el cual defina qué es el Bullying y cuáles son los elementos o factores que lo originan (Zabaraín y Sánchez, 2009).

III.1.1.1. Conceptualización

El matonaje escolar se establece como un tipo de violencia o comportamiento agresivo caracterizado por tres aspectos distintivos: surge en medio de un *desbalance de poder*, ejercido de forma intimidatoria a la persona más débil, por lo cual, nos pone a la palestra conductas agresivas no azarosas sino que escogidas previamente. Es un comportamiento violento con la *intención premeditada de hacer daño* a la víctima escogida

y se da de forma *repetida en el tiempo*; puede durar semanas, meses o incluso años, donde la víctima permanece indefensa (Trautmann, 2008; Cerezo, 2008). La mayoría de los agresores actúan sin provocación aparente, sino movidos por el abuso de poder y un deseo o intención de intimidar y dominar, o incluso por diversión (Cerezo, 2008).

El concepto Bullying deriva del anglicismo: matón o matonaje, (Lecannelier y Varela, 2009) donde bully significa matón y, to bully, significa intimidar con gritos y amenazas y maltratar a los débiles (Gómez et al, 2007). Está conformado por tres actores sociales: víctimas o bully-víctimas, agresores o bullies, y espectadores, testigos o bystanders (Trautmann, 2008). Tanto la víctima como el agresor, se caracterizan por factores personales que median su participación en este fenómeno agresivo. En general, son tres los tipos de factores de riesgos: individuales, familiares y escolares (Serrano e Iborra, 2005), los que a continuación se desarrollarán para dos de los integrantes del fenómeno (víctimas-agresores).

Las personas que son víctimas de este tipo de hostigamiento escolar, responden a diferentes características personales, entre las cuales destacan: baja autoestima, nerviosismo, pertenecen a familias disfuncionales o ambientes familiares sobreprotectores, desde donde se dificulta el nivel de autonomía. Son individuos que suelen pasar bastante tiempo en casa, y manifiestan una escasa participación en actividades grupales. Evidencian, además, un bajo contacto interpersonal (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2008). Generalmente son algo menores que sus agresores, débiles física o psicológicamente, convirtiéndose así en el blanco de los maltratos, se autoperciben tímidos, retraídos, con un nivel considerable de neuroticismo e introversión (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2008). Mantienen un escaso autocontrol en sus relaciones sociales, su actitud hacia la escuela es pasiva aunque pueden tener un historial académico bueno. Son considerados débiles y/o cobardes por sus compañeros, lo que se condice con la calidad de sobreprotección del hogar que les alberga (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2008).

En cuanto a los agresores o bullies, son personas algo mayores a la media del grupo, fuertes físicamente, mantienen con cierta frecuencia comportamientos agresivos,

violentos con quienes consideran más débiles, indefensos o cobardes. Se autoperciben como líderes de características muy sinceras y se caracterizan por ausencia de empatía, impulsividad y maltrato intrafamiliar. Inmersos en un ambiente familiar percibido con algún grado de conflicto y/o disfuncionalidad (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo 2008). Muestran una actitud positiva hacia la agresividad y baja capacidad de autocontrol en sus relaciones sociales. Además, desarrollan una actitud negativa hacia la escuela, lo cual enmarcaría un actuar desafiante y provocador en el recinto educacional, transgrediendo las políticas educativas de sanción, entre otras características. Además, presentan un rendimiento escolar bajo (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2008).

Espectadores o bystanders, se denomina a la audiencia que presencia el evento Bullying, la cual puede potenciar o inhibir el comportamiento del agresor (Trautmann, 2008). Abarca entre el 60 y 70% del universo participante en el fenómeno Bullying (Trautmann, 2008). Se adosa al/los espectador/es la mantención de un papel activo en el proceso de intimidación escolar (Twemlow, et al 2004). Su actuación puede dirigirse hacia la víctima o el victimario, generando una intervención de tipo útil cuando actúa a favor de la víctima o una intervención perjudicial cuando actúa potenciando al agresor (Twemlow, et al 2004). Debido a este rol activo es que se han desarrollado programas preventivos para este sector de la población que participa en el fenómeno de intimidación escolar (Twemlow, et al 2004).

Otra forma de conceptualizar el Bullying es la definición desarrollada por Olweus (1993), que permite ver el fenómeno desde la posición de las víctimas, donde se afirma que un alumno se establece como una de ellas, cuando resulta expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1993). Se entiende por *acciones negativas* todo aquel acto en que una persona de forma intencionada causa daño, hiere o incomoda a otra (Olweus, 1993).

Establece Olweus (1993) que estamos frente a una situación de Bullying cuando se producen los siguientes factores: acciones negativas expresadas verbalmente, como amenazas y burlas; acciones negativas de contacto físico como golpear y pellizcar; y acciones negativas en ausencia de palabras y contacto físico como excluir y hacer

muecas. Además, estas acciones negativas se establecen de forma repetida en el tiempo, diferenciándolo de eventos de hostigamientos ocasionales y no graves. Se incluye también como característica de la situación de Bullying que la agresión puede darse en manos de una persona o un grupo de personas (agresor o agresores), hacia otra persona u otras personas (víctima o víctimas). Finalmente, debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica), es decir, el alumno víctima tiene problemas para defenderse, por lo que de alguna u otra forma se encuentra inerme ante su agresor o sus agresores.

Por su parte Serrano e Iborra (2005) definen al Bullying como el comportamiento permanente en el tiempo de hostigamiento e intimidación cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima.

A modo de conclusión podemos señalar que el Bullying apunta hacia la presencia de diversos tipos de maltratos intencionados y perjudiciales (Cerezo, 2008). Se sitúa en el contexto escolar, donde un alumno/a o grupo de alumnos/as toma como víctima habitual a otro compañero o compañera, que generalmente es más débil sintiéndose la víctima más indefensa. Éste maltrato es de carácter persistente en el tiempo (puede durar semanas, meses, años) lo cual le distingue de la violencia escolar, ya que esta amerita sólo de una aparición para instaurarse como violencia propiamente tal (Cerezo, 2008).

III. 1.1.2. Tipos de Bullying y espacios físicos en que surge

El Bullying puede tomar varias formas, una de ellas es la *agresión física* que involucra golpear y/o destruir pertenencias personales del compañero agredido, por lo que puede ser identificado como el contacto tácito o directo de violencia. Otra forma de Bullying es la *agresión verbal directa* referente a humillar, poner sobrenombres e insultar. También existe la *agresión indirecta*, la cual puede ser expresada a través de rumores, inventar historias, excluir del grupo de pares, no dirigir la palabra y/o amenazar (Magendzo et al, 2004). Por último, existe el “Ciberbullying”, el cual se ha establecido como una nueva expresión del Bullying mediante plataformas virtuales y herramientas tecnológicas, tales como chats, blogs, fotologs, mensajes de texto enviados por teléfonos celulares, correo

electrónico, foros, servidores que almacenan videos o fotografías, páginas webs, teléfonos y otros medios tecnológicos (Alvarado et al, 2008). Este subtipo de Bullying muestra la magnitud del concepto y la necesidad de abordarlo no sólo desde los medios de comunicación sino a nivel psicosocial. Desde esto podemos percibir la amplia gama de actitudes y conductas que se incluyen en el comportamiento de las personas agresoras o generadoras de Bullying, ya que no sólo utilizan técnicas de maltrato directo o físico sino que incluyen una amplia gama de conductas con el fin de dañar a su víctima o sus víctimas.

Otro elemento a considerar al hablar de Bullying, además de las características personales y ambientales, son espacios físicos donde éste comportamiento tiene lugar, ya que son diversos los sitios donde se da cabida a este tipo de prácticas escolares. Es así como, la Primera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio de Interior & Ministerio de Educación, 2006), establece concordancia entre docentes y discentes, quienes señalaron como los lugares más frecuentes de prácticas de Bullying los sitios destinados al deporte, recreación y salas de clases.

III.1.1.3. Factores que inciden en su existencia

Existen diferentes factores de riesgo que favorecen el desarrollo del fenómeno Bullying, los cuales proceden de diversas áreas, entre las cuales destacan aspectos personales (biológicos, cognitivos, de personalidad), ambientales (familiares y escolares), así como la influencia de los medios de comunicación donde existe una presentación de modelos carentes de valores, baja calidad educativa y cultural de la programación, alta presencia de contenidos violentos en los programas de televisión y cierta forma sensacionalista de abordar el contenido violento de los noticieros (Cerezo, 2008; Serrano e Iborra, 2005). Otros factores de riesgo en la aparición del fenómeno de matonaje escolar son la escasas medidas legales que incluyan leyes de ayuda a la víctima, generando la sensación de violencia con características de impunidad (Cerezo, 2008).

Desde los factores de riesgo presentados recientemente, Cerezo (2008) nos entrega una comparación de agresores y víctimas. A continuación se entrega a modo de

información, la tabla comparativa propuesta por la autora:

Agresión	Victimización
<p>Personales</p> <p><i>Biológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortaleza <p><i>Personalidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a la crueldad - Expansivo e impulsivo - Labilidad emocional <p><i>Conducta social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Escasa empatía - Rechazo 	<p>Personales</p> <p><i>Biológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Handicap <p><i>Personalidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Debilidad - Retraimiento - Ansiedad <p><i>Conducta social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasas habilidades sociales - Ambiente amenazante - Aislamiento
<p>Ambientales</p> <p><i>Escolares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunas relaciones - Ascendencia social - Actitud negativa <p><i>Familiares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud negativa - Nivel de conflicto - Escaso afecto-apego - Modelos violentos <p><i>Medios comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación modelo - Intencionalidad 	<p>Ambientales</p> <p><i>Escolares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasas relaciones - Desamparo - Actitud pasiva <p><i>Familiares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto control - Sobreprotección - Tolerancia - Modelos violentos <p><i>Escasa cobertura legal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indefensión

La tabla nos muestra el contraste a nivel de factores personales y ambientales que

existen entre los agresores y las víctimas que forman parte del fenómeno de hostigamiento escolar. Se evidencian diferencias que incluyen comportamientos y formas de ser, que caracterizan a cada uno de estos actores. En efecto, en la persona que se considera víctima se encuentran elementos que se dirigen hacia la introversión, aislamiento, habilidades sociales escasas, debilidad, ansiedad, entre otras; por su parte la persona agresora se caracteriza por elementos de personalidad orientados hacia la fortaleza, tendencia hacia la crueldad, liderazgo, labilidad emocional, entre otras características de personalidad que le llevan hacia la implementación de conductas del tipo intimidatorias y que nos permite entender el por qué de su actuar.

Cabe señalar, además, la existencia de modelos familiares violentos como un factor común en la víctima y el agresor, estableciendo patrones familiares inadecuados para el desarrollo de la personalidad, existiendo en las personas agresoras un estilo de crianza más bien desligado, es decir, de escaso afecto y apego. En las personas víctimas o agredidas se encuentran estilos familiares con tendencia hacia la sobreprotección, lo cual, avala las características de personalidad del tipo tímidas o introvertidas (Cerezo, 2008).

Existe un factor que permite establecer una distinción en medio del concepto Bullying; nos referimos al sexo, desde donde la ejecución de conductas violentas del tipo intimidatorias se diferencian entre hombres y mujeres, debido a la existencia de variaciones en cuanto a la forma de llevar a cabo la agresión. Los hombres tienden mucho más hacia la violencia directa, el maltrato físico y las amenazas como formas de intimidación, mientras que en las mujeres son más frecuentes y esperables la difusión de rumores y el aislamiento social de la víctima (Tamar, 2005).

III.1.1.4. Diferenciación de conceptos

Es importante señalar que no existe una traducción literal del concepto Bullying, ni un consenso en el mismo (Varela et al, 2008). Por tal razón se utilizan diversas maneras de identificar al mismo fenómeno, utilizando conceptos como violencia escolar, acoso escolar, hostigamiento, maltrato entre pares, agresión entre pares, intimidación, entre otros (Varela et al, 2008; Lecannelier y Varela, 2009).

Desde lo anterior es fundamental la distinción entre los conceptos de violencia escolar y Bullying, a modo de facilitar un mejor entendimiento del fenómeno en cuestión.

Por violencia escolar se entiende cualquier tipo de agresión que se da en contextos escolares, puede ir dirigida hacia alumnos, profesores, propiedades o paradocentes. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares como las aulas, los patios, servicios sanitarios, entre otros sitios interiores. Además, se da en los alrededores del centro educativo y en las actividades extraescolares (Serrano e Iborra, 2005). Como se ve en esta definición, la violencia escolar es un fenómeno que trasciende a la relación que existe entre compañeros y compañeras, puesto que va más allá involucrando otros actores sociales presentes en los colegios e incluso el inmueble propio de los establecimientos educacionales. Basta la aparición de un solo evento de agresión para referirse a violencia escolar. Sin embargo, el Bullying requiere de comportamientos repetidos en el tiempo, ya que es una situación de hostigamiento escolar (Olweus, 1993).

El concepto de violencia se usa coloquialmente como un sinónimo de agresividad. Sin embargo, en palabras más técnicas o científicas el concepto de agresividad se utiliza para hacer referencia a tendencias impulsivas derivadas de un sentimiento de frustración o insatisfacción. Por su parte el término violencia, alude a la ejecución o concretización de la tendencia impulsiva (Gómez et al, 2007).

III.1.1.5. Consecuencias del Bullying en sus participantes

Cuando hablamos de Bullying no podemos dejar de señalar los efectos que este tipo de comportamiento tiene en quienes son partícipes de su presencia. Este tipo de consecuencias no sólo son a nivel de víctimas, sino que también inciden en la vida de los y las agresoras del mismo fenómeno. Los efectos de este tipo de vivencia escolar son de índole físico, psicológico y emocional (Cerezo, 2008). Las consecuencias de quienes son víctimas de Bullying se presentan en un continuo que va desde la pérdida de la capacidad de establecer relaciones estables de amistad y la confianza en los demás y en uno mismo hasta altos grados de depresión, que en ocasiones incluso pueden llevar a desear “desaparecer”, lo que evidencia la presencia de ideación suicida (Cerezo, 2008). Por otro

lado, se acrecienta el deseo de “venganza” como fórmula de escape ante la violencia sufrida, generando violencia hacia otras personas, desarrollando nuevas víctimas y así un ciclo de maltrato potenciado cada vez que la persona se ve expuesta a intimidación escolar (Cerezo, 2008).

Por su parte las consecuencias para el agresor están directamente relacionadas con su proceso de desadaptación escolar, el cual se ve reforzado por la aprobación de un grupo de pares incondicionales, extendiendo su conducta desde lo antisocial a otras áreas de relación, como la familiar y la docencia (profesores o profesoras). Además, aglutina a otros sujetos que se encuentran en condiciones semejantes de desadaptación escolar, propiciando la actuación desde lo violento, agresivo e incluso con características delictivas y la participación en adicciones como las drogas. Todo lo anterior evidentemente repercute en la vida adulta a través de un comportamiento violento como forma de relacionarse cotidianamente (Cerezo, 2008).

A pesar de la importancia en cuanto de prevenir y controlar las diversas maneras de violencia entre iguales inmersos en el contexto educativo nos encontramos con la baja escritura de programas, estrategias y/o implementaciones empíricas que permitan llevar a cabo procesos preventivos, lo cual, dificulta la posibilidad de abordar esta temática de una forma más profunda, entregando mayor información a las personas que conviven a diario en las aulas escolares (Tamar, 2005).

A pesar del eco que en la actualidad tiene la intimidación escolar o Bullying, cabe señalar que aquello que conocemos es solo un fragmento de lo que involucra, ya que hay muchas aristas que permanecen ocultas. Este fenómeno es denominado *punta de iceberg*, en virtud del cual, lo que se reconoce o denuncia no es más que una pequeña parte o más bien un pálido reflejo de la realidad (Gómez et al 2007). Frente a esta situación es que los estudios que existen llegan a ser una contribución importante de esta realidad que debido a las bajas denuncias permanece como poco vista (Gómez et al 2007).

Un estudio realizado en Barcelona con una muestra de 2727 participantes, encontró que la intimidación escolar presente en hombres corresponde a un 18,2% en alumnos de

segundo año de educación media, 10,9% en alumnos de cuarto año de educación media y 4,3% en alumnos de segundo año de estudios superiores. Las mujeres por su parte, presentan un 14,4% de intimidación escolar en alumnas de segundo año de educación media, un 8,5% en alumnas de cuarto año de educación media y un 4,5% en alumnas de segundo año de educación superior (García et al 2010). Además, se establecen ciertos factores asociados con un incremento de la probabilidad de padecer acoso, dentro de los cuales se registran: el estado de ánimo negativo y la conducta violenta. Por su parte, el hecho de tener mayor edad, consumir alcohol, cannabis sativa e ir a bares y discotecas, se asocian negativamente a la probabilidad de emitir conductas violentas o intimidatorias (García et al 2010).

El matonaje escolar establece repercusiones para el desarrollo de la vida no sólo infantil y adolescente, sino también en la vida adulta, debido a los factores que en el Bullying se incluyen. Estos factores se pueden señalar como físicos, emocionales, anímicos, psicológicos e incluso median las formas de relaciones interpersonales que se puedan desarrollar y el estilo de crianza familiar, entregando diversas áreas de la persona que se involucran en la participación de éste tipo de comportamiento escolar, ya sea de forma de víctima, agresor o espectador (García et al, 2010).

La intimidación escolar es un fenómeno contingente que incluye actores sociales inmersos en el contexto educativo, alumnos y alumnas que se ven a diario y que en medio del proceso de enseñanza y aprendizaje que se encuentran cursando actúan desde comportamientos del tipo violento, dificultando un pasar adecuado por la experiencia escolar que cada persona alberga en el desarrollo de su vida, transformando la etapa de infancia y adolescencia en situaciones indeseadas y que pueden generar repercusiones importantes en la etapa adulta. Estas repercusiones no sólo afectan a la víctima sino también a la persona que agrede o que actúa de victimario. Además, es un fenómeno que se nos da a conocer a través de la prensa inserta en los medios de comunicación, por lo cual llegar a implementar investigaciones que aborden esta temática resulta de más interés aún (García et al, 2010).

III.1.1.6. Consecuencias del Bullying en los Contextos Educativos

La irrupción tanto de Violencia como de Bullying en el contexto escolar, son sucesos que se pueden interponer con uno de los cuatro pilares de la educación postulados por Jacques Delors (1996), el cual se denomina *aprender a vivir juntos*, donde el autor señala que corresponde a un tópico importante dentro de la Educación contemporánea, la cual, alude a la consideración de que la violencia es un hecho que surge en la especie humana tras valorar las propias capacidades y las del grupo de pertenencia por sobre las demás personas. Señala además, que estamos en una sociedad competitiva, donde la escuela no es ajena a ese ritmo de desarrollo, por lo cual, no basta con intentar recibir en un establecimiento educacional a niños de diversas etnias o religiones, sino que es más beneficioso propiciar un espacio de igualdad, formulando objetivos y proyectos comunes, desde donde prejuicios y hostilidad que subyacen a la relación humana competitiva, pueda dar lugar a un vínculo desde la cooperación, potenciando incluso la amistad (Delors, 1996).

Delors (1996) expone, además, dos orientaciones que deben ser complementarias en la Educación: el descubrimiento del otro y la tendencia hacia objetivos comunes, permitiendo un trabajo de autoconocimiento, ya que para conocer al otro se debe conocer a uno/a mismo/a, generando aceptación en la diversidad y semejanzas entre personas (Delors, 1996). Además, se establece la necesidad de trabajar en equipo, permitiendo una forma mancomunada de crear proyectos comunes, lo cual disminuye e incluso puede desaparecer las diferencias y potenciar la resolución de conflictos de una forma sana, es decir, alejada de la violencia y el maltrato entre personas (Delors, 1996). Toda esta integración de elementos en la educación desde los primeros estadios de vida permiten recibir y/o desarrollar una forma de resolver conflictos, siendo una referencia para el resto de la vida (Delors, 1996). Esta elaboración de proyectos desde la cooperación, puede incluir tanto a escolares como a docentes, dando más realce a la actividad integrativa (Delors, 1996).

Desde aquí se sostiene la relevancia de estudios del fenómeno Bullying, ya que se entiende a éste como una realidad contingente y relevante de investigar, instaurándose

como un elemento que llega a interrumpir, impedir o dificultar la consecución de una educación que incluya un espacio propicio para el aprendizaje, no ajeno a la creación y/o potenciación de lazos interpersonales que permitan facilitar el proceso propio de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior evidencia la necesidad del desarrollo de un ambiente incluso de amistad, generador de un trato equitativo donde se pueda incluir las diferencias personales en pro de la consecución de una educación no sólo académica, sino como un espacio donde convergen seres sociales, que conocen al otro o a la otra, mediante el conocimiento interpersonal y a través de la creación de proyectos comunes potenciadores aún más de todo este ambiente interpersonal y socializador (Delors, 1996).

La presencia de Bullying en los contextos educativos, nos habla acerca de una forma insana de abordar los conflictos, entendiendo que el conflicto forma parte de nuestra naturaleza humana y de nuestro diario vivir (Gómez et al, 2007). En su esencia no es un acontecer positivo o negativo, sino que es una situación que se debe enfrentar, y la forma de hacerlo es lo bueno o lo malo, no su existencia. Por lo tanto, el maltrato escolar llega a ser una forma negativa de resolución o enfrentamiento a conflictos, la cual debe ser corregida (Tamar, 2005). La utilización de agresión para dominar a otras personas o para tratar de solucionar un conflicto genera la aparición de violencia o agresión de forma permanente, haciendo de esta conducta un comportamiento constante frente a cualquier tipo de situación que no podamos controlar, como si fuese una manera de abordaje a los problemas (Gómez et al, 2007). La experiencia de maltrato entre compañeros no es una estrategia adecuada para la convivencia ni para la buena resolución de los conflictos interpersonales o intergrupales, ya que de una u otra manera se establece este actuar en la desigualdad de poder, generando la espera de mejor ocasión para que reaparezca el conflicto manifiesto (Gómez et al, 2007).

III.1.2. Variable Autoestima

El estudio de la autoestima no es un hecho nuevo en el área de la psicología. Sin embargo, su conceptualización como factor central en la estructura de personalidad la transforma en un tópico trascendental y de gran importancia para investigar, ya que nos muestra elementos propios del desarrollo de las personas (Brinkmann et al, 1989).

Las personas somos el resultado de la interacción de nuestras tendencias genéticas con el entorno en el que nos vamos desarrollando desde el nacimiento, y el medio familiar, social y cultural en el que crecemos y vivimos a diario (Rojas, 2007). Con el transcurso del tiempo la calidad de esta interacción puede estimular y favorecer, o detener y quebrantar, el desarrollo de nuestros potenciales innatos y, como producto o resultado, configurar la construcción del concepto de nosotros mismos (Rojas, 2007).

III.1.2.1. Conceptualización: Autoconcepto

Para algunas personas la autoestima es una respuesta emocional automática y global de aprecio o de rechazo hacia la propia persona (Rojas, 2007). Para otros es el resultado de la suma metódica de las evaluaciones que hacemos sobre la lista que cada persona tiene acerca de sus propios atributos o cualidades (Rojas, 2007)

Cuando hablamos de autoestima es necesario señalar su vinculación directa con un factor cognitivo, del cual emerge la autovaloración personal. Éste factor cognitivo corresponde al autoconcepto, el cual, en palabras de Brinkmann et al (1989) podemos definir como las cogniciones que el individuo tiene conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características que estructuran la personalidad y se integran en lo que el individuo concibe como su yo. Podríamos considerarlo como el equivalente al concepto de imagen de sí mismo o autoimagen (Brinkmann et al, 1989).

El autoconcepto conforma entonces, todos los pensamientos conscientes y subconscientes que uno tiene de sí mismo, los rasgos físicos y psicológicos que giran entorno a la propia persona; es la visión más profunda que desarrollamos en relación a nuestra personalidad, nuestra apariencia y nuestra forma de ser (Branden, 1988). Esta visión, influye sobre todas nuestras decisiones y elecciones, por lo que de una u otra manera modela el tipo de vida que creamos (Branden, 1988).

El autoconcepto incluye atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y configuran lo que el individuo concibe como su yo (Arancibia, 1997). Además, el autoconcepto corresponde a la imagen que se tiene acerca de la propia

persona en tres dimensiones: la dimensión cognitiva, la dimensión perceptual y la dimensión afectiva (Arancibia, 1997). Se puede concluir entonces de lo dicho anteriormente, que se habla de autoconcepto cuando se establece la imagen percibida por la propia persona acerca de diversos aspectos o áreas de sí misma, pensamientos o cogniciones conscientes o subconscientes (Arancibia, 1997).

El autoconcepto se construye y desarrolla por la influencia de las personas del medio significativo ya sea familiar, escolar y social y como consecuencia de las experiencias personales de éxito o fracaso. A medida que pasan los años, el autoconcepto se va volviendo más estable y con mayor capacidad para dirigir la conducta (García, 2003).

Desde lo anterior podemos concluir que si bien el autoconcepto es acerca de nosotros mismos se ve influido desde el contacto social, desde las personas significativas –padres, madres, amigos, amigas, compañeros, compañeras, profesores y profesoras- las cuales pueden potenciar el amor propio, la autoconfianza y el respeto por nosotros mismos, nuestras características personales, capacidades y habilidades. Todo esto es potenciado a través del refuerzo de las conductas acertadas, valoración de los logros y enseñanza frente a los propios errores, dando lugar a pensamientos que incluyan el hacer las cosas mejor, y que cuando nos equivocamos no significa que seamos malas personas, sino que siempre podremos corregir nuestras conductas (García, 2003).

Desarrollar la autoestima es desarrollar el autoconcepto, es decir, el pensamiento, la convicción de que uno es competente para vivir, estableciéndose como un elemento fundamental en la vida y en el desarrollo personal, logrando de esta manera, una autoestima positiva o adecuada, lo que conlleva a enfrentar la vida desde la confianza y la seguridad en las propias capacidades, aceptándonos con nuestros defectos y virtudes (Branden, 1988).

III.1.2.2. Conceptualización: Autovaloración

Una vez definido el elemento cognitivo directamente vinculado con la existencia de autoestima, podemos señalar que ésta, por su parte, llega a conformar la valoración de características positivas o negativas que la persona hace del autoconcepto, es decir, de su autoimagen, incluyendo las emociones que asocia al mismo autoconcepto y las actitudes que tiene respecto de sí misma (persona) (Brinkmann et al 1989).

Podemos comprender a la autoestima como el concepto del propio valor, como el significado o sentido de validez que la propia persona se da a sí misma, incluyendo la autocomprensión y el autocontrol (Bustamante, 1998). Proviene de dos fuentes principalmente: la comprobación de capacidad personal y el aprecio recibido por otras personas, esto está en relación con sentirse valioso por sentirse querido (Bustamante, 1998).

La autoestima es relevante tanto a nivel individual como relacional, ya que corresponde al marco de referencia desde el cual cada persona se proyecta en sus acciones, conductas, comunicación y relaciones, es decir, nos plantea un desarrollo basado en la calidad social del/la ser humano/a, desde donde existe un desarrollo personal en medio o inserto en un contexto social (Bustamante, 1998).

La autoestima puede ser de forma positiva o negativa, dependiendo de cómo haya sido el contacto social, estableciendo que cuando existe una autoestima positiva aumenta la calidad de relaciones humanas, ya que cualquier persona que reciba afecto y reconocimiento de su validez, estará mucho más dispuesta a la posibilidad de contacto interpersonal y por ende, abrirse con más facilidad a los cambios personales (Bustamante, 1998). La calidad de autoestima es un factor determinante en lo que sucede dentro y entre las personas, a nivel de las relaciones que estas establecen (Bustamante, 1998). Cuando una persona se siente valiosa, es decir, tiene un autoestima elevada surge con facilidad en ella la disposición a la integridad, sinceridad, responsabilidad, solidaridad, la eficiencia, el amor, entre otras características personales. En esta situación nos encontramos una autovalía que potencia la aparición de este tipo de actitudes y sentimiento en la propia

persona (Bustamante, 1998). En cambio, cuando una persona tiene una autoestima disminuida inician relaciones sociales con desconfianza, esperando de los demás el engaño, la traición, comportamientos agresivos e incluso el desprecio (Bustamante, 1998). Se relacionan con los demás sintiéndose inferiores, adoptando el rol de víctimas en medio del vínculo interpersonal. Les cuesta el desarrollo de características positivas debido a que no creen en los demás, adosado a una autopercepción disminuida (Bustamante, 1998). Tienden a actuar más a la defensiva, de forma poco objetiva, no entran en una relación de simetría, son relaciones básicamente poco libres y solitarias, suelen usar un tono desvalido y les cuesta mirar de frente al comunicarse, tendiendo a esperar constantemente la valoración de los demás, dándose una comunicación poco clara, defensiva o encubierta (Bustamante, 1998).

Parafraseando a Branden (1988) decimos que autoestima, es el concepto que cada persona tiene de sí misma, consiste en quién y qué pensamos que somos, por lo que es considerado el componente evaluativo del autoconcepto, es decir, la autovaloración.

Sintetizando ambos conceptos y desde lo señalado recientemente podemos decir que el autoconcepto llega a establecerse como el referente de la autoestima de una persona, ya que contempla la parte cognitiva y perceptual de sí misma y la autoestima alberga la valoración de esta percepción, de esta autoimagen, ya sea favorable/positiva o desfavorable/negativa (Arancibia, 1997).

Además, la autoestima en cualquier nivel corresponde a una experiencia personal e íntima, por lo que se arraiga en el núcleo del propio ser; es lo que cada uno evalúa de sí mismo, no lo que otros evalúan sobre mí (Branden, 1988). Es lo que sentimos acerca de nosotros mismos, alude a una sensación interna de satisfacción o insatisfacción que se dirige hacia la propia persona (Rodríguez, 2006). Tiene su inicio en los primeros años de vida, basándose principalmente en los niños y niñas, en lo que ellos y ellas creen que los agentes significativos (madre, padre, hermanos, hermanas, profesores, pares, entre otros agentes) piensan acerca de su persona (Rodríguez, 2006). La autoestima se ve alimentada –sobre todo cuando niños- por el trato de los adultos o las personas significativas, llegando a influir en la autopercepción y con esto se construye una elevada

o disminuida evaluación de la forma de ser. Este contacto construye confianza y respeto por la propia persona a medida que los demás ayudan a tener seguridad, describan favorablemente el actuar, valoren, amen y respeten (Branden, 1988 y Rodríguez, 2006).

El concepto de autoestima tiene una connotación generalmente de individualismo, considerándola elevada cuando la persona se esfuerza por mantener, proteger y reforzar una imagen positiva de sí misma (Sánchez, 1999). Podemos visualizar con lo señalado anteriormente que el desarrollo de la autoestima incluye estimulación, apoyo y espacio a la implementación de habilidades y características de la persona que permita desarrollar, sin problemas, el concepto mediante la retroalimentación y visualización de fortalezas para estimularla sin problemas. El apoyo adulto y/o de personas significativas para el alumno y la alumna llega a establecerse como un factor potenciador de valoración personal o autoestima (Sánchez, 1999).

III.1.2.3. Autoestima Colectiva

Las personas constantemente evalúan sus propias capacidades a través de la consecución de logros y fracasos, esta evaluación está inserta en un contexto social que determina la forma de percibirse a sí mismos (Sánchez, 1999). Sin embargo, es importante reconocer la existencia de aspectos de carácter sociales y/o colectivos dentro del autoconcepto, aludiendo a las derivaciones de la pertenencia a grupos o a categorías sociales, como género, raza, religión, ocupación, entre otras. (Sánchez, 1999). Desde esta concepción de autoestima, subyace un nuevo concepto, el de autoestima colectiva la cual alude a la evaluación que hace el propio individuo y la percepción de la evaluación que hacen otras personas acerca del grupo (Sánchez, 1999). Esta definición, nos permite ampliar la visión de autoestima hacia un nivel no sólo individualista sino más amplio, hacia lo colectivo, lo cual, no es opuesto a lo dicho anteriormente, ya que como se expuso más arriba, se establece la influencia del contexto social, como una fuente que influye en la autopercepción o conciencia de sí mismo o si misma, puesto que la vida de una persona está muy ligada a la pertenencia a grupos que en un alto nivel contribuyen a su socialización y reconocimiento (familia, pares, escuela, entre otras posibilidades de grupos de pertenencia), (Branden, 1988 y Sánchez, 1999).

Entendemos la socialización como un proceso constituido por agentes transmisores de valores, normas y modelos de comportamiento, enmarcado en un proceso unitario e indiferenciado, concibiendo además, a la familia como el principal y más relevante agente socializador, ya que es el primero en actuar y constituye el nexo entre la persona y la sociedad en la cual está inserta; el núcleo familiar socializa entonces según su modo de vida, el cual, se ha visto influido por la realidad social, económica e histórica de la cultura a la cual pertenece (Rodríguez, 2007).

Desde lo anterior, podemos concluir, la relevancia del ambiente para la formación de la personalidad, sobre todo, la importancia del núcleo familiar como agente principal en el desarrollo de la persona, desde la cual, se extraen incluso las formas de comportamiento que pudiesen instaurarse como el patrón modelador en la emisión de conductas propias a nivel personal e interpersonal o social (Rodríguez, 2007).

Desde luego el ambiente escolar es uno de los agentes socializadores de más peso después del núcleo familiar, en la formación de la personalidad y evidentemente la autoestima (Arancibia, 1997). Es por esto que existen diversos programas destinados a orientar al contexto escolar para potenciar el desarrollo de autoestima (Arancibia, 1997). Uno de esos programas es el elaborado por Reasoner en 1990, descrito en Arancibia (1997) donde se plantea la necesidad de un ambiente positivo, entendido como un ambiente generador de cinco tipos de sentimientos: el primero, corresponde a sentimientos de seguridad y confianza, desarrollado mediante el establecimiento de exigencias y límites realistas, aplicación consistente de las reglas, estimulación de autorrespeto, responsabilidad y confianza; el segundo, alude a sentimientos de identidad o autoconcepto, implementado mediante la existencia de retroalimentación, el reconocimiento de fortalezas del niño/niña, demostración de amor y aceptación y la contemplación de ayuda a los estudiantes para evaluar sus fortalezas y debilidades; el tercero, nos pone ante la presencia de sentimiento de pertenencia a través de la creación de un ambiente apropiado y la exploración de responsabilidades que conlleva el hecho de pertenecer a un grupo, ayudándolos a funcionar como un miembro; el cuarto, se establece como el sentido de propósito, que permita comunicar las expectativas, estimular la confianza y ayudar a los estudiantes a fijar objetivos; por último, el quinto tipo,

corresponde al sentimiento de competencia, que permita ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y hacer elecciones, alentar y apoyar durante la realización de tareas, ayudar a los estudiantes a autoevaluarse mediante retroalimentación de adultos, pares y finalmente reconocimiento y recompensa de logros (Arancibia, 1997).

III.1.2.4. Autoestima y su relación con el Bullying

Una de las variables que se ve inmersa en el desarrollo del fenómeno Bullying es la autoestima, percibiéndola como un factor presente de carácter disminuido en las víctimas antes y durante la participación indeseada en este tipo de contacto escolar entre pares (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2008). Además, se incluyen problemas de la misma índole en las personas que se ven involucradas desde esta posición del fenómeno en cuestión, donde las consecuencias se extienden hacia la desconfianza en otras personas, la pérdida de confianza en sí misma, sentimientos deprimidos e incluso depresivos, llegando al extremo de la ideación suicida (Cerezo, 2008).

Serrano e Iborra (2005), señalan que las víctimas de Bullying se caracterizan por una baja autoestima, realizando una valoración más bien negativa del autoconcepto. Si consideramos que el contexto escolar llega a establecerse como una nueva oportunidad de conseguir mejor sentido de sí mismo y una comprensión de vida mejor que la que se pudo obtener en el hogar, la vivencia de ser víctima de Bullying se establece como un acontecimiento disruptivo en el desarrollo de la autoestima, dificultando o incluso impidiendo su potenciación o mejoramiento en esta etapa de vida. La experiencia de ser víctima de Bullying, llega a constituir el quiebre de esta oportunidad en desmedro de un espacio positivo para el afianzamiento del autoconcepto y con esto la construcción de una autovalía que propicie un enfrentamiento vital desde la autoconfianza y la seguridad (Serrano e Iborra, 2005; Branden, 1998)).

La inclusión de ambas variables en medio de una investigación, permite el desarrollo de un estudio coherente y trascendental, ya que la conexión o entrelazamiento de ambos factores y/o fenómenos señalados es evidente. La relación entre ambos fenómenos se presenta desde su origen de aparición, pasando por el desarrollo del

comportamiento hasta el final del mismo, generando repercusiones vitales a lo largo del desarrollo de la vida que en algunos casos ha llegado incluso al suicidio de víctimas, debido a la incapacidad de enfrentar y/o soportar la experiencia cotidiana de intimidación escolar. Si bien, las experiencias de Bullying están presentes en la etapa de escuela, sus repercusiones traspasan los límites de desarrollo personal llegando incluso a la vida adulta. La baja legislación y/o medidas de carácter punitivo frente a la temática dificultan su erradicación de los establecimientos educativos y el actuar del alumnado basado en el compañerismo, el respeto y la autovalía (Serrano e Iborra, 2005; García et al, 2007; Cerezo, 2008).

III.2. Antecedentes Empíricos

Es sabido que las consecuencias del Bullying pueden llegar hacia el extremo de atentar contra la propia vida (Informe especial, 2007). Esto se refleja en la ola de suicidios que vivió Japón, donde al menos ocho adolescentes se suicidaron tras ser víctimas de acoso escolar. Casi todas fueron víctimas de 14 años de edad, quienes se ahorcaron en bosques cercanos a sus hogares (Cooperativa, 2006). También existen otros dos casos de muchachas de 12 y 17 años de edad que se lanzaron al vacío desde pisos elevados (Cooperativa, 2006). Esta alerta generó la intervención del Ministro de Educación del país oriental, quien envió una serie de cartas a los Colegios, incentivando hacia la no decisión de suicidio entre las víctimas de Bullying (Cooperativa, 2006).

Si bien en Chile, no existe la cantidad suficiente de datos para profundizar en la temática de Bullying, el Ministerio del Interior tras la realización de la I y II Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar publicada el 04 de Diciembre de 2008 (Ministerio del Interior, 2009), ha permitido al Gobierno de Chile acceder a ciertas cifras que llegan a sopesar la falta de información al respecto (Educar Chile, 2009). La siguiente gráfica nos muestra los resultados de la investigación que contempló a 15.037 estudiantes de 7° básico a 4° medio y a 3.294 profesores. En esta versión se incorporó en la muestra a un tercer actor del espacio escolar, los asistentes de la educación, cuya muestra fue de 996 casos (Ministerio del Interior, 2009).

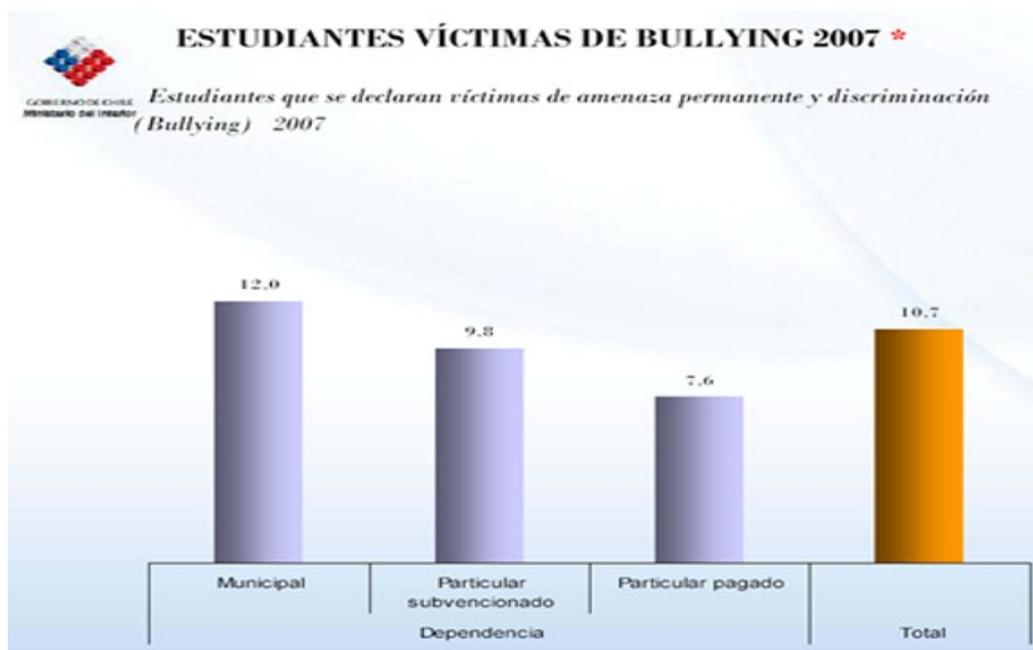


Gráfico 1: Fuente: 12 de marzo de 2009. Educar Chile de la II Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2007.

Como se ve en el gráfico 1 el 12% de los estudiantes de colegios municipalizados y el 9,8% de colegios particulares subvencionados se declaran víctimas de Bullying. Mientras que un 7,6% de los y las alumnas de colegios particulares pagados afirman ser víctimas del mismo suceso. Por lo tanto, sacando el promedio de los tres sectores encuestados, la cifra de alumnos y alumnas víctimas de Bullying que arrojó la II Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2007 es de 10,7% (Ministerio del Interior, 2009).

Desde el año 2000, se han desarrollado experiencias a nivel escolar, como mediación entre pares y mediación institucional. En este sentido, cabe destacar el trabajo sostenido que han desarrollado escuelas municipales de la comuna de Chillán, Talcahuano, Los Ángeles, Talca, San Bernardo, Lo Barnechea, entre otras (Donoso y Palma, 2009).

Por dar un ejemplo concreto, los parlamentarios de Renovación Nacional - Francisco Chahuán y Joaquín Godoy- concientes de los problemas que conllevaba el

matonaje escolar, lanzaron una campaña llamada “No más Bullying” en los colegios y escuelas municipalizadas, sobre todo de la región de Valparaíso (Godoy, 2009). La campaña consiste en la prevención del fenómeno a través de afiches, los cuales fueron colgados en todas las escuelas con el fin de difundir cuáles son los efectos que produce el Bullying en los alumnos que son víctimas y también en los victimarios y la idea es promover la cultura de la no violencia y del respeto a las diferencias (Godoy, 2009). Además, presentarán un proyecto de ley para promover el respeto entre los niños y evitar el matonaje escolar (El Mercurio, 2009/11/19).

Sin embargo, las políticas nacionales apuntan más bien hacia la *convivencia escolar*, publicada en el año 2003, las cuales se orientan hacia la promoción y orientación del desarrollo articulado de estrategias y acciones a favor de la formación en valores, actitudes, conocimientos y habilidades para lograr aprendizajes y una mejor convivencia, en concordancia con el Marco Curricular, los planes y programas de estudio (Ministerios de Educación Chile, 2009). La convivencia escolar permite la construcción de nuevas formas de relación, basadas en el respeto por la diversidad, participación activa, colaboración, autonomía y solidaridad. Plantea ocho principios básicos, sustentados y suscritos a diversos marcos legales, entre ellos: la Constitución Política de Chile, la Declaración sobre los Derechos Humanos, Convención sobre los Derechos del Niño, entre otras entidades legales (Ministerios de Educación Chile, 2009). Los ocho principios básicos apuntan hacia el reconocimiento de los derechos de todos los actores de la comunidad educativa, la igualdad de oportunidades para niños, niñas, mujeres y hombres, el respeto por la vida privada y pública, entre otros (Ministerio del Interior, 2009).

A continuación se darán a conocer los últimos sucesos que han ocurrido en la escena nacional, agregando así, nuevos datos empíricos del fenómeno en cuestión.

El 18 de abril de 2010 en Santiago de Chile se dio término a la ley de silencio y complicidad entre alumnos y alumnas e incluso profesores y profesoras que conozcan casos de esta envergadura y no los denuncien. El Ministro de Educación Joaquín Lavín, declaró la necesidad de romper con el silencio a este tipo de agresiones (MINEDUC, 2010). Afirma, además, que producto de la condición nacional de terremoto y tsunami

vivida el 27 de febrero de 2010, hay colegios que están recibiendo a otros establecimientos dentro de sus instalaciones, lo que pudiese generar posibles conflictos entre alumnos/alumnas, por lo que se señala de forma enérgica la necesidad de atención a este tipo de acciones violentas, y frente a la cual, el Ministerio de Educación de Chile declara firmemente la oposición a todo acto de violencia, exclusión y discriminación (MINEDUC, 2010). Además, el Ministro añade la cifra proveniente del MINEDUC del año 2009 en que se señala la recepción de más de 2000 denuncias de este tipo de agresión entre pares. Todo lo anterior refuerza aún más la necesidad de legislar, prontamente, frente a este fenómeno escolar (MINEDUC, 2010).

Carabineros de Chile no ha permanecido indiferente a la realidad de violencia que se da actualmente en el ambiente escolar, por lo que el 29 de abril de 2010, la institución lanzó una campaña para combatir el bullying. La campaña se inició en el Liceo N ° 7 de Providencia en Santiago, mediante la cual, se estableció un teléfono especial para recibir y contener con apoyo psicológico a los afectados y sus familias, potenciando la realización de denuncias (MINEDUC, 2010). Además, Carabineros de Chile acudió a diversos establecimientos educacionales montando una obra de teatro alusiva a este tipo de violencia y fomentando la utilización del fono implementado (MINEDUC, 2010).

El 18 de mayo de 2010 se lanzó la campaña “No + Bullying”, en el Aula Magna de la Policía de Investigaciones, quienes trabajaron conjuntamente al Ministerio de Educación para así poner atajo a este problema. Esta iniciativa fue aprobada por el Ministro de Educación Joaquín Lavín, quien señala enfáticamente la disposición de su cartera de gobierno para combatir este fenómeno violento. Individualiza, además, que el bullying se origina en la discriminación de un grupo de alumnos a otro, debido a diversos factores, como el aspecto físico, habilidades intelectuales u otras razones, que supone una cadena de complicidad, de silencio entre alumnos e incluso en profesores quienes a pesar de visualizar estas agresiones no denuncian (MINEDUC, 2010).

Durante el lanzamiento de la campaña “No + bullying”, las autoridades dieron cuenta del aumento sostenido desde 2007 en adelante, registrando 425 casos ese año, 644 en 2008 y 707 el año 2009 recién pasado, incrementando en un 16% los casos de

Bullying en estos últimos tres años. Estos datos fueron entregados por la Policía de Investigaciones (PDI), el Ministerio Público y el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010).

De un total de 2.030 denuncias, 1.776 fueron comprobadas, generando la motivación de las autoridades para la realización de una campaña informativa en los establecimientos. La campaña consiste en charlas que realizarán efectivos de la PDI en los colegios y una encuesta entre los alumnos de 7° a 4° medio, tramo donde se producen más casos de violencia escolar. En tanto, el Mineduc habilitará una línea 600 para realizar las denuncias (Diario La Nación, 2010).

Respecto a los 1.776 casos de bullying comprobados, se establece que el bullying es más frecuente en colegios particulares subvencionados, donde se concentra el 67%; en segundo lugar están los establecimientos municipales (24,9%) y finalmente, particulares no subvencionados con un 6,3% (Diario, La Nación, 2010). Este dato complementa aún más la iniciativa de esta investigación, en la que se pretende incluir los establecimientos educacionales, municipales y particular-subvencionados, para evitar polarizar y sesgar la información que se registre.

No solo campañas se han realizado en el último tiempo para frenar el progresivo ascenso del Bullying en nuestro país. El 29 de mayo de 2010 se realizó el primer *Seminario de Bullying y Convivencia Escolar*, el cual recibió a más de 400 Directores, Orientadores y Encargados del tema de Clima Escolar. El acto fue presidido por el Ministerio de Educación, a través de la División de Educación General, junto a la colaboración del Ministerio del Interior y Pro Bono (MINEDUC, 2010).

El objetivo principal del seminario fue enfocar prácticas de acción para prevenir el aumento que ha habido de los casos de violencia en los establecimientos escolares. Además, se presentó la “Caja de Herramientas” que consiste en un material técnico pedagógico realizado por la División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior en conjunto con el Ministerio de Educación, que permitirá hacer frente a los distintos tipos de violencias que se dan en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2010).

El Ministro de Educación Joaquín Lavín, señala que se medirá en Chile por primera vez el clima de convivencia escolar, mediante un test de medición internacional, que se ha hecho en otros países latinoamericanos y a la cual Chile va a entrar por primera vez (MINEDUC, 2010). Se afirma, además, el hecho de que mientras nuestro país aun se encuentra en un proceso de legislación frente a estos actos de violencia, en otros países hay una legislación en que si se prueba que el colegio tuvo alguna culpa porque toleró esas prácticas, debe pagarle la matrícula al niño que se cambia a otro colegio, por un período de tiempo de uno o dos años (MINEDUC, 2010).

Durante la realización del *Seminario de Bullying y Convivencia Escolar*, el Director Nacional de Seguridad Pública del Ministerio del Interior Jorge Nazer, fundamentó el hecho de la importancia de hacer hincapié en la sana convivencia desde temprana edad, promoviendo un buen manejo de las situaciones violentas en las comunidades de niños y niñas, sobretodo durante la etapa escolar, ya que resulta fundamental para prevenir actitudes delictuales en el futuro. Añade que velar hoy por una sana convivencia escolar, nos protege como ciudadanía de la violencia el día de mañana (MINEDUC, 2010).

Por último, el *Seminario de Bullying y Convivencia Escolar* tuvo dentro de sus quehaceres la presentación de la obra de teatro "Bully" escrita y dirigida por actores de la universidad UNIACC y que relata las agresiones que viven un grupo de alumnos. Posterior a esto, se desarrollaron talleres de trabajo entre los asistentes donde se comentó el resultado de una encuesta, que los propios directores de los establecimientos de la región metropolitana invitados al encuentro respondieron respecto al clima escolar. Para finalizar, la doctora en educación y experta en estas materias, Ema Arellano, realizó una exposición, oportunidad en que destacó la importancia de los profesores como mediadores para superar los conflictos escolares entre los alumnos. Todo esto, con el fin de promover la ruptura de la cadena de silencio que no hace más que perpetuar en el tiempo este fenómeno de intimidación escolar (MINEDUC, 2010).

Desde el punto de vista legal, el 29 de julio de 2010, se acogió el proyecto de ley presentado por los Senadores Andrés Allamand y Andrés Chadwick que sanciona a los establecimientos educacionales en los que a pesar de tener conocimiento acerca de casos

de Bullying no se denuncie tal situación. El proyecto pretende prevenir, impedir y sancionar los casos de violencia física y psicológica que se dan dentro del contexto escolar, además del hostigamiento y acoso que se efectúa, incluso, por medios virtuales (Senado, 2010).

Respecto de cifras obtenidas en estudios tanto de Paz Ciudadana como de la Unicef, se señala que más del 30% de los estudiantes entre 7 y 18 años declara haber sido víctima de agresiones psicológicas, intimidación o discriminación en sus establecimientos educacionales, lo cual establece la necesidad de legislar lo antes posible para detener el aumento de los casos de bullying, ya que Chile carece de leyes de esta índole, señala el Ministro de Educación Nacional (Senado, 2010).

A lo dicho anteriormente, se adjuntan las cifras expuestas por el Ministerio de Educación en las que se muestra el incremento de la violencia al interior de los Colegios, ya que en lo que va de este año, es decir, desde enero hasta el 29 de julio de 2010 se han recibido 1280 denuncias, lo que alude a un 70% más de lo recepcionado el año 2009 recién pasado. Cabe señalar, que esta cifra esta compuesta no sólo por bullying sino también por otros tipos de violencia escolar, incluso faltas de respeto de alumnos a profesores y también de profesores a alumnos (Senado, 2010).

El proyecto de ley contempla la creación, en cada Institución Escolar, de un Comité denominado de la *Sana Convivencia Escolar*, que deberá impulsar las medidas necesarias que promuevan la buena relación entre los estudiantes. Además, dentro del Reglamento Interno de cada colegio se deben incluir y explicitar las conductas que serán consideradas como faltas a la sana convivencia escolar y también las sanciones correspondientes, pudiendo llegar incluso a la expulsión del alumno (Senado, 2010).

También se establece la obligatoriedad de los profesores de informar y denunciar los hechos de violencia física y psicológica y a su vez, la obligación de la Dirección del establecimiento de informar a los padres sobre la existencia de estas situaciones. Si a pesar de estar en conocimiento de actitudes de violencia, hostigamiento o acoso, la Dirección del establecimiento no adopta las medidas disciplinarias o correctivas

correspondientes, estarán expuestos a una multa que puede llegar hasta las 50 Unidades Tributarias Mensuales (Senado, 2010).

Últimamente los medios de comunicación masivos, ya sea televisión, radio o prensa escrita, han registrado casos de adolescentes que han sido víctimas de Bullying. En la Comuna de San Fernando, una menor de 15 años, decide abandonar sus estudios tras haber sido víctima de Bullying en su colegio. Alude que desde pequeña ha sido molestada por sus compañeros debido a un prognatismo mandibular. Esta alteración craneofacial fue el origen de burlas y risas de sus compañeros y a su vez, la fuente que motiva su decisión de dejar sus estudios. El Secretario de la Corporación Municipal de San Fernando Cristian Toro, alude que se realizó una investigación interna del establecimiento ejecutándose una sanción al alumno que habría sido causante de este Bullying (MINEDUC, 2010).

En la ciudad de Valparaíso, el 22 de octubre de 2010, una menor de 13 años víctima de Bullying por parte de sus compañeras del colegio, intentó suicidarse en la sala de clases del establecimiento educacional ingiriendo pastillas de alprazolam. La adolescente fue llevada de urgencias al hospital Van Buren, donde le realizaron un lavado gástrico para salvarla de la intoxicación. La denuncia fue realizada por los padres de la menor, quienes aseguraron que su hija es continuamente intimidada por un grupo de compañeras, con burlas y amenazas de golpizas, incluso a través de Facebook. Agregan que la adolescente dejó una nota debajo de su banco del colegio explicando las razones de su intento de suicidio. Los padres apuntan sus críticas al colegio, ya que relatan que no habrían adoptado medidas disciplinarias para detener el bullying (El Sur, 2010).

En Santiago de Chile, específicamente en la comuna de Pudahuel, el 28 de octubre de 2010, ocurrió un nuevo caso de bullying. La afectada de 15 años, quien cursaba primero medio en un colegio de la misma comuna, sostuvo una discusión con unas compañeras de curso y a la salida del establecimiento fue abordada por ocho adolescentes, quienes la golpearon brutalmente incluso con anillos que le provocaron serias lesiones en el rostro. La situación no fue denunciada por el colegio, sino que la menor y su madre presentaron la acusación ante personal de Carabineros y constataron lesiones en el consultorio La Estrella de la comuna de Pudahuel (Radio Bío-Bío, 2010). El

Ministerio de Educación tomó conocimiento del grave hecho e inició una investigación. Los sostenedores del establecimiento se comprometieron a aportar psicológica y económicamente para mejorar la salud mental y física de la adolescente (Radio Bío-Bío, 2010).

III.3. Marco Epistemológico

III.3.1. Paradigma metodológico: Neopositivismo

Este estudio se sustenta paradigmáticamente en el Neopositivismo, lo cual nos entrega las herramientas metodológicas más concordantes con la investigación cuantitativa. Sin embargo, antes de describir lo que es en sí el paradigma Neopositivismo es importante definir paradigma.

Con respecto a esto último, Martínez y Ríos (2006) definen paradigma como “una estructura coherente constituida por una red de conceptos a través de los cuales ven su campo los científicos. Los paradigmas están constituidos por creencias metodológicas y teóricas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos” (Martínez y Ríos, 2006:8).

Además como afirman Guba y Lincoln (1994) los paradigmas suponen creencias básicas que los definen, las cuales pueden ser resumidas en las respuestas dadas por cualquier paradigma existente a tres preguntas fundamentales. Estas preguntas se encuentran conectadas y la respuesta dada a cualquiera de ellas, determinará como deben ser contestadas las otras (Guba y Lincoln, 1994). Las preguntas fundamentales que proponen Guba y Lincoln (1994) son: 1) *La pregunta ontológica*. ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad, más aún, qué es aquello que podemos conocer de ella?; 2) *La pregunta epistemológica*. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido? Y por último, 3) *La pregunta metodológica*. ¿Cómo el investigador (el futuro conocedor) puede descubrir aquello que él o ella creen puede ser conocido?

Hecha ya la aclaración de lo que es paradigma y las preguntas básicas que debe responder cada uno, para describir la naturaleza de la realidad, el tipo de relación entre investigador e investigado y como se pesquisará la información relevante, se dará paso a describir el paradigma neopositivista.

Esta investigación, como se nombró en párrafos anteriores, se enmarcó dentro del paradigma neopositivista, que es una escuela epistemológica que ha tenido un desarrollo más bien extenso. Cabe señalar que todas aquellas escuelas filosóficas que critican al positivismo o intentan mejorarlo tomando como base sus conceptos y postulados pueden ser denominadas *postpositivistas*. Sin embargo, el neopositivismo fue el paradigma epistemológico que conservó de mejor manera los postulados positivistas (Comte, 1965).

El neopositivismo surge para dar respuesta a las críticas que a principio del siglo XX consumían al desgastado positivismo, siendo una de las aportaciones más importantes la inducción probabilística. La clave del neopositivismo consiste en contrastar hipótesis probabilísticamente y en caso de ser aceptadas y demostradas en circunstancias distintas, a partir de ellas elaborar teorías generales (Fernández y Pértegas, 2002). “La estadística dispone de instrumentos cuantitativos para contrastar estas hipótesis y poder aceptarlas o rechazarlas con una seguridad determinada. Por tanto el método científico, tras una observación, genera una hipótesis que contrasta y emite posteriormente unas conclusiones derivadas de dicho contraste de hipótesis” (Fernández y Pértegas, 2002. Pág. 1).

Otra de las particularidades de esta línea epistemológica es que si bien considera una realidad objetiva independiente del investigador, la cual esta regida por leyes naturales al igual que el positivismo Comteano, aquella realidad nunca es aprehendida totalmente, puesto que el neopositivismo reconoce que los mecanismos intelectuales humanos son imperfectos y la naturaleza de los fenómenos es fundamentalmente incontrolable (Guba y Lincoln, 1994). Bunge (1979) incluso va más allá, y afirma que los investigadores no aprehenden su objeto tal como es sino tal como queda modificado por sus propias operaciones (Bunge, 1979). Por lo tanto, como afirma el investigador italiano Piergiorgio Corbetta (2003) en su libro llamado Metodología y Técnica de la Investigación

Social, el neopositivismo asume un realismo crítico en su forma ontológica (Corbetta, 2003).

Alan Chalmers (1982) en su libro ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, se posiciona ante esta realidad que existe independiente al observador del siguiente modo: Chalmers acepta que lo que vemos no es precisamente lo que queremos ver, pero si una copia más o menos parecida de la realidad objetiva. Incluso afirma que lo que vemos sigue siendo bastante estable y que la dependencia de aquello con la mediación de nuestro cerebro o mente no es imposible como para afectar la comunicación y la ciencia (Chalmers, 1982). A esto último, se puede agregar lo planteado por Bunge (1979) quien asume que la experiencia no es un medio fidedigno de acceder a la realidad y además considera, que la experiencia colectiva y la teoría si dan muestra de algo más objetivo, siempre guardando cierto margen de error (Bunge, 1979).

Respecto a cómo el investigador procederá a estudiar su objeto de estudio (relación entre el y la investigadora y su objeto estudiado), es importante mantener la objetividad como *ideal regulador* (Guba y Lincoln, 1994). Es importante señalar que la objetividad es lo único que nos permitirá obtener resultados estables y consistentes, puesto que la realidad aprehendida si bien es fidedigna, nuestra interpretación y percepción mediada tanto por nuestros sentidos como por nuestras creencias, experiencias, conocimientos y nuestra cultura, hacen que personas diferentes perciban un mismo fenómeno de distinta forma (Chalmers, 1982). La objetividad estará dada a través de la aceptación y caracterización del punto de perturbación que se produce en el acto del experimento (Bunge, 1979). Los investigadores deberán reconocerlos para transparentar los resultados obtenidos y lograr posteriormente la verificación de las hipótesis planteadas (Bunge, 1979).

Para Popper (1980) las palabras “objetivo” y “subjetivo” son términos filosóficos cargados de una pesada herencia de usos contradictorios y de discusiones interminables y nunca concluyentes. Sin embargo, el autor asume como propia la postura expresada por Kant, respecto a lo “objetivo”, en su obra llamada Teoría trascendental del Método, Kant utiliza la palabra objetivo para indicar que el conocimiento científico ha de ser justificable,

independientemente de los caprichos de nadie. Por lo que una justificación es objetiva, si primeramente puede ser contrastada y comprendida por cualquier persona. Es así como considera que si algo es válido para quienquiera que esté en uso de razón, entonces su fundamento es objetivo y suficiente (Popper, 1980).

La disyuntiva expresada en el párrafo anterior de lo que es verdadero o equívoco, objetivo o subjetivo, para en definitiva acceder al conocimiento, es solucionada a través de la experimentación, por lo cual se plantean preguntas e hipótesis, las cuales a través de pruebas empíricas se intentarán verificar. Sin embargo, el neopositivismo toma en cuenta las variables contextuales e intenta realizar la investigación en situaciones más naturales. Respecto a las variables, estas deben ser manipuladas para evitar influencias en los resultados (Guba y Lincoln, 1994).

III.3.2. Paradigma conceptual: Cognitivismo

Ya descrito el paradigma que guiará la investigación, es fundamental adherirse a una teoría que respalde, lo más fielmente posible, la interpretación de los resultados obtenidos. Es por esto que como investigadores, se ha considerado que la teoría que sustenta de mejor manera las variables, tanto Bullying como Autoestima, es el Cognitivismo debido a que los objetivos de la investigación apuntan hacia la autopercepción de bullying, es decir, hacia la propia identificación de víctima de tal fenómeno. Además, el modelo cognitivo tiene su base en el empirismo (Guidano, 1999) lo cual, avala aún más la posibilidad de investigar con este paradigma de base conceptual, como forma de conocer un hecho a través de la propia apreciación y desde la objetividad ya que el empirismo ha sido sinónimo de ciencia a través de la historia (Guidano, 1999).

La observación a pesar de ser externa y objetiva es autorreferencial, por lo que siempre se refleja a sí misma (Guidano, 1999). Podemos entender desde esto que logramos realizar una observación que se encuentra teñida por la autopercepción, lo cual complementa la inclinación de la investigación a establecerse desde una posición para que la persona se autoperciba como víctima de Bullying sin llegar a imponerle tal categoría.

Etimológicamente "cognición" deriva de la palabra latina *cognosco*, que significa "conocer por los sentidos", "ver", "saber", "reconocer". Pero también, "conocer por la inteligencia", "comprender" o "estar informado" (Ojeda, 2001).

El cognitivismo surge desde los trabajos realizados por Jean Piaget, el cual incorpora el concepto mentalista para explicar las múltiples anomalías que aquejaban al conductismo, cuyos postulados derivaban de investigaciones desarrolladas con animales. Entre estas anomalías se encuentran: la resistencia de ciertos animales a adquirir asociaciones, automoldeamiento, fenómeno de bloqueo, irrelevancia aprendida y conductas supersticiosas inadecuadas. Todos estos factores comenzaron a irrumpir el núcleo central de la teoría conductista contribuyendo a su crisis (Batista y Salazar, 2003).

Jean Piaget en su libro "Biología y Conocimiento" (1969) afirma que la formación de los conocimientos y de la inteligencia siempre trae consigo una organización. Además, agrega que los grandes tipos de funciones cognoscitivas son: en primer lugar, las reflejas o instintivas, las cuales tienen una base altamente genética. En segundo lugar, se encuentra la percepción definida como una organización inmediata de los datos sensoriales. Esta percepción no actúa como una copia exacta de lo real, sino que es una mezcla de las situaciones externas con las estructuras internas, las cuales le dan un significado a lo percibido. Y por último, se encuentran las conductas adquiridas por el individuo en función de acciones sucesivas llamadas "aprendizaje" (Piaget, 1969).

Es de menester señalar que las percepciones influyen las conductas innatas para posteriormente, debido a las sucesiones y repeticiones de aquellas, lograr un aprendizaje. Es por esto, que el aprendizaje se encuentra en todos los casos influenciado por las percepciones (Piaget, 1969).

Respecto al esquema reduccionista del conductismo *Estimulo-Respuesta*, Piaget (1969) afirma que, un objeto no constituye un estímulo perceptivo más que en la medida en que el organismo que lo percibe es sensible a él. Por lo tanto, esta sensibilidad al estímulo significa, precisamente, que éste es asimilado a un esquema cuya manifestación constituye la respuesta (Piaget, 1969).

Es así como este estudio se posiciona epistemológicamente, desde el neopositivismo como paradigma metodológico y el cognitvismo como paradigma conceptual, ya que nos permite entender a la autopercepción de victimización de bullying como patrón de identificación del hecho o suceso.

Desde lo anterior entendemos que el alumno agresor realiza un acto de violencia hacia un alumno víctima; los compañeros que cumplen el rol de testigos pueden reaccionar de formas diferentes: reprochando la situación de agresión, siendo indiferentes ante esta misma o reforzándola positivamente. En el último caso se estimula al alumno agresor al acto violento, por lo cual comienza a asociar esta información en sus esquemas mentales (Piaget, 1969), lo que conlleva a la victimización de un compañero en específico, puesto que su actuar esta siendo estimulado por los observadores a través de alabanzas, popularidad, respeto, etc. Evidentemente no en todas las oportunidades esto es así, ya que depende de los esquemas mentales anteriores y de la forma de percibir la realidad y darle un significado a esta (Piaget, 1969).

Con respecto a la autoestima, esta es reforzada por los pares y figuras adultas significativas, de la misma forma que se explicó anteriormente. Hay un proceso de asimilación y acomodación de la información, la cual se integra a estructuras ya existentes (Piaget, 1969). Por lo tanto, si la persona es reforzada positivamente por las figuras significativas, tendrá un autoconcepto de él mismo favorable y por ende una autovaloración del mismo nivel. Mientras que si es reforzada negativamente su autoconcepto se verá disminuido y también su autovaloración.

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

IV.1. Metodología, Diseño. Hipótesis

IV.1.1. Metodología

La realización de esta investigación tuvo como base a la metodología Cuantitativa, la cual, como señalan Hernández et al (2006), permitió la realización de un trabajo enmarcado en la objetividad, la estructuración y con un patrón de actuación predecible, dando la posibilidad de extrapolar los resultados y con la intención, además, de poder replicar los estudios (Hernández et al, 2006).

El diseño de la metodología cuantitativa tiene la facultad de formular hipótesis que pueden ser traducidas a variables que en este estudio son autopercepción de Bullying y el nivel de autoestima (Hernández et al, 2006 y Beltrán, 2005).

IV.1.2. Tipo de Investigación

Este estudio es de tipo descriptivo correlacional, por lo cual, pretendemos describir la variable Bullying y su relación con el nivel de autoestima (Sousa et al, 2007).

IV.1.3. Diseño

El diseño de esta investigación corresponde al tipo no experimental, el cual permite describir, diferenciar o examinar asociaciones y situaciones ya existentes sin preocuparse de la búsqueda de relaciones causales entre variables (Sousa et al, 2007). No existen tareas aleatorias o grupos control, o manipulación de variables, ya que este tipo de diseño se concentra en la utilización de observación, siendo los más comunes los estudios descriptivos y correlacionales (Sousa et al, 2007).

Esta investigación recogió datos en un único momento, estableciéndose como un estudio no experimental transeccional (Hernández et al, 2003 y Sousa et al, 2007).

IV.1.4. Hipótesis

Hi1: La prevalencia de autopercepción de padecimiento de Bullying en adolescentes de 1° y 2° año de Educación Media que estudian en los Colegios Municipales y Particular-Subvencionados en la ciudad de Chillán es inferior al 10,7%.

Hi2: Existe una relación negativa entre la autopercepción de padecimiento de Bullying y el nivel de autoestima.

IV.2. Técnicas de Recolección de Información

IV.2.1. Instrumentos

La recolección de datos se logró mediante la aplicación de dos test que permitieron el desarrollo de esta investigación:

IV.2.1.1. Test de Detección de autopercepción de Bullying

Los hallazgos de la variable Bullying se lograron mediante la creación del test de detección de autopercepción de Bullying que fue elaborado durante esta investigación, pasando por los diversos pasos que debe contemplar un instrumento a la base de la metodología cuantitativa.

El desarrollo de este test está basado en la definición que Serrano e Iborra (2005) y Olweus (1993) hacen de Bullying (véase antecedentes teóricos, pag. 14). Consta de 23 afirmaciones comprendidas en escala lickert de cinco puntas, que va desde el valor 1 que corresponde a la ausencia de autopercepción de Bullying al valor 5 correspondiente a la presencia de autopercepción de Bullying.

Es importante señalar, que para la identificación de autopercepción de Bullying se consideraron las puntuaciones desde el valor 3 (correspondiente a algunas veces) al valor 5 (que corresponde a siempre), tomando en consideración la temporalidad de la presencia

de la recepción de conductas agresivas.

El test contó en una primera parte con la validación de expertos, en la cual, fue corregido por cuatro profesionales psicólogas de la Universidad del Bío Bío, quienes revisaron en profundidad el instrumento. Las profesionales entregaron observaciones pertinentes a la redacción de los ítems a modo de dar mayor claridad para la población destinataria.

Posteriormente se realizó la aplicación de la primera prueba piloto, la cual contaba con 42 ítems o preguntas que conformaban el test, contenidas en tres factores que permitían definir al fenómeno en cuestión. Estos factores eran intimidación, exclusión y agresión. El objetivo principal de esta primera prueba fue establecer la claridad de los ítems entre los estudiantes destinatarios, por lo cual se aplicó el test a 80 alumnos y alumnas de 14 a 16 años de edad de un colegio particular subvencionado de la Ciudad de Chillán.

Como consecuencia de este primer acercamiento a la validación del Test de Detección de Autopercepción de Bullying, se modificaron las categorías de la escala lickert del instrumento, con el fin de ayudar a la coherencia del test. Además, se logró corregir la redacción de algunos ítems para evitar la confusión a la hora de responderlos.

Finalmente, se llevó a cabo una segunda aplicación piloto con el objetivo principal de validar el test estadísticamente, para lo cual, se utilizó el programa estadístico STATS que permitió calcular el 10% de la muestra y así, emplear este 10% para dar significancia estadística a la aplicación. La muestra estuvo integrada por 93 estudiantes de un colegio Particular-Subvencionado de la Ciudad de Chillán.

El análisis de la validación fue realizada mediante el programa estadístico SPSS en su versión 15.0, los resultados de esta prueba permitieron utilizar la totalidad de las pruebas aplicadas.

La confiabilidad del test fue calculada a través del Alfa de Cronbach utilizado en

escalas politómicas (Campo-Arias y Oviedo, 2008). El resultado fue de 0,86 lo cual, es significativo estadísticamente. Por lo tanto, en diversas aplicaciones del instrumento arrojarán resultados similares (Hernández et al, 2003) (véase tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,866	23

Debido a un análisis de la matriz de componentes principales y comunalidades, el instrumento de 42 ítems se redujo a 23, lo cual, nos permitió agrupar las preguntas en cinco factores (manteniendo el Alfa de Cronbach inicial 0,866) y ya no en los tres factores iniciales, permitiendo abordar el fenómeno desde una forma más global, manteniendo la conceptualización de los factores y su presencia desde otra nominación. Además, se otorgó una validez a la prueba en cada ítem que van desde los valores 0,465 a los 0,880 es decir, el test mide lo que realmente pretende medir.

A continuación se plantea cada factor con sus respectivos ítems constitutivos y el valor de comunalidad (véase tabla 2).

Tabla 2

Nominación de factores Test de detección de Autopercepción de Bullying

Mis compañeros me hacen sentir bien en el colegio.	,614	} Intimidación Agresiva
Me he sentido humillado por mi/s compañero/s	,622	
Mis compañeros me tratan bien, no me avergüenzan.	,722	
Mis compañeros y amigos del colegio me escriben amistosamente.	,718	
Mis compañeros han dicho cosas feas de mi para avergonzarme y hacerme sentir mal.	,665	
Mis compañeros me aceptan tal cual soy.	,738	
Puedo opinar sobre un tema en específico sin que mis compañeros me censuren o molesten.	,765	
Conservo mis cosas cuando estoy en el colegio sin sufrir robos por parte de algún o algunos compañeros.	,539	
Mis compañeros me tratan bien y sin ofensas.	,722	
Me he sentido agredido por un o unos compañeros durante la clase.	,626	

Mis compañeros me persiguen para molestarme.	,643	} Hostigamiento
Me siento acompañado en el Colegio.	,770	
Me siento marginado de los demás debido al trato de mis compañeros.	,775	
Tengo amigos en el colegio.	,880	
Mis compañeros me integran a grupos de trabajos.	,608	
En general en los recreos hay un buen trato de parte de los compañeros de otros cursos hacia mí.	,635	

Mis compañeros me tratan bien, no me he sentido chantajeado por ellos.	,631
Mis compañeros me tratan bien, no los he tenido que denunciar o acusar por recibir golpes de ellos	,712

Convivencia Escolar

He recibido amenazas de compañeros del colegio vía email, facebook, fotolog u otros.	,612
Mis compañeros impiden que yo participe de las competencias artísticas y deportivas en el aniversario o fiestas del colegio	,869
Mis compañeros han roto mis útiles escolares en el colegio.	,465
Mi/s compañero/s han tocado mis partes íntimas. O me han obligado a tocar sus partes íntimas (o sus genitales).	,763

Agresión Psicológica

Un compañero o varios compañeros me han agredido (golpeado) a la salida del colegio.	,690
--	------

Agresión Física

La tabla 2 muestra la comunalidad para cada uno de los ítems medidos en el test de detección de autopercepción de Bullying. Se puede observar que de manera general los 23 ítems están bien representados en el primer plano factorial, en efecto todas las comunalidades son próximas a 1, a excepción del ítem -mis compañeros han roto mis útiles escolares en el colegio-, lo cual, es coherente con el hecho de que el test elaborado se encuentra en proceso exploratorio, con la intención de describir y correlacionar, revisiones posteriores pueden dar solución a este valor bajo de comunalidad. Sin embargo, no presenta disminución de la validez estadística.

Los cinco factores que constituyen el test de detección de autopercepción de Bullying se definen de la siguiente manera: *intimidación agresiva*, entendida como la aparición de conductas violentas que tienden hacia la transgresión de los derechos de las personas; *hostigamiento*, descrita como conductas con la intención de incomodar y rechazar a un compañero o compañera; *convivencia escolar*, alude al contacto favorable entre pares, *agresión psicológica*, este factor está definido en función de sus consecuencias, ya que desde la agresión directa se potencia la consecución de elementos psicológicos en la víctima y *agresión física*, definido como la presencia directa y tácita de conductas violentas.

El primer factor está integrado por 10 ítems cuyas comunalidades oscilan entre los valores ,539 y ,765, logrando validarse estadísticamente. El segundo factor lo conforman 6 ítems cuyos valores de comunalidades se sitúan entre ,608 y ,880. El tercer factor constituido de 2 ítems, cuyos valores son ,631 y ,712. El cuarto factor está integrado por 4 ítems, con valores que van desde ,465 hasta ,869. Finalmente el quinto factor está conformado por 1 ítem que apunta directamente hacia la agresión física, cuya comunalidad es de ,690.

Los cinco factores están desarrollados en base a la revisión teórica de la variable Bullying, y se expone claramente la imbricación entre ellos, resultando establecer el fenómeno Bullying, como un hecho complejo, de diversas aristas, donde el instrumento llega a permitir su visualización desde la autopercepción, considerando a la víctima como la persona principal de estudiar a la hora de analizar el matonaje escolar o Bullying.

Todos los factores están desarrollados en función de tres conceptos que logran definir el fenómeno de Bullying, y permitieron operacionalizar dicho fenómeno, los conceptos corresponden a intimidación, exclusión y agresión, de los cuales se extrajeron los ítems que conforman el test de detección de autopercepción de Bullying, permitiendo el desarrollo de este estudio, desde esto se toma la validez de constructo, ya que la construcción del test está a la base de definiciones de Bullying expuestas previamente en los antecedentes teóricos de este estudio, y extrayéndolo hacia la empiria desarrollada.

IV.2.1.2. Inventario de autoestima de Coopersmith

La variable autoestima está definida por la conceptualización que Brinkmann et al (1989) realizan de la misma (véase antecedentes teóricos, pág. 24).

El test consiste en una serie de declaraciones frente a la cual la persona evaluada deberá marcar una de las dos opciones de respuestas: “igual a mí” o “distinto a mí” según se perciba de esa forma usualmente.

El test consta de cinco escalas: G (autoestima general), S (autoestima social), E (autoestima escolar-académica), H (autoestima familiar), M (escala de mentira) (Brinkmann et al, 1989).

Por su parte, el “Inventario de Autoestima de Coopersmith” es un instrumento ya adaptado a la realidad Chilena, por Hellmut Brinkmann, Teresa Segure y María Inés Solar (1989). Para su validación y estandarización se utilizó una muestra de más de 1300 estudiantes de Primero y Segundo año de Enseñanza Media, representativa para la Comuna de Concepción. Los puntajes luego fueron transformados a puntaje T para cada escala comprendida en el test.

IV.3. Población/Muestra

El tipo de muestra estuvo establecido por el acceso voluntario que se tuvo a los Colegios, por lo cual, fue de tipo no aleatorio.

La población escolar de 1° y 2° año de educación media, perteneciente a establecimientos Municipales y Particular-Subvencionados de la Ciudad de Chillán es de 3954 estudiantes, por lo que la muestra al 20% en el programa estadístico STATS es de 246 participantes. Los datos de la población fueron obtenidos tras la revisión del documento PADEM 2009 y el acceso a la Provincial de Educación de la ciudad de Chillán.

El tipo de muestra con la que se trabajó fue de autoselección (Kerlinger et al, 2002), ya que no se seleccionó a los participantes de forma aleatoria, sino que más bien se integró a aquellos estudiantes que voluntariamente aceptaban ser partícipes del estudio previa autorización del establecimiento al que pertenecían

IV.4. Análisis de Datos propuestos

Después de un primer momento en donde se recolectarán los datos de la muestra, se pasará al siguiente paso que consistirá en analizar aquellos datos. Para esto, se utilizará un programa computacional llamado SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) versión 15.0, el cual permitirá realizar el análisis de las hipótesis investigativas (Hernández et al, 2003).

La hipótesis descriptiva se testeará mediante un análisis de frecuencia de los datos de autopercepción de Bullying, seguido de la descripción de las medidas de tendencia central, lo cual, permitirá el establecimiento de prevalencia de autopercepción de Bullying en la población estudiada.

La hipótesis relacional por su parte será analizada mediante el coeficiente de correlación de Pearson, el cual, permitirá establecer la relación entre las variables autopercepción de Bullying y el nivel de autoestima y la dirección de dicha relación si existe.

IV.5. Criterios de Calidad

IV.5.1. Criterios de calidad de los Instrumentos

A continuación se detallan los criterios de calidad que dieron validez y confiabilidad a los instrumentos usados en este estudio, para la medición de las variables Bullying y autoestima respectivamente.

IV.5.1.1. Test de Detección de Autopercepción de Bullying

Los criterios de calidad que se emplearon en el “Test de detección de autopercepción de Bullying” para establecer la prevalencia de autopercepción de Bullying y su correlato con el nivel de autoestima son:

Confiabilidad: para la obtención de la confiabilidad del test, se realizó el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach utilizado en escalas politómicas (Campo-Arias y Oviedo, 2008). El resultado fue de 0,86 lo cual, es significativo estadísticamente, es decir, diversas aplicaciones del instrumento arrojarán resultados similares.

Validez: el test de detección de autopercepción de Bullying consta con dos tipos de validez:

Validez de contenido: corresponde a la representatividad o la adecuación de muestreo del contenido de la variable Bullying como instrumento de medición. Alude a la posesión del universo teórico de contenido del instrumento, el cual debe ser representado mediante lo forma de abordarlo (Kerlinger, 2002). Este tipo de validez se obtuvo revisando exhaustivamente las variables por otros investigadores (Hernández et al, 2003). A través de la revisión teórica del fenómeno a investigar se elaboró un universo amplio de ítems que pudiesen medir la variable obteniéndose en esta prueba 42 ítems que apuntaban hacia la detección de autopercepción de Bullying. Además, el instrumento fue analizado mediante validación de expertos, lo cual da mayor realce a la validez de contenido.

Validez de constructo: se llevó a cabo mediante un análisis de factores lo cual nos permitió analizar el constructo de autopercepción de Bullying en función a algunas variables o factores (Hernández et al, 2003) que permitieran conceptualizar el constructo en base a referencias, teoría y empiria.

Objetividad: grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan. Para lo cual, dentro de los anexos, se incluye una pauta específica que alude a como aplicar el test (Hernández et al, 2006). Además, las condiciones ambientales pueden conformar la variable de disturbio de esta investigación, por lo que es necesaria la creación de un espacio adecuado, que propicie respuestas desde la tranquilidad y sinceridad, dando lugar a la posterior explicación del tema, de manera de no sesgar a las personas en su test.

IV.5.1.2. Inventario de Autoestima de Coopersmith

Los criterios de calidad que permiten establecer la confiabilidad y validez del Inventario de Autoestima de Coopersmith son los siguientes:

Confiabilidad: se calculó mediante el coeficiente KR-20 de Kuder Richardson con valores entre 0,81 y 0,91 para las diferentes escalas.

Validez: análisis de correlación con el test de personalidad California o Perfil de adaptación personal y social de Tieggs, Clark y Thorpe, anteriormente traducido y adaptado por el Laboratorio de Psicología de la ex Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. Consta de un cuestionario de 180 preguntas a las que las personas responden si o no según sea el caso. Distribuidas en doce escalas, seis miden diferentes aspectos de adaptación personal y las demás miden adaptación social. Los resultados fueron altamente significativos al α 0,01.

IV.5.2. Criterios de calidad de la Investigación

Validez Interna: la validez interna de la investigación está dada por la conjunción de

los hallazgos con la teoría, además, de la correlación que existe entre los factores contemplados a nivel de instrumento creado. Todo esto, permite generalizar los datos, estableciendo la existencia de correlación entre las variables Bullying y autoestima.

Validez externa: debido a que la investigación está dada en medio de un diseño descriptivo correlacional, las amenazas a la validez externa son menores, además, la objetividad transversal en toda la investigación, refuerzan esta calidad de extrapolación de los datos, desde la muestra hacia la población.

IV.6. Aspectos Éticos

Al inicio de la aplicación de los test, se realizó un “encuadre” de la situación a desarrollar, el cual contempló una presentación de las personas evaluadoras y una explicación acerca del tema que se investigó, mediante una definición de los conceptos – Bullying y autoestima- , logrando transparentar los objetivos de la aplicación, y estimulando a la honestidad de las respuestas al mostrar la sinceridad de quienes dirigieron la aplicación.

Las personas fueron informadas de la posibilidad de negarse o abandonar (cuando ellas estimasen conveniente) la aplicación de los test. De esta forma se dio espacio a la consideración de Consentimiento Válido, donde los y las participantes estuvieron informados/as de todo lo correspondiente a su voluntariedad (ya que pudieron decidir si participar o no en la muestra) lo cual estableció la consideración de uno de los Principios Psicoéticos Básicos –Autonomía- (Franca-Tarragó, 2001).

Respecto de la selección de la muestra, se realizó de forma azarosa, es decir, se utilizó un programa estadístico para seleccionar la cantidad de muestra y se tuvo acceso a los colegios que desearan participar en este estudio. De esta manera se evitó cualquier tipo de discriminación en la elección de los participantes. Esto permitió además, la contemplación de la –Justicia- que corresponde a uno de los Principios Psicoéticos Básico (Franca-Tarragó, 2001).

El desarrollo de esta investigación entregó la posibilidad de detectar autopercepción de víctimas de Bullying de una forma estadística, es decir, con la prevalencia general de la ciudad de Chillán, para posteriormente poner eso en conocimiento de los Directores/as de los Establecimiento Educativos que fueron partícipes de la toma de muestra, con el fin de potenciar la visualización de este fenómeno y la necesidad de abordarlo como un algo real y existente, sobretodo, potenciar su prevención y tratamiento cuando es parte de las aulas educativas. Esto se orienta directamente hacia el primer principio Psicoético Básico –Beneficencia-, con el cual, no sólo no se hará daño si no que se potenciará un posible beneficio a nivel de comunidad educativa, ya que se visualizará el tema potenciando abordajes del mismo con la intención de erradicarlo de las Instituciones Escolares, además, la posibilidad de anonimato resguarda la integridad de las personas participantes en la muestra (Franca-Tarragó, 2001).

Cabe señalar, el hecho de que antes de la aplicación de los test se realizó un previo contacto con los/as Directores/as de los Establecimientos Educativos contemplados, de manera que éstos/as tuviesen la posibilidad de evaluar la situación y decidieran desde la información, autorizar la investigación en sus dependencias educativas. Además, conjuntamente a la charla con los encargados/as de los Establecimientos, se anexó la entrega de autorizaciones a los Padres/Madres y Apoderados/as que fueron repartidas entre los alumnos/as del Colegio, para dar a conocer los objetivos del trabajo investigativo. Lo anterior es en consideración de que la toma de datos se realizó a adolescentes menores de edad, por lo que de una u otro forma tuvo que existir un consentimiento parental allí circunscrito.

CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

V.1. Muestra

La muestra utilizada para el desarrollo de esta investigación estuvo enmarcada en la población de primeros y segundos medios de Liceos Municipales y Colegios Particular-Subvencionados de la ciudad de Chillán, de los cuales, se pudo tener acceso a dos establecimientos de cada categoría. La selección de la población tiene su justificación en dos motivos, el primero era para dar mayor significancia estadística al estudio y el segundo es para evitar perjudicar a uno de los dos sectores contemplados. Además, es importante señalar que existió un acuerdo de anonimato con las unidades educativas participantes, para evitar contribuir al prejuicio ya señalado.

La participación de los colegios se realizó a través del acceso que se logró en los mismos, previamente realizando una entrevista con los directivos de cada institución, donde se expusieron los objetivos del estudio y se asumieron responsabilidades y compromisos respecto a la investigación.

La cantidad de muestra seleccionada fue calculada mediante el programa estadístico STATS considerando el 20% de la población total. La muestra estuvo conformada por 327 participantes, invalidándose 75 test, quedando 252 aplicaciones finales que permitieron el desarrollo de la investigación (ver tabla 3). Cabe señalar que los criterios que se utilizaron para invalidar los test fueron: la escala de mentira del Test de Autoestima de Coopersmith, protocolos incompletos ya sea del Test de Detección de Autopercepción de Bullying o el Test de Autoestima de Coopersmith y aquellos alumnos y/o alumnas que no cumplieran con el rango de edad pre-establecido por los investigadores.

Tabla 3**Distribución poblacional de la investigación**

Población	Muestra según STAT al 20%	Muestra aplicada	Muestra invalidada	Muestra final
3954	246	327	75	252

La muestra estuvo conformada por 148 adolescentes mujeres, lo que equivale a un 58,7% de la muestra. Mientras que el total de adolescentes hombres es de 104, equivalente a un 41,3% (ver tabla 4). A su vez el 33 % de la muestra, equivalente a 83 sujetos, está compuesta por Colegios Municipales. Mientras que el 67% de la muestra, equivalente a 169 sujetos, está compuesta por los Colegios Particulares-Subvencionados (ver tabla 4).

Respecto a la edad de los y las participantes, la investigación contempló el rango de edad que va desde los 14 a los 16 años. Por lo tanto, aquellos protocolos de personas que no cumplían con este requisito, eran automáticamente apartados categorizándolos como invalidados. El 10% de la muestra esta constituida por alumnos y alumnas de 14 años. Un 53% de la muestra, y donde se concentra la mayor cantidad de alumnos y alumnas, está conformada por estudiantes de 15 años de edad. Mientras que un 37% de la muestra está constituida por estudiantes de 16 años de edad (véase tabla 4).

Tabla 4
Distribución muestral según sexo, procedencia educativa y edad

Categoría	Sexo	Edad	Procedencia Educativa
Número de participantes	148 mujeres	26 participantes de 14 años de edad	83 participantes de Establecimientos Municipalizados
	104 hombres	134 participantes de 15 años de edad	169 participantes de Establecimientos Particular-Subvencionados
		92 participantes de 16 años de edad	
Total	252	252	252

V.2. Tipo de muestra

Autoselección, tipo de muestra no aleatoria utilizada en diseños no experimentales de investigación, ocurrida por la voluntariedad del acceso de los personas a la participación en el estudio (Kerlinger, 2002).

V.3. Análisis de Hipótesis

V.3.1. Primera Hipótesis

La primera hipótesis de la investigación con carácter descriptiva se establece de la siguiente manera:

Hi1: el porcentaje de autopercepción de padecimiento de Bullying en adolescentes de 14 a 16 años de edad que estudian en Liceos Municipales y Colegios Particular-Subvencionados de la ciudad de Chillán es inferior al 10,7%.

Tabla 5**Porcentaje de de frecuencia de autopercepción de Bullying¹**

Autopercepción de Bullying	Frecuencia relativa
1: nunca (autopercepción de Bullying)	52
2: casi nunca (autopercepción de Bullying)	43,2
3: algunas veces (autopercepción de Bullying)	4,4
4: casi siempre (autopercepción de Bullying)	0
5: siempre (autopercepción de Bullying)	0,4
Total	100

La tabla 5 nos muestra que la prevalencia de autopercepción de Bullying es de 4,8%, considerando desde el valor 3 al 5, lo cual verifica la hipótesis uno de la investigación. Es decir, existe presencia de autopercepción de Bullying en adolescentes ente 14 y 16 años de edad y que cursan primero y segundo de enseñanza media en Liceos Municipales y Colegios Particular-Subvencionados de la ciudad de Chillán.

Tabla 6**Estadísticos de medidas de tendencia central de autopercepción de Bullying**

Estadístico	Valor
Media	1,57
Mediana	1,47
Moda	1
Desviación Típica	,500

La media nos informa que el promedio de autopercepción de Bullying de la muestra es de 1,5, lo cual aproximado al 2 expresaría un fenómeno que casi nunca está presente, contrastado con la teoría nos indica el no establecimiento de autopercepción de Bullying debido al factor de temporalidad. La mediana por su parte nos dice que el 50% de la muestra se ubica en las respuestas 1, es decir, ausencia de autopercepción de Bullying y el otro 50% se ubica entre las respuestas 2 a 5, valores que oscilan entre casi nunca y

¹ Véase tabla de frecuencias completa en anexo 10.

siempre a la presencia de autopercepción de Bullying. La respuesta que más se repite en la muestra de autopercepción de Bullying es de 1, es decir, ausencia de autopercepción de Bullying. La desviación estándar nos señala que los datos variaron con respecto a la media en 0,5 puntos.

Cabe señalar, que si bien nos es parte de la primera hipótesis investigativa, es importante realizar un análisis descriptivo de la variable autoestima, la cual se presentó de la siguiente forma (ver tabla 7).

Tabla 7
Estadísticos de medidas de tendencia central de autoestima

Estadístico	Valor
Media	52,2024
Mediana	54,0000
Moda	55,00(a)
Desv. típ.	10,01367

La media expresa que el promedio de nivel de autoestima en puntuación T² es de 52, lo que equivale a un nivel de autoestima medio (Ponce De León, 2010). La mediana, por su parte informa que el 50% de la muestra se ubica entre los niveles bajos y medios de autoestima y el otro 50% se ubica entre los rangos medios y altos de autoestima. El nivel de autoestima que más se repite en la muestra es el nivel medio. Finalmente, la desviación estándar señala que los datos variaron con respecto a la media en 10,01 puntos. Todo esto establece una homogeneidad de la varianza y una existencia general de un nivel medio de autoestima.

² Se utilizaron las puntuaciones T para el desarrollo de los estadísticos de la medida de tendencia central con el fin de categorizar el nivel de autoestima de la muestra.

V.3.2. Segunda hipótesis

La segunda hipótesis investigativa con carácter correlacional se establece de la siguiente manera:

Hi2: existe una relación negativa entre la autopercepción de padecimiento de Bullying y el nivel de autoestima.

Tabla 8
Correlación de autopercepción de Bullying y el nivel de Autoestima

		Autoestima
Bullying	Correlación de Pearson	-,440(**)
	Significancia. (unilateral)	,000
	N	252

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Se comprueba la hipótesis ya que existe una correlación con tendencia media, negativa y significativa entre la autopercepción de padecimiento de Bullying y el nivel de autoestima, es decir, las personas que se autoperceben como víctimas de intimidación escolar presentan un nivel de autoestima disminuido. De esta forma no se establece una relación causal sino un correlato entre ambas variables.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Al término de esta investigación podemos concluir que la prevalencia de autopercepción de Bullying en la población adolescente de 14 a 16 años de edad que estudian en Instituciones Educativas Municipales y Particular-Subvencionadas de la Ciudad de Chillán es de 4,8%, lo cual es coherente con la teoría, ya que existe un porcentaje inferior al establecido por la Primera Encuesta Nacional de Bullying en el ámbito escolar, realizada por el Ministerio del Interior en el año 2007. En la encuesta, anteriormente señalada, se contempló una muestra de alumnos y alumnas desde 7° año de educación básica hasta 4° año de educación media, encontrando una prevalencia de 10,7% de víctimas de Bullying. Por lo tanto, comparando la encuesta con esta investigación encontramos que el porcentaje de Bullying es inferior al establecido en la encuesta nacional. Esto es explicado, ya que existe una disminución de intimidación escolar entre pares con el paso de los años, teniendo un descenso desde los 14 años de edad en adelante (Lecannelier y Varela, 2009). Además, el 90% de la muestra tenía entre 15 y 16 años de edad, confirmando la disminución de agresividad en el comportamiento. Esto nos pone ante la existencia de una disminución de conductas agresivas, violentas con la intención de dañar, aludiendo la presencia de personas con un nivel de conciencia mucho más elevado que el de la niñez. Además, la búsqueda de identidad permite generar comportamientos que buscan la aceptación del grupo significativo más que el rechazo, por lo que al contraponerse con conductas de matonaje resulta inadecuado para el logro de la inclusión en este grupo de pares. Por lo tanto hay congruencia en la prevalencia detectada con la teoría expuesta.

Desde la explicación teórica de la prevalencia establecida en la investigación, surge la siguiente incógnita: ¿por qué la prensa nos informa tan reiteradamente acerca de eventos de violencia entre pares en adolescentes de más de 14 años de edad? La explicación que como investigadores planteamos, es la confusión que ronda entorno al concepto de Bullying, utilizado como sinónimo de violencia escolar, frente a la cual, cualquier evento de agresión entre pares tiende a ser nominado por los medios de comunicación como Bullying, sin que medie el factor de persistencia en el tiempo, es decir, a un hecho aislado de violencia escolar se cataloga de Bullying cuando en realidad no lo

es. Por otro lado, la confusión se extiende hacia la percepción de Bullying como una mala resolución de conflicto: por ejemplo, cuando dos compañeros discuten y no logran resolver el problema de forma pacífica recurren a la agresión como mecanismo de resolución de conflicto, existiendo un evento propio de discusión entre dos personas, donde existe un motivo tácito que genera dicha riña, lo cual, en el Bullying no se hace presente, ya que el proceso de intimidación escolar se presenta sin motivos aparentes, obedeciendo más bien hacia un desbalance de poder.

Es importante señalar que la visualización del fenómeno Bullying desde una mirada autoperceptiva, permitió llegar hacia la población en la que se da este tipo de violencia escolar. La percepción de ser víctima de Bullying posibilitó una forma de abordar la temática desde una focalización personal de víctima, acercando el fenómeno hacia uno de los actores sociales propios de la intimidación escolar, el cual ve interferido su proceso de enseñanza aprendizaje debido a la presencia de factores de riesgos a nivel personal, social y familiar, tales como: debilidad física y emocional, ansiedad, escasas habilidades sociales, aislamiento, sobreprotección familiar y una actitud pasiva en función de un locus de control externo (Cerezo, 2008).

Dentro de las desventajas de este estudio, se encuentra el hecho del bajo acceso a instrumentos de detección de matonaje escolar, lo cual dificultó en un primer momento el proyecto. Además, a los que se accedían eran test cualitativos que apuntaban a la detección del agresor, lo cual fue percibido en esta investigación como una transgresión ética al estigmatizar e individualizar a un alumno o alumna, ya que el Bullying debe ser entendido como un fenómeno global en el que intervienen agresores, víctimas, familias, el ambiente escolar, los testigos, entre otros. Por lo tanto, al crear un instrumento cuantitativo que apuntase a la percepción de sentirse víctima de una seguidilla de acontecimientos violentos se logra suplir esta carencia, por lo que genera un espacio a investigaciones posteriores que permitan crear instrumentos objetivos de medición y detección de Bullying, hasta alcanzar niveles elevados de objetividad, que vayan más allá de la autopercepción de este fenómeno, si no a la instauración propiamente tal de la prevalencia emergida desde la presencia tácita del fenómeno.

Por otra parte sería conveniente el desarrollo de una investigación posterior acerca de la autopercepción de Bullying desde una posición que considere las dos metodologías: cuantitativa y cualitativa. Iniciando con el establecimiento de víctimas de Bullying mediante la aplicación de un test de detección de personas hostigadas (el test de esta investigación es útil para este fin) y concluyendo con un abordaje que se oriente hacia la profundidad de la experiencia de víctima, conociendo cómo se vive dicha situación, que factores personales y familiares involucra, consecuencias, entre otros elementos que se pudiesen investigar. De esta forma, el estudio recién desarrollado permite dar el primer paso hacia la profundización de un fenómeno contingente y de preocupación nacional.

Respecto a lo planteado anteriormente es considerado que para poder medir Bullying objetivamente es estrictamente necesario poder definir el concepto tomando en cuenta tiempos precisos. Tras la revisión bibliográfica se establece que la mayoría de las definiciones y de los teóricos que conceptualizan el Bullying, toman en cuenta la variable de tiempo, sin especificar cuanto. Por ejemplo, la definición planteada por Olweus (1993) afirma que Bullying es la actuación tendiente hacia acciones negativas, entendidas como formas intencionadas para causar daño o herir de forma permanente en el tiempo (Olweus, 1993). Por lo tanto, como se plantea en la definición el tiempo pasa a ser una variable necesaria para poder diagnosticar un caso de Bullying, la cual aún no está definida. ¿Cuántos días son necesarios para decir que estamos en presencia de un hecho de Bullying? ¿Un día, una semana, un mes? Este es un tema que pudiera ser estudiado posteriormente, dejando la inquietud planteada: existe la necesidad de definir Bullying conceptualmente a tal punto, que su diagnóstico sea lo más objetivamente posible, no dejando arbitrariedad a las personas a cargo de diagnosticar o identificar el Bullying. Se tiene que tener en consideración que aquellas personas que detectan el matonaje escolar, son muchas veces las y los profesores y/o alumnos y alumnas que comparten con la víctima y el agresor, por lo tanto el concepto Bullying debería estar definido a tal punto que cualquier testigo sea capaz de identificarlo.

Las diversas comunalidades del test exponen la relevancia que tienen algunos factores por sobre los demás, si bien en casi todos los factores encontramos valores elevados y válidos estadísticamente, es el factor 1, es decir, el factor de *intimidación*

agresiva y el factor 2, *hostigamiento*, quienes agrupan las comunalidades más altas, lo cual, deja entrever la importancia de los conceptos de agresión, intimidación y hostigamiento a la hora de definir Bullying, como un fenómeno de violencia circunscrito al contexto escolar y donde emergen vínculos entre iguales con características violentas, dejando expuesta la agresión y la intimidación como una forma de hacer daño sin que medie provocación alguna. Por lo tanto, anexado a la temporalidad es necesario incluir en la conceptualización de Bullying los elementos de intimidación y agresión como una forma de comprender el fenómeno de una manera holística.

En relación al establecimiento de medidas legislativas en torno a la temática Bullying se establece su inclusión dentro del marco de convivencia escolar postulado por el Ministerio de Educación en el año 2003, dando lugar a la presencia de medidas que permitan una relación entre compañeros y compañeras basadas en el respeto, la igualdad y la inclusión, sin embargo, medidas penales respecto de la ejecución de conductas agresivas del tipo Bullying no se explicitan. Además, se establece la arbitrariedad de la elaboración del reglamento interno de cada institución educativa, contemplando diversos sucesos a penalizar que varían según cada establecimiento. Dando lugar a la necesidad de abordar esta temática desde una posición global favoreciendo el desarrollo de programas que legislen la aparición y mantenimiento de este tipo de comportamiento escolar.

Cabe señalar, que la inclusión de programas preventivos y de tratamientos debiesen dirigirse no sólo a la víctima, sino también hacia el agresor, otorgando la misma posibilidad de reparar los daños que el fenómeno genera, contribuyendo a la erradicación de comportamientos violentos como formas cotidianas de actuación, surgidas desde factores familiares, sociales y culturales en los que subyacen tanto la víctima como el victimario. Una medida posible sería la realización de programas de mediación escolar, donde se entrene a los alumnos y alumnas a la resolución de conflictos de una forma adecuada, basada en el respeto y la igualdad (Delors, 1996).

Respecto de la variable autoestima podemos señalar la existencia de una relación negativa entre la autopercepción de padecimiento de Bullying y el nivel de autoestima, es

decir, a mayor nivel de autopercepción de Bullying menor nivel de autoestima y viceversa, lo cual, se establece como un correlato que se da de dos modos: la presencia de autoestima disminuida establece una predisposición en las personas escolares a autoperibirse como víctimas de Bullying, y por su parte la presencia de autopercepción de Bullying tiende a la disminución de los niveles de autoestima (Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2008). Desde esto, no se da un factor causal, sino la existencia de una correlación directa ya que se establecen ambas variables como a mayor A menor B y a Mayor B menor A. Esto da un mayor realce a los hallazgos investigativos, ya que tienen su fundamento teórico, no son datos extraídos azarosamente sino mediante la profundización de las variables investigadas.

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS

Alvarado, C.; Cruz, J. y Quintana, E. (2008). Informe: El Bullying y sus implicancias Jurídicas. Fundación Pro Bono.

Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1997). Manual de Psicología Educacional. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Barría, P.; Matus, C.; Mercado, D. y Mora, C. (2004). Bullying y rendimiento escolar. Temuco, Chile.

Batista, J; Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. Encuentro Educacional. ED v.10 n.3 Maracaibo dic. 2003.

Beltrán, R. (2005). Metodología de la Investigación. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Departamento Académico de Odontología Social.

Branden, N. (1988). Cómo mejorar su autoestima. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.

Branden, N. (1998). Los seis pilares de la autoestima. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.

Brinkmann, H., Segure, M y María, S. (1989). Adaptación, Estandarización y Elaboración de Normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Revista Chilena de Psicología. 10 (1).63-71.

Bunge, M. (1979). La ciencia: su método y su filosofía. Siglo Veinte. Buenos Aires.

Bustamante, S (1998). Autoestima y Asertividad. Comité Nacional para el Adulto Mayor. Santiago de Chile.

Cajigas de Segredo, N et al. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo.

Revista Médica del Uruguay. 22, 143-151.

Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. Revista de Salud Pública vol.10 (5): 831-839.

Cardona, J. (2006). El Acoso Escolar y la Incidencia en la Comunidad Educativa. Editorial Universitas, S.A. Madrid.

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox J.C., Willms, D., Sommers, A.M., et. al. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico. Santiago: UNESCO.

Cepeda-Cuervo, E. et al. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. SciELO. 10 (4).

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El Bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. 4 (9). Murcia.

Cerezo, F., (2008). Acoso escolar. Efectos del Bullying. Bol Pediatr 2008; 48: 353-358.

Chalmers, A. (1982). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Siglo Veintiuno. México.

Comte, A. (1965). Discurso sobre el espíritu positivo. Alianza. Madrid.

Corbetta, P. (2003) Metodología y técnicas de la investigación social. McGraw-Hill Interamericana de España. Madrid.

Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO.

Donoso, R. y Palma, R (2009). Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General y Ministerio de Educación Chile.

Fernández, P. y Pértegas, D. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Cad Aten Primaria 2002; 9: 76-78. Coruña.

Franca-Tarragó, o. (2001). Ética para Psicólogos: Introducción a la Psicoética. Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.

García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación N° 7 (Vol. 8).

García, X.; Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (Bullying) en los adolescentes de Barcelona. Gac Sanit v.24 n.2 Barcelona.

Gómez, A.; Gala, FJ.; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, MT.; Lupiani, S. y Barreto, MC. (2007). El "Bullying" y otras formas de violencia adolescente. Cuad Med Forense, 13(48-49).

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Handbook of Qualitative Research. London. p.105-117.

Guidano, V. (1999). *El Modelo Cognitivo Postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Desclée Brouwer, SA.

Hernández, R., Fernández, R. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, R. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill.

Kerlinger, F. y B. Lee, H. (2002). Investigación del Comportamiento. Métodos de

Investigación en Ciencias Sociales. McGrawHill. México, D.F.

Lecannelier, F. y Varela, J. (2009). Violencia escolar (Bullying): ¿qué es y como intervenir? CEIIN centro de estudios evolutivos e intervención en el niño. Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile.

Magendzo, A., Toledo, M., & Rosenfeld, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Como identificarlos y cómo atenderlos. Santiago de Chile: LOM.

Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales n. 25.

Milicic, N. y López, S. (2008). Hostigamiento escolar: propuestas para la elaboración de políticas públicas. Dirección de asuntos públicos. Santiago de Chile.

Ministerio de Interior, & Ministerio de Educación, C. (2006). 1er Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar.

Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. Revista chilena de neuro-psiquiatría v.39 n.4 Santiago oct. 2001.

Olweus, D. (1993). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Ediciones Morata. Madrid.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. McGraw-Hill Interamericana, México D.F.

Piaget, J. (1969). Biología y Conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. Siglo XXI editores SA. Madrid, España.

- Ponce De León, R. (2010). Selección de Estudiantes por rendimiento escolar en un Establecimiento Municipalizado de la Comuna de Chillán. Chillán.
- Popper, K. (1980). La lógica de la investigación científica. EDrrORIAL TECNOS, S. A. Madrid.
- Revista de educación (2006). Ministerio de Educación y Colegio de Profesores. Santiago de Chile.
- Robledo, A. (Felipe Gertzen). (2007, Junio 14) Matonaje Escolar. [Informe Especial]. Santiago, Chile, DC: servicio de televisión abierta.
- Rodríguez, A., (2007). Principales Modelos de Socialización Familiar. Foro de Educación, n. 9, 2007, pp. 91-97.
- Rodríguez, D. (2006). Autoestima con enfoque de género. Asunción, Paraguay.
- Rojas, L. (2007). La Autoestima: nuestra fuerza secreta. Espasa Calpe, S.A. Madrid.
- Sánchez, E.(1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. Anales de Psicología, vol. 15, nº 2, 251-260.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Goaprint, S.L. Valencia. Sitio visitado el: 23/10/09 a las 18:30 horas.
- Sousa, V.; Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. Rev. Latino-Americana de Enfermagem vol.15 no.3.
- Tamar, F. (2005). Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. Psykhe v.14 n.1 Santiago.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "Bullying". Una visión actual. Revista chilena de pediatría. 79 (1).

Twemlow, S.; Fonagy, P. y Sacco, F. (2004). The Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. Annals New York Academy Of Sciences. New York.

Varela, J. y Tijmes, C. (2008). Conceptos. Prevención de la violencia escolar: paz educa. Fundación paz ciudadana. Chile.

Zabaraín, S. y Sánchez, D. (2009). Implicaciones del Bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. Santa Marta, Colombia.

Referencias de Páginas Web:

<http://joaquinodoy.blogspot.com/2009/10/presentan-campana-para-combatir-el.html>.
(Blog oficial del diputa Joaquín Godoy). Visitado el 12 de octubre de 2010, a las 23:18 horas

<http://www.cepvi.com/articulos/agresion.shtml>. Visitado el 25/10/09 a las 11.30 horas.

http://www.convivenciaescolar.cl/Politica_de_Convivencia_Escolar/ Visitado el 25/10/09 a las 12.00 horas.

http://www.cooperativa.cl/prontus_not/site/artic/20061119/pags/20061119162723.html
Visitado el: 25/10/09 a las 18:11 horas.

<http://www.daemchillan.cl>. Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal de Chillán (2009). Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (PADEM, 2009). Visitado el: 15/11/09.

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=194863>.
Visitado el: 25/10/09 a las 17:00 horas.

<http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=381508>.
Visitado el: 25/10/09 a las 17:30 horas.

http://www.interior.gov.cl/n880_04-12-2008.html. Visitado el: 26/10/09 a las 21:00 horas.

http://www.lanacion.cl/casos-de-bullying-en-colegios-aumentan-16-al_ano/noticias/2010-05-18/234350.html. Visitado el 02/08/2010 a las 10:00 horas.

http://www.meganoticias.cl/2010/visualizador_nacional.php. Visitado el 02/08/2010 a las 10:15 horas.

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=10946&id_seccion=10&id_portal=1.
Visitado el 02/08/2010 a las 10:30 horas.

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=11023&id_seccion=10&id_portal=1.
revisado 02/08/2010 a las 11:00 horas.

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=11134&id_seccion=10&id_portal=1.
revisado 02/08/2010 a las 11:45 horas.

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=11211&id_seccion=10&id_portal=1.
revisado 02/08/2010 a las 12:15 horas.

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=11785&id_seccion=10&id_portal=1.
revisado 02/08/2010 a las 12:30 horas.

http://www.senado.cl/prontus_galeria_noticias/site/artic/20081218/pags/20081218171403.html.
Visitado el 02/08/2010 de 13:00 horas.

CAPÍTULO VIII. ANEXOS

Anexo 1: Carta de solicitud de participación a los Establecimientos Educativos

A: Señor/a Director/a

DE: Escuela de Psicología Universidad del Bío Bío, Chillán

De nuestra consideración:

Es grato saludarle y por medio de la presente dirigirnos a usted por lo siguiente, esta Escuela cuenta con dos alumnos licenciados en psicología que se encuentran desarrollando su tesis, la que lleva por nombre **“Estudio de auto percepción de prevalencia de *Bullying* en adolescentes y su correlato con el nivel de autoestima”**. La investigación se dirige hacia la población adolescente de entre 14 y 16 años de edad y/o que cursen Primero y Segundo año de enseñanza media; la intencionalidad de dicho trabajo apunta a la detección del fenómeno bullying, para lo cual, se requerirá de la toma de muestra en los diversos establecimientos educacionales de enseñanza media de la ciudad de Chillán, a través de la aplicación de dos test psicológicos que permitirán reconocer su presencia y establecer así una estadística a nivel de ciudad. Además, se investigará la posible relación con el nivel de autoestima de quienes son víctimas de dicha situación.

Cabe señalar, que toda esta información tiene un carácter confidencial, es decir, no se registran nombres de alumnos y alumnas participantes en la muestra como tampoco los establecimientos a los que pertenecen, ya que la utilidad de los resultados son netamente estadísticos y con fines académicos. Al término de la investigación se hará llegar al establecimiento un documento con los resultados más importantes obtenidos en el proceso.

Los alumnos responsables del trabajo tesis son: Yasna Clavería Flores y Jorge Flores Mella, quienes desde ya agradecen su consideración a ser partícipes de éste trabajo enmarcado en una temática contingente y de mucha relevancia social.

Atentamente:

Escuela de Psicología Universidad del Bío Bío

Chillán, 2010

Anexo 2: Autorización a Padres/ Madres y Apoderados/as

A: Señor/a Apoderado/a

DE: Escuela de Psicología Universidad del Bío Bío, Chillán

De nuestra consideración:

Es grato saludarle y por medio de la presente dirigimos a usted por lo siguiente, esta Escuela cuenta con dos alumnos licenciados en psicología que se encuentran desarrollando su tesis, la que lleva por nombre **“Estudio de autopercepción de prevalencia de *Bullying* en adolescentes y su correlato con el nivel de autoestima”**. La investigación se dirige hacia la población adolescente de entre 14 y 16 años de edad y/o que cursen Primero y Segundo año de enseñanza media; la intencionalidad de dicho trabajo apunta a la detección del fenómeno bullying, para lo cual, se requerirá de la toma de muestra en los diversos establecimientos educacionales de enseñanza media de la ciudad de Chillán, a través de la aplicación de dos test psicológicos que permitirán reconocer su presencia y establecer así una estadística a nivel de ciudad. Además, se investigará la posible relación con el nivel de autoestima de quienes son víctimas de dicha situación.

Cabe señalar, que toda esta información tiene un carácter confidencial, es decir, no se registran nombres de alumnos y alumnas participantes en la muestra como tampoco los establecimientos a los que pertenecen, ya que la utilidad de los resultados son netamente estadísticos y con fines académicos. Al término de la investigación se hará llegar al establecimiento un documento con los resultados más importantes obtenidos en el proceso.

Los alumnos responsables del trabajo tesis son: Yasna Clavería Flores y Jorge Flores Mella, quienes desde ya agradecen su consideración a ser partícipes de éste trabajo enmarcado en una temática contingente y de mucha relevancia social.

Una vez entregada la información le pedimos firme la siguiente autorización, con la cual se establece la posibilidad de incluir al/la alumno/a en la investigación antes explicada

YO.....
Madre o Padre.....De (nombre del pupilo o pupila).....Autorizo a mi hijo o hija para participar en la investigación.

Atentamente:

Escuela de Psicología Universidad del Bío Bío

Chillán, 2010

Anexo 3: Inventario de Autoestima, de Coopersmith (Adaptación de Brinkmann y Segure)

Instrucciones:

Para responder a cada una de las declaraciones de la hoja del Inventario, procede como sigue:

- Si la declaración describe cómo te sientes habitualmente, pon una "X" en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase "Igual que yo" (Columna A) aquí en la hoja de respuestas.
- Si la declaración no describe cómo te sientes habitualmente, pon una "X" en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase "Distinto a mí" (Columna B) aquí en la hoja de respuestas.

Para ensayar, hagamos el ejemplo :

"O. Me gustaría comer helados todos los días".

- Si te gustaría comer helados todos los días, pon una "X" en el paréntesis debajo de la frase "Igual que yo" frente a la pregunta O.
- Si no te gustaría comer helados todos los días, pon una "X" en el paréntesis debajo de la frase "Distinto a mí", frente a la pregunta O.

PROSIGUE ENSEGUIDA CON LAS RESTANTES DECLARACIONES.

INVENTARIO DE AUTOESTIMA, DE COOPERSMITH

(Adaptación de Brinkmann y Segure)

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mí mismo.
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. Soy simpático.
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Me avergüenza (me da "plancha") pararme frente al curso para hablar.
8. Desearía ser más joven.
9. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. Mis amigos disfrutan cuando están conmigo.
12. Me incomodo en casa fácilmente.
13. Siempre hago lo correcto.
14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela).
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que debo hacer.
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago
18. Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.
20. Nunca estoy triste.
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo
22. Me doy por vencido fácilmente.
23. Usualmente puedo cuidarme de mí mismo.
24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperan demasiado de mí.
27. Me gustan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clases.
29. Me entiendo a mí mismo.

30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me retan.
35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. Realmente no me gusta ser un niño (una niña.)
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. No me gusta estar con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido.
42. Frecuentemente, me incomoda la escuela.
43. Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo.
44. No soy tan buen mozo (bonita) como otra gente.
45. Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo.
46. A los demás les gusta molestar me.
47. Mis padres me entienden.
48. Siempre digo la verdad.
49. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.
50. A mí no me importa lo que me pasa.
51. Soy un fracaso.
52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.
53. Las otras personas son más agradables que yo.
54. Habitualmente, siento que mis padres esperan más de mí.
55. Siempre sé qué decir a otras personas.
56. Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela.
57. Generalmente, las cosas no me importan.
58. No soy una persona confiable como para que otros dependan de mí.

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH
HOJA DE RESPUESTA

Fecha:

F. de Nac.:

Edad:

Curso:

Pregun ta	Igual que yo (A)	Distinto a mí (B)	Pregunta	Igual que yo (A)	Distinto a mí (B)
0			30		
1			31		
2			32		
3			33		
4			34		
5			35		
6			36		
7			37		
8			38		
9			39		
10			40		
11			41		
12			42		
13			43		
14			44		
15			45		
16			46		
17			47		
18			48		
19			49		
20			50		
21			51		

22			52		
23			53		
24			54		
25			55		
26			56		
27			57		
28			58		
29			----- -	----- --	----- --

Anexo 4: Primer Test de detección de autopercepción de Bullying

Fecha de Nacimiento:

Edad:

Curso:

Sexo:

Fecha de Aplicación:

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de frases acerca de situaciones que te podrían estar ocurriendo en el Colegio. Te pedimos que contestes con la máxima sinceridad posible marcando con una cruz sobre la opción que mas te identifique. Cada opción significa lo siguiente:

Puntajes

1: siempre

4: rara vez

2: casi siempre

5: nunca

3: no estoy seguro

La evaluación esta prueba estará en manos sólo de las personas evaluadoras y con fines académicos.

FRASES	1	2	3	4	5
1- Mis compañeros me hacen sentir bien en el colegio					
2- Mis compañeros no hablan mal de mi					
3- No he sufrido robos en el colegio					
4- Mis compañeros no me obligan a realizar cosas que no quiero hacer					
5- Mis compañeros han roto mis útiles escolares en el colegio					
6- Me he sentido apartado del grupo por mis compañeros					
7- No me siento solo en el colegio					
8- Mis compañeros no hacen bromas de mi aspecto físico					
9- Mis compañeros no toman en cuenta mis aportes cuando discutimos en grupo					

10- Mis compañeros no me ofenden					
11- Me he sentido agredido por un o unos compañeros durante la clase					
12- He sufrido amenazas de parte de un o unos compañeros del colegio.					
13- Me he sentido incómodo en el colegio producto de que mi/s compañero/s me molestan por mi peso, mi estatura o color de piel					
14- Un compañero o varios compañeros me han agredido (golpeado) a la salida del colegio					
15- Mi/s compañero/s me han tocado mis partes íntimas. O me han obligado a tocar sus partes íntimas (o sus genitales).					
16- He recibido amenazas de compañeros del colegio vía email, Facebook, fotolog u otros					
17- Me he sentido obligado a realizar conductas que no quiero ejecutar, por miedo a la reacción violenta de mis compañeros.					
18- Mis compañeros no me golpean					
19- Me he sentido atacado por mis compañeros en el colegio sin que yo les motive					
20- Me siento marginado de los demás debido al trato de mis compañeros					
21- Tengo amigos en el colegio					
22- He tenido que dar cosas o dinero por miedo a que mis compañeros me agredan					
23- Me he sentido humillado por mi/s compañero/s					
24- Mis compañeros no me amenazan					
25- Mis compañeros me integran a grupos de trabajos					
26- Mis compañeros de otros cursos no son agresivos conmigo en el recreo					
27- Mis compañeros me tratan por mi nombre, no por sobrenombres que me molestan					
28- No me he sentido avergonzado por mis compañeros					
29- Me siento parte de mi grupo curso					

30- Mis compañeros le han dicho a otras personas que no se junten conmigo					
31- Mis compañeros me han quitado y comido mi colación haciéndome sentir mal					
32- Mis compañeros me han robado mis útiles escolares haciéndome sentir mal					
33- Con mis compañeros resolvemos de forma pacífica nuestros problemas					
34- Mis compañeros no me dejan participar de las competencias artísticas y deportivas en el aniversario o fiestas del colegio					
35- Mis compañeros critican cada cosa que hago y digo en el colegio para hacerme sentir mal					
36- Mis compañeros me persiguen para molestarme					
37- Nunca he tenido que denunciar o acusar a mis compañeros por recibir golpes de ellos					
38- No me he sentido chantajeado por mis compañeros de curso o colegio					
39- Mis compañeros han dicho cosas feas de mi para avergonzarme y hacerme sentir mal					
40- Mis compañeros y amigos del colegio me escriben amistosamente					
41- Mis compañeros me aceptan tal cual soy					
42- Puedo opinar sobre un tema en específico sin que mis compañeros me censuren o molesten					

9- Me he sentido agredido por un o unos compañeros durante la clase.					
10- Me siento marginado de los demás debido al trato de mis compañeros.					
11- He recibido amenazas de compañeros del colegio vía email, facebook, fotolog u otros.					
12- Me he sentido humillado por mi/s compañero/s.					
13- Un compañero o varios compañeros me han agredido (golpeado) a la salida del colegio.					
14- Mi/s compañero/s han tocado mis partes íntimas. O me han obligado a tocar sus partes íntimas (o sus genitales).					
15- Mis compañeros me tratan bien, no me avergüenzan.					
16- Mis compañeros impiden que yo participe de las competencias artísticas y deportivas en el aniversario o fiestas del colegio.					
17- Mis compañeros me persiguen para molestarme.					
18- Mis compañeros me tratan bien, no los he tenido que denunciar o acusar por recibir golpes de ellos.					
19- Mis compañeros me tratan bien, no me he sentido chantajeado por ellos.					
20- Mis compañeros han dicho cosas feas de mi para avergonzarme y hacerme sentir mal.					
21- Mis compañeros y amigos del colegio me escriben amistosamente.					
22- Mis compañeros me aceptan tal cual soy.					
23- Puedo opinar sobre un tema en específico sin que mis compañeros me censuren o molesten.					

Anexo 6: Protocolo de aplicación Test de Detección de Autopercepción de Bullying

Tipo de aplicación: individual o grupal (máximo 10 personas por sala)

Forma de aplicación: El/la evaluador/a lee las aseveraciones al/la evaluado/a en el orden que se establece (comenzando por la número 1 hasta llegar a la número 23).

Espacio: Es fundamental que en el espacio de aplicación del test sólo se encuentren las personas necesarias para la consecución de la tarea, es decir, evaluadores/as y evaluados/as, de manera de no sesgar la captura de información y de que ésta (información) sea fluida.

Es importante ayudar a la mantención de la concentración, a través de una aplicación dinámica, de manera que no puede ser muy larga (que resulte tediosa y se pierda la motivación de las personas evaluadas para responder la prueba) ni muy rápida (que genere respuestas poco reflexivas y honestas debido al poco tiempo para decidir la opción a marcar).

Ambiente: Tomar en consideración los elementos ambientales y sus elementos personales (estado de ánimo, hora del día, etc.). Además, propiciar un espacio de privacidad, de manera de no establecerse variables ambientales que pudiesen influir negativamente la aplicación. Por lo mismo, se recomienda el uso de una sala que permita la participación independiente de los participantes. Es decir, crear un espacio que permita las respuestas con tranquilidad.

Tiempo de aplicación: en ambas formas 30 a 40 minutos

Rapport: Iniciar con el establecimiento de un vínculo que permita una aplicación eficaz de la prueba, por lo que se establece la necesidad de comenzar aclarando el tipo de prueba que es (que no es evaluativa, es decir, no lleva nota), en que contexto se realiza o cuáles son sus fines (investigación, tesis, otras), quienes accederán a sus resultados.

No es recomendable entregar mucha información acerca de sus objetivos, con el fin de no

generar pánico antes de la aplicación de la prueba, especialmente en las personas que están siendo víctimas de Bullying, de manera que si es necesario enfatizar el hecho de que es sin nombre y que solo verán sus resultados las personas evaluadoras.

Todo esto se hace con el fin de disminuir las ansiedades propias ante una situación desconocida como la aplicación de una prueba psicológica.

La persona evaluadora debe acudir a cada pregunta que surja en el grupo, por lo que es recomendable aplicar la prueba con más de un evaluador, y en caso de que no se cuente con más personas evaluadoras, se recomienda la aplicación grupal a un número mas bien pequeño de participantes, de modo de poder acudir a cada uno/a de ellos.

Anexo 7: Matriz de componentes rotados que validaron el test de detección de autopercepción de Bullying

	Componente				
	1	2	3	4	5
Mis compañeros me hacen sentir bien en el colegio.	,614	,278	,204	,199	-,302
He recibido amenazas de compañeros del colegio vía email, facebook, fotolog u otros.	,023	-,043	,569	,612	-,036
Me he sentido humillado por mi/s compañero/s	,622	,204	-,238	,440	-,210
Mis compañeros me tratan bien, no me avergüenzan.	,722	,058	,074	,113	,110
Mis compañeros me persiguen para molestarme	,081	,643	,541	-,103	-,118
Mis compañeros me tratan bien, no me he sentido chantajeado por ellos.	,411	,174	,631	-,037	,032
Mis compañeros y amigos del colegio me escriben amistosamente.	,718	,146	,284	-,039	,163
Me siento acompañado en el Colegio	,123	,770	-,121	,042	,010
Me siento marginado de los demás debido al trato de mis compañeros.	,230	,775	,122	,062	,077
Tengo amigos en el colegio.	-,046	,880	-,066	,008	,079
Mis compañeros me integran a grupos de trabajos.	,263	,608	,380	-,042	-,245

Mis compañeros impiden que yo participe de las competencias artísticas y deportivas en el aniversario o fiestas del colegio	-,023	,005	,074	,869	,110
Mis compañeros han dicho cosas feas de mi para avergonzarme y hacerme sentir mal.	,665	,244	-,357	,127	,087
Mis compañeros me aceptan tal cual soy.	,738	,210	,283	,050	-,028
Puedo opinar sobre un tema en específico sin que mis compañeros me censuren o molesten.	,765	,019	,255	,005	-,018
Conservo mis cosas cuando estoy en el colegio sin sufrir robos por parte de algún o algunos compañeros.	,539	-,097	,400	,084	,233
Mis compañeros han roto mis útiles escolares en el colegio.	,105	-,110	-,018	,465	,444
Mis compañeros me tratan bien y sin ofensas.	,722	,072	,136	,100	-,220
Me he sentido agredido por un o unos compañeros durante la clase.	,626	,085	-,187	,004	,410
Un compañero o varios compañeros me han agredido (golpeado) a la salida del colegio.	-,006	,124	,049	,001	,690

Mi/s compañero/s han tocado mis partes íntimas. O me han obligado a tocar sus partes íntimas (o sus genitales).	,297	,027	,025	,763	-,099
En general en los recreos hay un buen trato de parte de los compañeros de otros cursos hacia mi.	,213	,635	,402	-,138	,261
Mis compañeros me tratan bien, no los he tenido que denunciar o acusar por recibir golpes de ellos	,121	,100	,712	,174	,007

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Anexo 8: Comunalidades test de detección de autopercepción de Bullying

	Inicial	Extracción
Mis compañeros me hacen sentir bien en el colegio.	1,000	,614
He recibido amenazas de compañeros del colegio vía email, facebook, fotolog u otros.	1,000	,612
Me he sentido humillado por mi/s compañero/s	1,000	,622
Mis compañeros me tratan bien, no me avergüenzan.	1,000	,722
Mis compañeros me persiguen para molestarme	1,000	,643
Mis compañeros me tratan bien, no me he sentido chantajeado por ellos.	1,000	,631
Mis compañeros y amigos del colegio me escriben amistosamente.	1,000	,718
Me siento acompañado en el Colegio	1,000	,770
Me siento marginado de los demás debido al trato de mis compañeros.	1,000	,775
Tengo amigos en el colegio.	1,000	,880
Mis compañeros me integran a grupos de trabajos.	1,000	,608

Mis compañeros impiden que yo participe de las competencias artísticas y deportivas en el aniversario o fiestas del colegio	1,000	,869
Mis compañeros han dicho cosas feas de mi para avergonzarme y hacerme sentir mal.	1,000	,665
Mis compañeros me aceptan tal cual soy.	1,000	,738
Puedo opinar sobre un tema en específico sin que mis compañeros me censuren o molesten.	1,000	,765
Conservo mis cosas cuando estoy en el colegio sin sufrir robos por parte de algún o algunos compañeros.	1,000	,539
Mis compañeros han roto mis útiles escolares en el colegio.	1,000	,465
Mis compañeros me tratan bien y sin ofensas.	1,000	,722
Me he sentido agredido por un o unos compañeros durante la clase.	1,000	,626
Un compañero o varios compañeros me han agredido (golpeado) a la salida del colegio.	1,000	,690

Mi/s compañero/s han tocado mis partes íntimas. O me han obligado a tocar sus partes íntimas (o sus genitales).	1,000	,763
En general en los recreos hay un buen trato de parte de los compañeros de otros cursos hacia mi.	1,000	,635
Mis compañeros me tratan bien, no los he tenido que denunciar o acusar por recibir golpes de ellos	1,000	,712

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Anexo 9: Estadísticos Descriptivos de medidas de tendencia central de autopercepción de Bullying

N	Válidos	252
	Perdidos	0
Media		1,5716
Mediana		1,4700
Moda		1,13
Desv. típ.		,50016
Varianza		,250
Asimetría		1,850
Error típ. de asimetría		,153
Curtosis		7,141
Error típ. de curtosis		,306
Mínimo		1,00
Máximo		4,86

Anexo 10: Tabla de Frecuencia de Autopercepción de Bullying, según escala Lickert

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	13	5,2	5,2	5,2
1,04	9	3,6	3,6	8,7
1,08	10	4,0	4,0	12,7
1,13	19	7,5	7,5	20,2
1,17	18	7,1	7,1	27,4
1,21	11	4,4	4,4	31,7
1,26	4	1,6	1,6	33,3
1,30	13	5,2	5,2	38,5
1,34	8	3,2	3,2	41,7
1,39	11	4,4	4,4	46,0
1,43	5	2,0	2,0	48,0
1,47	10	4,0	4,0	52,0
1,52	8	3,2	3,2	55,2
1,56	9	3,6	3,6	58,7
1,60	12	4,8	4,8	63,5
1,65	6	2,4	2,4	65,9
1,69	6	2,4	2,4	68,3
1,73	7	2,8	2,8	71,0
1,78	7	2,8	2,8	73,8
1,82	3	1,2	1,2	75,0
1,86	6	2,4	2,4	77,4
1,91	6	2,4	2,4	79,8
1,95	3	1,2	1,2	81,0
2,00	11	4,4	4,4	85,3
2,04	1	,4	,4	85,7
2,08	3	1,2	1,2	86,9
2,13	2	,8	,8	87,7
2,17	5	2,0	2,0	89,7
2,21	4	1,6	1,6	91,3
2,26	2	,8	,8	92,1
2,30	1	,4	,4	92,5
2,34	1	,4	,4	92,9
2,39	4	1,6	1,6	94,4
2,43	1	,4	,4	94,8
2,47	1	,4	,4	95,2
2,52	2	,8	,8	96,0
2,60	1	,4	,4	96,4
2,69	1	,4	,4	96,8
2,73	2	,8	,8	97,6
2,78	1	,4	,4	98,0
2,82	1	,4	,4	98,4

2,86	1	,4	,4	98,8
3,08	1	,4	,4	99,2
3,26	1	,4	,4	99,6
4,86	1	,4	,4	100,0
Total	252	100,0	100,0	

Anexo 11: Consistencia interna variable Autopercepción de Bullying

		F1	F2	F3	F4	F5
F1	Correlación de Pearson	1	,758(**)	,422(**)	,444(**)	,376(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
	N	252	252	252	252	252
F2	Correlación de Pearson	,758(**)	1	,351(**)	,433(**)	,408(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000
	N	252	252	252	252	252
F3	Correlación de Pearson	,422(**)	,351(**)	1	,165(**)	,148(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,009	,019
	N	252	252	252	252	252
F4	Correlación de Pearson	,444(**)	,433(**)	,165(**)	1	,569(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,009		,000
	N	252	252	252	252	252
F5	Correlación de Pearson	,376(**)	,408(**)	,148(*)	,569(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,019	,000	
	N	252	252	252	252	252

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nombre de cada factor del test de detección de autopercepción de Bullying

- Factor 1: Intimidación Agresiva
- Factor 2: Hostigamiento
- Factor 3: Convivencia Escolar
- Factor 4: Agresión Psicológica
- Factor 5: Agresión Física

Anexo 12: Consistencia interna variable nivel de autoestima

		A.Esc.G	A.Esc.S	A.Esc.E	A.Esc.H
A.Esc.G	Correlación de Pearson	1	,404(**)	,354(**)	,318(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	252	252	252	252
A.Esc.S	Correlación de Pearson	,404(**)	1	,154(*)	,190(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,014	,002
	N	252	252	252	252
A.Esc.E	Correlación de Pearson	,354(**)	,154(*)	1	,245(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,014		,000
	N	252	252	252	252
A.Esc.H	Correlación de Pearson	,318(**)	,190(**)	,245(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	
	N	252	252	252	252

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Nominación de escalas Inventario de Autoestima de Coopersmith

- Esc. G: Autoestima General
- Esc. S: Autoestima Social
- Esc. E: Autoestima Escolar-Académica
- Esc. H: Autoestima Familiar en relación al Hogar

Anexo 13: Estadísticos descriptivos medidas de tendencia central variable autoestima según puntajes brutos.

N	Válidos	252
	Perdidos	0
Media		66,4246
Mediana		68,0000
Moda		70,00(a)
Desv. típ.		12,3970
		8
Varianza		153,688
Asimetría		-,808
Error típ. de asimetría		,153
Curtosis		,575
Error típ. de curtosis		,306
Mínimo		24,00
Máximo		90,00
Suma		16739,0
		0

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Anexo 14: Frecuencia variable autoestima según puntajes brutos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
24,00	1	,4	,4	,4
28,00	2	,8	,8	1,2
34,00	2	,8	,8	2,0
36,00	2	,8	,8	2,8
38,00	2	,8	,8	3,6
40,00	2	,8	,8	4,4
42,00	1	,4	,4	4,8
44,00	5	2,0	2,0	6,7
46,00	5	2,0	2,0	8,7
48,00	3	1,2	1,2	9,9
50,00	7	2,8	2,8	12,7
52,00	4	1,6	1,6	14,3
54,00	1	,4	,4	14,7
56,00	7	2,8	2,8	17,5
58,00	15	6,0	6,0	23,4
59,00	1	,4	,4	23,8
60,00	12	4,8	4,8	28,6
62,00	16	6,3	6,3	34,9
64,00	16	6,3	6,3	41,3
66,00	14	5,6	5,6	46,8
68,00	12	4,8	4,8	51,6
70,00	20	7,9	7,9	59,5
72,00	14	5,6	5,6	65,1
74,00	20	7,9	7,9	73,0
76,00	20	7,9	7,9	81,0
78,00	11	4,4	4,4	85,3
80,00	13	5,2	5,2	90,5
82,00	13	5,2	5,2	95,6
84,00	4	1,6	1,6	97,2
86,00	4	1,6	1,6	98,8
88,00	2	,8	,8	99,6
90,00	1	,4	,4	100,0
Total	252	100,0	100,0	

Anexo 15: Estadísticos descriptivos medidas de tendencia central variable autoestima según puntuaciones T.

N	Válidos	252
	Perdidos	0
Media		52,2024
Mediana		54,0000
Moda		55,00(a)
Desv. típ.		10,0136
		7
Varianza		100,274
Asimetría		-,713
Error típ. de asimetría		,153
Curtosis		,339
Error típ. de curtosis		,306
Mínimo		20,00
Máximo		72,00
Suma		13155,0
		0

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Anexo 16: Frecuencia variable autoestima según puntuaciones T.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
20,00	1	,4	,4	,4
22,00	2	,8	,8	1,2
27,00	2	,8	,8	2,0
28,00	2	,8	,8	2,8
29,00	2	,8	,8	3,6
31,00	2	,8	,8	4,4
33,00	1	,4	,4	4,8
34,00	5	2,0	2,0	6,7
36,00	5	2,0	2,0	8,7
38,00	3	1,2	1,2	9,9
39,00	7	2,8	2,8	12,7
40,00	4	1,6	1,6	14,3
42,00	1	,4	,4	14,7
44,00	7	2,8	2,8	17,5
45,00	15	6,0	6,0	23,4
47,00	13	5,2	5,2	28,6
48,00	16	6,3	6,3	34,9
50,00	16	6,3	6,3	41,3
52,00	14	5,6	5,6	46,8
54,00	12	4,8	4,8	51,6
55,00	20	7,9	7,9	59,5
56,00	14	5,6	5,6	65,1
58,00	20	7,9	7,9	73,0
60,00	20	7,9	7,9	81,0
62,00	11	4,4	4,4	85,3
64,00	13	5,2	5,2	90,5
65,00	13	5,2	5,2	95,6
66,00	4	1,6	1,6	97,2
68,00	4	1,6	1,6	98,8
70,00	2	,8	,8	99,6
72,00	1	,4	,4	100,0
Total	252	100,0	100,0	