



**Autónoma**  
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**TESIS**

ACOSO ESCOLAR Y ASERTIVIDAD EN ADOLESCENTES  
ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA  
DEL DISTRITO DE VILLA MARÍA DEL TRIUNFO

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORA**

IRMA YOLANDA CÁCERES PASTOR

**ASESOR**

DR. JOSÉ CARLOS ANICAMA GÓMEZ

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD  
EDUCATIVA

**LIMA, PERÚ, JULIO DE 2020**

## **DEDICATORIA**

A mi hija Brisa que me dio las fuerzas para seguir adelante y cumplir mi meta.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis queridos padres Yolanda Pastor Enríquez y Efraín Cáceres Pastor que fueron las personas que siempre han estado apoyándome incondicionalmente.

A mis estimados docentes de la Escuela Profesional de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Perú, en especial al Mg. Robert Briceño Álvarez y al Dr. José Carlos Anicama Gómez que, con sus conocimientos académicos y experiencia profesional, permitieron formarme como un profesional competente y eficaz.

A mis compañeros de aulas universitarias, especialmente a Diego Ismael Valencia Pecho, Silvana Graciela Varela Guevara, Luis Alberto Sánchez Vásquez y Christian Martínez Neyra que, con su singular personalidad y forma de ser, permitieron forjar lazos de una grata amistad que perdura hasta el día de hoy.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b>	ii
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	iii
<b>RESUMEN</b>	vii
<b>ABSTRACT</b>	viii
<b>RESUMO</b>	ix
<b>INTRODUCCIÓN</b>	x
<b>CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	
1.1. Realidad problemática	14
1.2. Justificación e importancia de la investigación	16
1.3. Objetivos de la investigación: general y específicos	17
1.4. Limitaciones de la investigación	17
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Antecedentes de estudios	20
2.2. Bases teórico científicas	26
2.3. Definición de la terminología empleada	42
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1. Tipo y diseño de investigación	45
3.2. Población y muestra	45
3.3. Hipótesis	46
3.4. Variables – Operacionalización	47
3.5. Métodos y técnicas de investigación	49
3.6. Análisis de datos e interpretación de resultados	52
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	
4.1. Resultados descriptivos e inferenciales	54
4.2. Contrastación de hipótesis	59
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1. Discusión	74
5.2. Conclusiones	78
5.3. Recomendaciones	80
<b>REFERENCIAS</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la población según grado escolar y sexo.....	45
Tabla 2	Operacionalización de las variables de estudio.....	48
Tabla 3	Valores de V de Aiken del criterio de jueces para la Escala de Acoso Escolar de Cisneros.....	54
Tabla 4	Consistencia interna de la Escala de Acoso Escolar de Cisneros a través de la prueba Alfa de Cronbach.....	55
Tabla 5	Valores de V de Aiken del criterio de jueces sobre la Escala de Autoinforme de la Conducta Asertiva (ADCA – 1).....	56
Tabla 6	Consistencia interna de la Escala de Autoinforme de la conducta asertiva (ADCA – 1) mediante la prueba Alfa de Cronbach.....	57
Tabla 7	Distribución de la muestra según sexo.....	57
Tabla 8	Distribución de la muestra según edad cronológica.....	58
Tabla 9	Distribución de la muestra según grado escolar.....	58
Tabla 10	Distribución de la muestra según estructura familiar.....	59
Tabla 11	Medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para Acoso escolar y componentes.....	60
Tabla 12	Frecuencias y porcentajes de los niveles de acoso escolar.....	60
Tabla 13	Medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para Asertividad y sus dimensiones.....	61
Tabla 14	Frecuencias y porcentajes de los niveles de asertividad.....	61
Tabla 15	Acoso escolar y asertividad.....	62
Tabla 16	Diferencias al comparar el acoso escolar y sus componentes según el sexo.....	63
Tabla 17	Diferencias al comparar la asertividad y sus dimensiones según el sexo.....	64
Tabla 18	Diferencias al comparar el acoso escolar y sus componentes según la edad.....	65
Tabla 19	Diferencias al comparar la asertividad y sus dimensiones según la edad.....	66
Tabla 20	Diferencias al comparar el acoso escolar y sus componentes según el grado escolar.....	67

Tabla 21	Diferencias al comparar la asertividad y sus componentes según el grado escolar.....	68
Tabla 22	Diferencias al comparar el acoso escolar y sus componentes según la composición familiar.....	69
Tabla 23	Diferencias al comparar la Asertividad y sus dimensiones según la composición familiar.....	70
Tabla 24	Relación entre acoso escolar y asertividad en adolescentes escolares de una institución educativa particular de Villa María del Triunfo.....	70
Tabla 25	Relación específica entre los componentes del Acoso escolar y las dimensiones de la Asertividad en los adolescentes escolares de una institución educativa privada de Villa María del Triunfo.....	72

# **ACOSO ESCOLAR Y ASERTIVIDAD EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DEL DISTRITO DE VILLA MARÍA DEL TRIUNFO**

**IRMA YOLANDA CÁCERES PASTOR**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

## **RESUMEN**

315 adolescentes escolares de segundo a quinto grado de educación secundaria de una institución educativa privada de Villa María del Triunfo fueron estudiados en una muestra censal con el objetivo de establecer la relación entre el Acoso escolar y la Asertividad. Se utilizaron como instrumentos de medición la Escala de Acoso Escolar de Cisneros (2005) y la Escala de Autorreporte de la Conducta Asertiva de García y Magáz (2003) debidamente validados para efectos de este estudio. Los resultados obtenidos indican que existe una correlación estadística negativa, moderada baja y altamente significativa ( $r = -.226$ ;  $p < .001$ ) entre el acoso escolar y la asertividad. Además, el 81.6% (257) de los adolescentes escolares se encontró en un nivel alto de acoso escolar, el 14.9% (47) se ubicó en un nivel medio, el 2.2% (7) evidenció un nivel bajo y sólo el 1.3% (4) logró un nivel de muy alto. También, el 34.9% (110) de los adolescentes escolares se ubicó en el nivel medio de asertividad, el 18.1% (57) se encontró en el nivel muy alto, el 16.2% (51) alcanzó un nivel alto, el 15.9% (50) logró un nivel bajo y el 14.9% (47) evidenció un nivel muy bajo. Se encontraron diferencias estadísticas significativas ( $p < .05$ ), muy significativas ( $p < .01$ ) y altamente significativas ( $p < .001$ ) para ambas variables y sus dimensiones, en función a las siguientes características: género, edad, grado escolar y composición familiar.

**Palabras clave:** Acoso escolar, violencia, asertividad, adolescentes escolares.

# **BULLYING AND ASSERTIVITY IN SCHOOL ADOLESCENTS FROM A PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE VILLA MARIA DEL TRIUNFO DISTRICT**

**IRMA YOLANDA CÁCERES PASTOR**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

## **ABSTRACT**

315 adolescents from the second to fifth grade of secondary education from a private educational institution in Villa María del Triunfo were studied in a census sample in order to establish the relationship between bullying and assertiveness. The Scale of School Bullying of Cisneros (2005) and the Self-Reporting Scale of the Assertive Behavior of García and Magaz (2003) were used as measuring instruments, duly validated for the purposes of this study. The results obtained indicate that there is a negative, moderate low and highly significant statistical correlation ( $r = -.226$ ;  $p < .001$ ) between bullying and assertiveness. In addition, 81.6% (257) of school adolescents found themselves at a high level of school bullying, 14.9% (47) were at a medium level, 2.2% (7) showed a low level and only 1.3% (4) achieved a very high level. Also, 34.9% (110) of school adolescents were at the average level of assertiveness, 18.1% (57) were at the very high level, 16.2% (51) reached a high level, 15.9% (50) achieved a low level and 14.9% (47) showed a very low level. Significant statistical differences were found ( $p < .05$ ), very significant ( $p < .01$ ) and highly significant ( $p < .001$ ) for both variables and their dimensions, according to the following characteristics: gender, age, school grade and family composition.

**Keywords:** Bullying, violence, assertiveness, school adolescents.



# **BULLYING E ASSERTIVIDADE EM ADOLESCENTES ESCOLARES DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO DE VILLA MARIA DEL TRIUNFO**

**IRMA YOLANDA CÁCERES PASTOR**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

## **RESUMO**

315 adolescentes do segundo ao quinto ano do ensino médio de uma instituição de ensino particular em Villa María del Triunfo foram estudados em uma amostra censitária, a fim de estabelecer a relação entre o assédio moral e assertividade. Eles foram usados como instrumentos de medição Assédio Escala Cisneros School (2005) e O comportamento assertivo escala de auto-relato e Magaz Garcia (2003) apropriadamente validado para fins deste estudo. Os resultados obtidos indicam que existe uma correlação estatística negativa, moderada baixa e altamente significativa ( $r = -0,2226$ ;  $p < 0,001$ ) entre bullying e assertividade. Além disso, 81,6% (257) de adolescentes escolares foi encontrada a um nível elevado de intimidação, 14,9% (47) estava a um nível médio, de 2,2% (7) mostrou um nível baixo e apenas 1,3% (4) alcançou um nível muito alto. Além disso, 34,9% (110) dos adolescentes escolares começou no nível médio de firmeza, 18,1% (57) foi encontrada no nível muito elevado, 16,2% (51) atingiu um nível elevado, de 15,9% (50) alcançaram um nível baixo e 14,9% (47) apresentaram um nível muito baixo. foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), altamente significativa ( $p < 0,01$ ) e altamente significativa ( $p < 0,001$ ) para ambas as variáveis e dimensões, de acordo com as seguintes características: sexo, idade, grau e composição familiar

**Palavras-chave:** Bullying, violência, assertividade, adolescentes escolares.

## INTRODUCCIÓN

La violencia es considerada hoy un problema de salud pública en nuestro país, así como en muchos otros países del mundo, este fenómeno social y psicológico, ha cautivado el interés de distintas disciplinas, entre ellas la Psicología, a fin de comprender su naturaleza, causas y consecuencias en los miembros de la sociedad. Recientemente, la violencia que se observa en el ámbito escolar está generando gran preocupación en los profesionales de la Psicología, debido al impacto negativo que ejerce en el desarrollo personal y social de los individuos.

Por otro lado, también se ha priorizado la investigación acerca de factores de protección que pudieran influir en la disminución o reducción de la conducta violenta y acosadora en las escuelas, siendo uno de estos factores la conducta asertiva, esta se caracteriza por la defensa de los propios derechos y la expresión de opinión, sin la intención de generar daño alguno; es decir, es una estrategia social para una adecuada comunicación, siendo esta condición un intermedio entre dos opciones opuestas la agresiva y la pasividad, es por ello, que se pretendió investigar la asociación o relación entre el acoso escolar y la asertividad en una muestra de adolescentes escolares de un centro educativo privado de Villa María del Triunfo. La estructura de esta investigación está compuesta por cinco capítulos que se detallan en los siguientes párrafos:

En el primer capítulo se desarrolla una problemática específica observada en nuestra sociedad, que me permitió sentar las bases para esta investigación y, cuyo argumento deriva en la formulación del problema que se analizó pertinentemente. Además, se establecen el objetivo general y los específicos, justificación e importancia y limitaciones respectivamente.

El segundo capítulo contiene el marco teórico iniciándose con una revisión de los antecedentes internacionales y nacionales referidas a las variables en estudio: el acoso escolar y la asertividad en los adolescentes escolares; se completa dicha información con las bases teóricas y científicas que circunscriben y fundamentan cada una de las variables abordadas. Se termina este capítulo con las definiciones de términos empleados.

Luego, el capítulo tres presenta lo correspondiente al método de investigación, en la cual se considera el tipo y diseño de investigación asumidos, se describe la población y muestra empleada. Se señalan la hipótesis general y específicas asumidas. Se precisan las variables de estudio y sociodemográficas, definiéndose estas operacionalmente. Asimismo, se describe la técnica y los instrumentos de medición empleados para cumplir con los objetivos propuestos y se señala el procedimiento respectivo para la ejecución y procesamiento estadístico de las mismas.

Después, el capítulo cuatro especifica los resultados estadísticos alcanzados una vez aplicados, calificados y procesados los instrumentos de medición a la muestra completa. Se utilizaron estadísticas descriptivas, pruebas de normalidad y estadísticas inferenciales, con el fin de responder a los objetivos e hipótesis de investigación propuestas para esta investigación cuantitativa.

Para terminar, el quinto capítulo está dedicado a la discusión y análisis de los resultados obtenidos discrepando con los antecedentes y el marco teórico, se añaden las respectivas conclusiones y recomendaciones a considerarse para futuras investigaciones empíricas que utilicen los mismos constructos de estudio.

**CAPÍTULO I:  
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## 1.1. Realidad problemática

Actualmente la violencia en todo el mundo es considerada un problema de salud pública, puesto que afecta a la sociedad en su conjunto, cuyas consecuencias irreversibles han causado gran impacto en las distintas sociedades que se ven afectas por este fenómeno social. El informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) acerca de la realidad que se vive en todo el mundo sobre la prevención de la violencia (2014), que ha recogido datos de 133 países, ha señalado que de todos los encuestados, una cuarta parte, sufrió algún tipo de maltrato durante la niñez, dentro de estos resultados también se pueden encontrar que de cada cinco mujeres al menos una sufrió abuso sexual durante su infancia, y de tres mujeres una fue víctima de violencia sexual o física infligida por la pareja, y en el último mes el 6% de adultos mayores padeció alguna forma de maltrato.

Los resultados del trabajo realizado antes mencionado nos muestran que los múltiples tipos de violencia tienen en común muchos factores de riesgo, como las diferencias económicas, el consumo inadecuado de alcohol y el indebido estilo parental aumentan las probabilidades del maltrato durante la infancia, la violencia juvenil, la violencia dentro de las parejas y también la violencia sexual hacia las mujeres. Respecto a los niños que han sufrido alguna forma de rechazo, o descuido, o han padecido correcciones físicas muy fuertes y hasta abusos sexuales – o tan solo observan la violencia que se desarrolla en el hogar y la comunidad – suelen tener un riesgo mayor de comportarse agresivamente y de manera antisocial en las posteriores etapas del propio desarrollo, y más adelante en la etapa adulta tener un comportamiento violento (OMS, 2014).

Ahora bien, la violencia se manifiesta en diversos contextos de interacción social, ya sea en la familia, en el trabajo, en el vecindario, así como en el colegio; donde muchas veces se percibe como un hecho natural o es tan sutil que ya no se percibe. Es pues en el ámbito educativo, donde se ha constituido como un problema social y de salud, que viene generando una gran preocupación en la comunidad educativa; no obstante, el acoso escolar o “bullying” ha confirmado recientemente su impacto en el rendimiento académico y el desarrollo personal de cada niño y adolescente, esto a razón de lo expresado por Benítez y Justicia (2006) quienes

alegan que la intimidación o acoso entre compañeros en las instituciones educativas son una dificultad trayendo consigo secuelas que perturban a todos los miembros implicados, e indirectamente, al resto de la comunidad educativa que ha de convivir con los efectos derivados del mismo.

En el Perú, la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas – DEVIDA (2013) halló en un estudio realizado a estudiantes de secundaria que un 38.7% es víctima de incesantes formas de agresión, ello demuestra la asociación positiva que existe del consumo habitual de drogas legales e ilegales con el bullying, siendo las modalidades de este acoso las siguientes, los insultos, los apodos, las difamaciones, el robo de pertenencias o el ocultamiento de cosas, el excluir, ignorar y hasta discriminar a los demás estudiantes.

También el estudio epidemiológico de Anicama, Araujo y Briceño (2012) sobre la violencia y comportamientos asociados en adolescentes escolares de educación secundaria de Lima Sur, permitió estimar la probabilidad de violencia escolar en dicha zona. En este sentido, el estudio reveló que cerca del 35% de estos estudiantes evaluados reportaron haber sufrido de bullying o violencia escolar, bajo la modalidad de insultos, siendo estos 7 de cada 10 casos; además, modalidades como la de abuso, amenaza y presión de pares no lograron ni el 10% de prevalencia.

Por otro lado, el desenvolverse adecuadamente de manera interpersonal en distintas instancias amerita una destreza social grande, por eso es difícil hacer valer los derechos propios en muchas ocasiones, defender sus propias ideas, sus opiniones y sentimientos, iniciar nuevas relaciones o terminar un diálogo, sin necesidad de agredir a la otra persona, la asertividad desarrolla un papel importantísimo en estas situaciones difíciles.

Entonces, cuando no se cuenta con una adecuada asertividad, esto podría generar dificultades para relacionarse y/o afrontar situaciones de conflicto en las escuelas, por lo tanto, esta investigación busca examinar las posibles relaciones que existen entre el acoso escolar y la asertividad de un grupo de estudiantes adolescentes de Villa María del Triunfo. Por lo tanto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre el acoso escolar y asertividad en adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo?

## **1.2. Justificación e importancia de la investigación**

El estudio de la intimidación escolar y la asertividad en los estudiantes adolescentes es considerada altamente relevante; en primer lugar, por la existencia de investigaciones y datos rigurosos, cada vez mayores, sobre el estado actual de las interacciones conflictivas que existen entre los grupos de alumnos dentro de los centros educativos. Recientemente, esta situación ha sido de sumo interés para los canales de comunicación, tales como la prensa escrita, la radio y la televisión, quienes alertan a la sociedad sobre la incidencia de casos críticos de acoso escolar en muchos centros estudiantiles de nuestro país, cuyas consecuencias negativas han llegado incluso al suicidio.

La justificación del estudio presente es posible a partir de un punto de vista teórico, puesto que nos ayudara a conocer los tipos de acoso escolar más cotidianos y perceptibles en el centro educativos, desde este punto podemos partir para poder poner en práctica medios específicos para poder prevenir situaciones de acoso, ayudar a las víctimas de ataques, y frenar el comienzo y consolidación de conductas de acoso o violencia dentro y fuera del aula. Añadido a esto, se pretende asociarlo con la asertividad, una variable sumamente necesaria en las relaciones interpersonales y que posee una influencia positiva en el estudiante y su desarrollo integral.

Con respecto a la justificación práctica, es muy importante poder conseguir las características del acoso escolar y la conducta asertiva de los adolescentes que estudian, esto nos brinda información diagnóstica válida y confiable de tan importantes variables en esta población vulnerable, lo cual permitirá diseñar y aplicar programas psicológicos correctivos en grupo, la intención es mejorar las formas de convivencia en el aula y en la comunidad educativa.

Por último, para la justificación metodológica se evidencia una falta de instrumentos adaptados, válidos y confiables para el óptimo desempeño psicológico y para la investigación, por ello los datos obtenidos de validez y confiabilidad en esta investigación por medio de un estudio piloto, aportará de forma documentada las propiedades psicométricas de ambos instrumentos.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre el acoso escolar y la asertividad en adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

1. Identificar el nivel de acoso escolar de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.
2. Describir el nivel de asertividad de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.
3. Analizar las diferencias al comparar el acoso escolar de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al sexo, edad cronológica, grado escolar y composición familiar.
4. Precisar las diferencias al comparar la asertividad de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al sexo, edad cronológica, grado escolar y composición familiar.
5. Establecer la relación entre los componentes del acoso escolar y las dimensiones de la asertividad, en los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.



#### **1.4. Limitaciones de la investigación**

Al inicio tuvimos dificultades para obtener los permisos respectivos para realización de la investigación, pero luego de exponer el proyecto y el impacto positivo que tendría en la institución educativa, se aprobaron los permisos y disposiciones para su desarrollo por parte de la dirección. Otra de las limitaciones a precisar está relacionada con los docentes de clase y su exigua accesibilidad, la inasistencia de los estudiantes también se tornó una dificultad puesto que hubo que regresar hasta en dos ocasiones para poder hacer la encuesta con la muestra específica y total. Además, podemos mencionar que una limitación para el presente estudio, fue la no generalización de los resultados obtenidos a la población adolescente en Villa María del Triunfo, sin embargo, para este grupo, con el cual se desarrolló la investigación se tuvo que utilizar con un muestreo no probabilístico.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1. Antecedentes de estudios**

### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

Rodríguez y Noé (2017) determinaron la asociación que se da entre el acoso escolar y la asertividad de los escolares de educación secundaria en Chimbote. Se evaluó una muestra de 273 estudiantes que cursaban desde el 1ero hasta el 5to de secundaria, la muestra era conformada por hombres y mujeres. Se utilizaron los siguientes instrumentos: el Auto-Test Cisneros de acoso escolar de Oñate y Piñuel (2005) y la Escala de Autorreporte de Conducta Asertiva (ADCA) de García y Magáz (1992). Dentro de los principales resultados se encontraron correlaciones en la escala de autoasertividad y escalas de acoso escolar, con coeficientes que oscilaban entre -0.311 a -0.542 ( $p < 0.01$ ). Además, se evidencio correlación en la escala de heteroasertividad y las escalas de acoso escolar evidenciándose coeficientes desde -0.113 hasta -0.400 ( $p < 0,01$ ). Se encontraron también que la sub-escala de autoasertividad presentó un nivel medio en un 44% y un nivel alto de 29.3%, con respecto a la heteroasertividad se evidenció un predominio del nivel medio 42.1% y del nivel alto 29.7%, con respecto a la escala de acoso escolar y el uso “siempre o casi siempre” se encuentra en un 24.2% en las escalas de exclusión-bloqueo social y 37.7% en la escala de robos.

Pajuelo y Noé (2017) exploraron la asociación que existe entre acoso escolar y autoestima en alumnos de secundaria de un centro educativo nacional ubicado en el distrito de Nuevo Chimbote. Para tal fin, el diseño escogido fue descriptivo-correlacional, y la muestra la conformaron 355 estudiantes, hombres y mujeres, que cursaban años de estudio desde el 1ero hasta el 4to año de educación secundaria. Los instrumentos empleados fueron; Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia creado en 2011, dicho instrumento fue adaptado por Noé, y el Inventario de Autoestima de Coopersmith creado en el año 1967 fue adaptado por Pérez (2015). Entre los principales resultados se señala que hay correlación negativa, baja e inversa, y altamente significativa ( $p < 0,001$ ) entre los factores de acoso escolar se encuentran los comportamientos intimidantes, la victimización recibida, el observador activo en defensa del acosado, el acoso extremo/ciberacoso y el observador pasivo, con la autoestima y componentes: Si mismo general, social, hogar y escuela.

Carrero (2017) desarrolló una investigación para determinar cuál es la relación que existe entre las dimensiones de la asertividad y el acoso escolar en estudiantes de 2 liceos educativos públicos de secundaria que pertenecen al distrito de Ventanilla zona Pachacútec piloto 2017. Para tal fin, plantearon una investigación de tipo descriptivo-correlacional. Se evaluó a 252 adolescentes, de ambos sexos, que pertenecen al 4° y al 5° año de secundaria de los 2 centros educativos. Los instrumentos que fueron empleados fueron; La Escala Multidimensional de Asertividad y el Auto test de Acoso Escolar de Cisneros. Los resultados arrojaron la existencia de correlación significativa de tipo inversa, y grado bajo entre la asertividad total y el acoso. Además, hubo correlación significativa, directa y de grado bajo entre la dimensión, asertividad indirecta con el acoso. El nivel de acoso escolar que se halló en los estudiantes fue; medio con tendencia a presentar niveles bajos. La dimensión con mayor predominio fue la de asertividad seguida por la no asertividad. Finalmente, se estableció que existen correlaciones significativas ( $p < 0.05$ ) entre Asertividad y las dimensiones de Acoso Escolar conforme al sexo y al grado de instrucción de los encuestados (valores de rho desde 0.251 hasta 0.635).

Álvarez (2016) investigó la relación que existe entre el protagonismo en el acoso escolar y las habilidades sociales, dicho estudio se realizó con los estudiantes de 2 centros educativos los cuales pertenecen al distrito de Ate. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, de corte transaccional y con un diseño no experimental. En total fueron encuestados 1000 alumnos (56,6% mujeres y 43,5% hombres) los cuales pertenecían a los grados de instrucción de 1ero hasta 3ero de secundaria, la edad comprendida de la muestra era desde 11 hasta los 14 años. Permitieron recolectar los datos los siguientes instrumentos; el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega y Mora y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Golstein. Entre los principales resultados destaca que los agresores y los espectadores poseen un nivel medio en las primeras y avanzadas habilidades sociales, por lo tanto, las víctimas poseen un nivel bajo en este mismo grupo de habilidades. Las formas de agresión más recurrentes en el 1er grado son las verbales y las físicas, en el 2do grado y el 3ro grado de secundaria las agresiones son verbales, físicas y sociales. Además, se muestra que en la medida que el estudiante avanza en los años de

estudio sus agresores van en aumento, con respecto a las víctimas disminuye ligeramente en el 3er grado de secundaria, de similar forma el número de espectadores disminuye grandemente. Por último, se obtuvo la relación entre el protagonismo en el acoso escolar y las habilidades sociales en los adolescentes encuestados.

Quispe (2015) halló la prevalencia y los factores asociados de víctimas de bullying en estudiantes de secundaria de Lima – Sur. Evaluó en total a 1029 estudiantes de 1ero a 5to grado de secundaria en seis distritos, conformaban dicha muestra estudiantes desde los 11 años hasta los 18, mediante un muestreo de tipo probabilístico. El estudio se ajustó a un tipo de investigación no experimental y con un diseño descriptivo – correlacional. Consideró utilizar como instrumentos de medición la Escala de Cisneros y un Cuestionario de Factores Asociados al Bullying Ad Hoc. Los resultados nos mostraron que la prevalencia del bullying es 26.6% (28.8% mujeres y 24.2% hombres); en el distrito de Lurín se muestran menos prevalencia (19.9%) y en el distrito de Villa El Salvador existe una mayor prevalencia (30.6%). El hostigamiento es la modalidad que se evidencio más entre las víctimas de bullying (86%). Dentro de los lugares más frecuentes donde suceden los comportamientos de bullying se encuentran el aula en ausencia de los profesores con cifras entre 57% y 72.2%. Por otro lado, se identificaron los siguientes factores de riesgo: ser hombre (OR=1.2), proceder de Lima provincia (OR=1.9), percepción de ser supervisado casi nunca por las autoridades (OR=1.4), reportar que nunca o casi nunca se cumplen las normas de convivencia en aula (OR=1.4). Como factor protector se encuentra: Comunicar siempre o casi siempre a los padres de familia situaciones sobre bullying (OR=.531).

Qquesihualpa (2015) determino qué relación existe entre el bullying y la asertividad, además del nivel de percepción de las dos variables en los escolares de educación secundaria de una institución educativa particular en Cusco, Perú. Para esta investigación se utilizó una muestra de 569 escolares de 1ero a 5to de secundaria, registrado en la nómina de matrícula del año escolar 2014. El nivel de investigación que se utilizó para dicha investigación fue no experimental de corte transversal y con un diseño correlacional. Para medir las variables antes

mencionadas, se usó como instrumentos el INSEBULL de Avilés y Elices (2006) y la Escala de Evaluación de la asertividad (ADCA-1) de García y Magaz (1994) en sus dimensiones de auto – asertividad y hetero – asertividad. Resultados arrojados por dicha investigación muestran a un 54% de los participantes afirmando que habían padecido de alguna forma de maltrato o bullying, un 50.2% evidenció un nivel promedio de autoa-asertividad y un 47.6% un nivel promedio de hetero-asertividad. Por último, se comprobó la correlación negativa existente entre el bullying y los niveles de auto-asertividad y hetero-asertividad.

Esteves y Fernández (2013) investigaron cual era la relación que existe entre Estilos de Socialización Parental y el Bullying en escolares de educación secundaria. Para tal fin fueron encuestados 315 estudiantes de secundaria de una institución educativa parroquial; “Santa María de Cervelló-Nuevo Chimbote” matriculados en el semestre 2012. El diseño de investigación utilizado en esta oportunidad fue no experimental y de tipo descriptivo – correlacional. Como instrumentos para la medición se usaron; el Autotest de Acoso Escolar de Cisneros y el Inventario de Estilos de Socialización Parental (ESPA29) de Musitu y García. Los resultados arrojaron un 43,8% de padres y un 35,9% de madres mostraban una forma de socialización parental indulgente, de la misma forma, se halló un 44,1% de escolares refieren que han padecido algunas formas de acoso de parte de los demás estudiantes, para esto la forma más constante de acoso eran las agresiones. También encontraron la existencia de una relación significativa pero baja en los estilos de socialización parental de la madre y la dimensión agresión del acoso escolar. Del mismo modo, se halló la existencia de relación significativa moderada en los estilos de socialización parental de la madre y acoso escolar en los estudiantes de doce años.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Villegas y Marín (2016) emprendieron una investigación con el objetivo de conocer los niveles de clima, autoestima y violencia escolar percibidos en estudiantes secundarios de la institución educativa Kronos School en la comunidad Alto Hospicio al norte de Chile, además de analizar la relación que existe entre estas variables. Se encuestó a 270 estudiantes (51.1% hombres y 48.9% mujeres) de séptimo básico a cuarto medio, quienes participaron de forma

anónima y voluntaria. Entre los principales resultados se anota que existe una percepción positiva del clima escolar, también se pueden ver altos índices de autoestima escolar y moderada en violencia escolar. Al comparar los puntajes de autoestima escolar, de la violencia verbal entre los estudiantes y la violencia verbal de los estudiantes hacia los profesores, comprobaron que existen diferencias según el género. Respecto a la correlación, el clima escolar muestra una correlación significativa con cada una de las variables de la investigación, se obtuvieron relaciones altas y directas con sus dimensiones ( $r=0.78$  a  $0.93$ ,  $p=0.01$ ), bajas con autoestima ( $r=-0.13$ ,  $p=0.05$ ), y relaciones moderadas e inversas con violencia escolar global y sus respectivas dimensiones ( $r=-0.26$  a  $-0.44$ ,  $p=0.01$ ).

Mendoza y Maldonado (2016) describieron la relación que existe entre las habilidades sociales y el rol de participación en el acoso escolar. Una muestra de 557, estudiantes cuyas edades se encontraban entre los 8 años hasta los 16, registrados en seis centros educativos públicos del Estado de México. Dichos centros educativos se eligieron según las quejas por acontecimientos de bullying recepcionadas en la Municipalidad de Atizapán de Zaragoza. Para recolectar los datos fueron empleados los siguientes instrumentos: Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (ARCS) que mide la competencia social, y el Cuestionario de Evaluación de la Violencia y Acoso Escolar de Mendoza – Gonzales y colaboradores. Los resultados obtenidos nos mostraron la descripción de tipos de estudiantes: víctimas, víctima/agresor en violencia y bullying, y los alumnos que no suelen participar en instancias donde se desarrolla el acoso escolar. Por medio de esta investigación se pudo conocer que aquellos alumnos que no participan en estas situaciones de agresión poseen mayores habilidades sociales que aquellos que si se lo hacen. Los grupos en mayor riesgo de ser victimizados son los alumnos de primaria sin evidenciarse diferencias entre el grupo de varones y mujeres. Se determina que el déficit en las habilidades sociales se asocia con la participación en instancias de acoso escolar.

Morán, García y Fínez (2015) analizaron la relación que existe entre el acoso escolar con el rechazo de iguales, la soledad por separación y el perfeccionismo positivo. También se quiso determinar la incidencia del acoso en la muestra

investigada e indagar si existen algunas diferencias por motivos de género en las variables mencionadas. Para ello, se encuestó a 167 alumnos de enseñanza secundaria, dicho estudio se llevó a cabo en la comunidad de Castilla y León, las edades iban desde los 12 años hasta los 16. Se emplearon para esta investigación los siguientes instrumentos: Escala de Perfeccionismo para adolescentes de Rice y Preusser, Escala de Maltrato Percibido por Manga y una Escala de Soledad creada por Minzi y Sacchi. Los principales resultados nos muestran que en esta población existe un poco más del 5% de adolescentes que perciben acoso escolar de manera grave. Dentro de este estudio se evidencio que aquellos alumnos que son más propensos a padecer maltrato de parte de los acosadores son aquellos que presentan ciertas características como; un mayor sentimiento de soledad, rechazo por sus iguales, exclusión y aislamiento por parte de los demás estudiantes pertenecientes al mismo grupo social. Pero es el rechazo de iguales la variable que con mayor fuerza predice el maltrato, de forma que se puede concluir que el acoso escolar (bullying) consiste en un maltrato entre iguales y en el rechazo por parte del grupo social. Por otro lado, los escolares acosados no son más perfeccionistas que aquellos que padecen acoso, sin embargo, esta relación si se da en las mujeres estudiantes acosadas las cuales si poseen un mayor perfeccionismo en “sensibilidad a los errores”. No se encontró diferencias según el género en la frecuencia del acoso escolar.

Villagrán (2014) estableció la relación que existe entre el bienestar psicológico y la asertividad en adolescentes, hombres y mujeres, con edades que oscilaban los 17 años hasta los 19, dicho estudio fue llevado a cabo en el Instituto Tecnológico Privado de Occidente, ciudad de Quetzaltenago, tomados de manera aleatoria para no alterar la confiabilidad de la investigación. Se evaluó a 80 sujetos utilizando la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) y el Inventario de Asertividad (INAS). Terminada la evaluación de los estudiantes con los datos obtuvieron se procedió a trabajar el proceso estadístico descriptivo. Después de terminar de recolectar los datos obtenidos se realizó la tabulación de dichos datos y a realizar el proceso estadístico de las pruebas psicológicas, se estableció entonces el nivel de confianza, la significación y la fiabilidad de la investigación. Entre los principales hallazgos se encontró que existe una relación baja entre el bienestar psicológico y la asertividad ( $r = 0.28$ ), lo cual nos muestra que la relación es baja



entre una variable y otra. Respecto al nivel de bienestar psicológico, un porcentaje menor a 50% se ubicó en el nivel bajo, así mismo un porcentaje por debajo de 40% evidenció un bajo nivel de asertividad.

Nolasco (2012) estudió la relación que se da entre empatía y acoso escolar, proponiendo como hipótesis de trabajo lo siguiente: “las personas que puntúan bajo en empatía ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas de acoso en el ámbito escolar, que las persona que puntúan alto”. Se eligieron a 196 alumnos, de ambos sexos, de educación secundaria obligatoria (ESO) del Instituto de Enseñanza Secundaria Guardiania de Villarrubia de los Ojos (Ciudad Real). El diseño de investigación fue descriptivo, correlacional y comparativo. Se emplearon como instrumentos: la Escala de Empatía para niños y adolescentes (IECA) de Bryant y el Cuestionario de Acoso Escolar (CAME) de Rigby y Bagshaw. Entre los principales resultados se encontró que existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía del grupo femenino en relación al grupo masculino. Asimismo, se obtuvo una correlación negativa, moderada ( $r = -0,427$ ) y altamente significativa ( $p = 0,000$ ) entre la empatía y acoso escolar; es decir, cuanto menor es la empatía del sujeto mayor puntúan en acoso y viceversa. Es de suma importancia los resultados obtenidos ya que ayudarán a otras investigaciones para estudios en la prevención e intervención en acoso escolar y el ámbito de la empatía.

## **2.2. Bases teóricas y científicas**

### **2.2.1. Acoso escolar**

#### **a) Definición**

Uno de los primeros investigadores en estudiar sobre el bullying o acoso escolar fue el psicólogo Dan Olweus en el país de Noruega; para este autor el acoso y la intimidación y la situación de la víctima se definen de la siguiente forma: El alumno que se convierte en víctima o es agredido, generalmente es un individuo expuesto, constantemente y repetidas veces a acciones negativas que son realizadas por varios alumnos o solo uno (Olweus, 1998). Este autor subraya también el tema de las acciones negativas producidas intencionalmente por algún

alumno con el objetivo de causar daño, herir o incomodar a otro individuo. Las acciones negativas realizadas pueden ser de forma verbal o físico.

En este sentido, Marano (1999) señala tres componentes principales: a) el acoso escolar implica un comportamiento agresivo repetido; b) el comportamiento es negativo, deliberado y tiene la intención de causar daño; c) el comportamiento es causado por un niño con mayor poder contra otro niño que es visto como débil.

Para Cerezo (1997) y Ortega (1998) el bullying como la conducta agresiva que puede ser realizada intencionalmente y de manera constante sobre un individuo que está completamente indefenso frente a la persona que ejerce tal agresión. También denominada intimidación entre iguales puesto que se lleva a cabo entre estudiantes de una misma escuela, sin embargo, el ejercicio de la misma, se realiza de manera sistemática y sin distinguir entre centros estudiantiles primarios o secundarios, sean de varones o de mujeres, ya sean instituciones educativas particulares o estatales.

Por otro lado, García (1997) se refiere al Bullying como aquella agresión que tiene como particularidad la constante repetición del acoso físico, verbal y psicológico, esto sin la necesidad de algún tipo de provocación, el propósito de infligir tal acoso es para ejercer una relación dominante sobre el individuo acosado para generar en el acosador algún tipo de gratificación social y/o individualmente.

Uno de los rasgos fundamentales del bullying, señala Field (1999) es el hecho de que el individuo que padece tal acoso se perciba victimizada e impotente, para este autor es muy importante poder identificar cual es el grado de daño que ha sufrido la víctima, ya sea de manera psicológica o física.

Tiempo después, Avilés (2006) afirma que el término acoso escolar es aquella situación por la cual algún alumno o alumnos (as) se dedican a perseguir e intimidar a algún otro (a), mediante el uso de humillaciones, insultos, aislamiento social, tiranizaciones, uso de sobrenombres, amenazas y coacciones de diferente naturaleza, estas se van dando repetidas veces y de manera constante durante

mucho tiempo, todo ello sin que exista alguna provocación previa por parte de la persona maltratada o víctima.

Sabucedo y Sanmartín (2007) hacen una distinción entre violencia y acoso escolar. Explican que la violencia estudiantil es cualquier tipo de comportamiento dañino que suele ocurrir en el aula, alrededor de las instituciones escolares y en aquellas que se realizan de forma extraescolar, sin embargo, afirman los autores que tal comportamiento se da ocasionalmente y que en cierta forma suele ser normal. El acoso escolar, por otra parte, manifiesta un tipo de violencia extrema, violencia que desarrolla de manera sistemática, constante, opresiva e intimidatoria, por lo general, el individuo que sufre tal acoso es excluido socialmente, a su vez suele tener muchas consecuencias negativas en su vida particular. El peligro para cualquier estudiante se encuentra en este tipo de violencia escolar.

Como puede apreciarse, ciertos aspectos son similares en los trabajos realizados por los autores antes mencionados, puntos que suelen ser comunes para la mayor parte de ellos según las investigaciones realizadas. Entendemos entonces que para poder definir el bullying este debe contener los aspectos más fundamentales y específicos que de manera particular caracterizan tal relación. De aquí en adelante, por lo tanto, al término “bullying” lo llamaremos “acoso escolar”, entenderemos este término del acoso escolar como el proceso a través del cual se expone de manera constante y repetidamente a un alumno dentro del centro escolar a distintas y muchas acciones violentas, las mismas que pueden ser físicas, psicológicas, sociales o verbales, estas acciones son llevadas a cabo por los compañeros o compañero que convive con el alumno afectado, que suele poseer más fuerza y mayor poder. Los inicios de dichas agresiones surgen por la intención de dominar o causar daño de cualquier manera a otro compañero al cual ya se eligió como víctima. Las consecuencias son muchas sin embargo por la repetición constante de tales acosos y agresiones realizadas, el individuo que fue víctima de aquello sufre daños físicos, psicológicos y sociales de manera continua, es tanto lo que llega a padecer que suele sentirse impotente e incapaz de salir de tal situación tan difícil.

El desarrollo de cualquier individuo que padece algún tipo de acoso se ve frustrado en mayor o menor grado por las acciones a las cuales se le ha sometido, es una relación que genera dificultades en cualquier nivel de desarrollo, por lo tanto, cuando leemos las definiciones de los autores entendemos que aquello que se ha investigado nos abre a un mundo de posibilidades y conocimientos que puedan hacernos capaces de encontrar situaciones para identificarlas con claridad, pautas y aspectos específicos del problema a los cuales podamos acudir con una mayor capacidad de respuestas e interpretaciones. Tener un conocimiento más amplio de las definiciones nos ayuda a tener una mayor capacidad de entendimiento del problema que se está desarrollando.

## **b) Características**

Fernández y Martín (2005) dedujeron que, como forma de violencia escolar, las características del acoso en escolares son las siguientes:

1. Es una acción que es reiterativa en el tiempo.
2. Se llega a una situación de franca indefensión de la víctima a causa de la existencia de una relación de desequilibrio entre el agresor y la víctima.
3. Se reconocen varias singularidades de la agresión, tales como verbal, física, social y psicológica, se presentan de forma personalizada y casi siempre están vinculadas entre sí.

Cabe destacar, que conforme a las características que han sido mencionadas anteriormente no pueden ser calificadas como bullying o acoso escolar, aquellas situaciones en las cuales se ha producido una disputa entre los estudiantes de manera efímera o cuando las dos partes en conflicto tienen características físicas similares o muy parecidas, pues esto se realiza con la intención de medir las fuerzas de cada parte. A partir de lo descrito, Carozzo (2010) expone que los elementos a destacarse en el bullying serían:

1. Propósito e intención de dañar o causar algún tipo de perturbación a un niño o niña, ya que se dispone de los recursos necesarios para poder realizarlo y alcanzarlo.

2. Intención de materializar el bullying por medio de una acción agresiva y dañina hacia la persona que lo sufre.
3. Cuando alguien sufre el daño, la intensidad del impacto se realiza en función a la víctima y su vulnerabilidad, y en relación a la naturaleza aversiva y punitiva que use el acosador.
4. Mayormente el maltrato y acoso están dirigidos hacia alguna persona con menos recursos psicológicos y físicos.
5. Los agresores suelen actuar en grupos y dan lugar a resultados más dañinos e intensos, producto de ello hay una sensación de mayor indefensión.
6. La acción del maltrato y el acoso carecen de justificación.
7. Como se afirmó previamente, la práctica de maltratar se lleva a cabo reiteradamente, es por ello que la expectativa de repetición le causa a quien padece el maltrato un estado de sufrimiento y ansiedad constantes.
8. Las acciones de acoso tienen lugar en áreas como el aula de clase, el patio o los alrededores de la institución educativa, las circunstancias en las cuales se desarrolló el acoso suelen ser cuando no existe vigilancia de parte de los profesores o de los auxiliares.
9. Por lo general los principales actores del acoso suelen ser los hombres y predominantemente con agresiones físicas. En el caso de las mujeres, suelen recurrir a las habladurías, chismes u otras acciones que denigren a la víctima.
10. El agresor o la agresora disfrutan de su accionar abusivo.

De similar modo, Garaigordobil y Oñederra (2010) señalaron que las características básicas del bullying o bullying son las consiguientes:

1. Uno o más agresores hostigan a una víctima interminable con la intención de dañarla; la intención de sufrir dolor conscientemente continúa.
2. Uno o más agresores son más fuertes y las víctimas son más débiles exhibiéndose desigualdad física, mental o socialmente. Es en sí mismo el desequilibrio de poder entre los más fuertes y los más débiles. En lo que respecta a las posibilidades de defensa, no hay equilibrio físico, mental o social. La situación de las víctimas es desigual e indefensa.

3. La periodicidad y la relación de dominio – sumisión son conductas violentas del agresor contra su víctima y logran ser persistente a lo largo del tiempo. La agresión proporcionada genera dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser el blanco de futuro ataques.
4. La intimidación es uno de los objetivos del acoso escolar, donde puede ser uno o varios alumnos quienes lo practican, en el segundo de los casos se da con poca frecuencia. La intimidación se puede realizar de manera individual o grupal, pero se intimida a sujetos concretos. Nunca se intimida a un grupo.

En la opinión de Piñuel y Oñate (2007), el propósito del agresor es intimidar, amedrentar y someter afectivamente a la víctima para obtener un resultado favorable o satisfacer la necesidad de controlar y atacar a un acompañante. En tal sentido, también busca obtener el reconocimiento y la atención de sus acompañantes, y construir una relación basada en el desprecio y el rechazo de los demás.

### **c) Modalidades de acoso escolar**

El acoso escolar se suele manifestar de muy diversas formas entre los educandos y ciertamente no solo mediante acciones de agresión física (Díaz - Aguado, 2004). Se considera que los tipos de maltrato más comunes son (Carozzo, 2010):

1. **Maltrato físico:** tipo de maltrato caracterizado por el uso de ataques físicos como pueden ser puñetazos, las patadas, los empujones, etc. De esta manera, con respecto a la víctima, también se considera robar y destruir la ropa de la víctima, útiles escolares y otra propiedad particular.
2. **Maltrato verbal:** marcado como el tipo de abuso más común, que enfatiza el uso continuo de insultos, apodos, campañas de estigmatización, negaciones y burlas.

**3. Intimidaciones psicológicas:** una forma de abuso en la que se utilizan amenazas, intimidación y coerción para hacer que las víctimas sientan miedo e inseguridad. Se emplean campañas de corrosión contra los niños con discapacidades, se usan para socavar la autoestima de los niños y para reírse del desempeño de los estudiantes y sus características personales.

**4. Aislamiento social:** tipo de abuso, que incluye la marginación y la exclusión: no hablar con la víctima, aislarlo del grupo, pedir a otros estudiantes que no hablen con la víctima o establezcan contacto con ellos, etc.

#### **d) Consecuencias del acoso escolar**

El acoso escolar es una condición que afecta a todos aquellos que los rodean; es decir, no queda reducido a los alumnos víctimas, ni al resto de alumnos implicados. Alumnos espectadores, agresores, comunidad educativa y familias se ven involucrados, y todos tienen gran responsabilidad en que se detenga o perpetúe dicha situación, dado que pueden intervenir con el fin de solucionarla (Díaz-Aguado, 1996).

##### **1. Consecuencias en las víctimas**

De acuerdo con Cowie (2004) por medio del sufrimiento las víctimas desarrollan una alta capacidad emocional, pues sienten y padecen intensamente todo lo que les sucede, e incluso comprenden mucho mejor a todos los que sufren como ellas, algo que discrepa mucho de sus contrarios. Una vez comenzado el acto de acoso, presentan más cambios temperamentales y de humor que el resto de sus compañeros, mostrando intensos sentimientos de tristeza. Estos sentimientos las dejan indefensas y puede que les acompañen hasta la vida adulta, convirtiéndolas en una presa fácil para posteriores abusos en el contexto laboral, doméstico o social (Oñate y Piñuel, 2007). Dentro de los principales efectos dañinos de la victimización a corto y largo plazo; el estrés es el primer síntoma de victimización, seguido de la depresión, el autodesprecio y diferentes somatizaciones, como tics nerviosos, enuresis nocturnas o fracaso escolar, entre otras (Oñate y Piñuel, 2007). Además, el hecho de no haber tenido la oportunidad

de adaptarse a un grupo de iguales y aprender dentro del mismo provoca desequilibrio emocional y sentimientos de soledad (Díaz-Aguado, 2006).

Estos daños emocionales se perpetúan y acrecientan porque las víctimas no suelen contarle a ninguna persona lo que les viene sucediendo, los motivos de su silencio pueden ser la vergüenza o la culpa, suele pasar que cuando se deciden a hacer la denuncia de lo que está sucediéndoles, lo hacen con sus compañeros de estudios en vez de algún familiar o profesor, por lo cual la posibilidad de ayuda disminuye (Ortega y Mora-Merchán, 2005).

Cuanto más mayores son los alumnos, más tienden a callar, sobre todo los chicos, lo cual está relacionado con una carencia de expresividad emocional (Smith y Shu, 2000). Otras veces callan porque creen que no sirve de nada hablar, pues los adultos hablan mucho de aportar seguridad, pero en la práctica no es fácil de garantizar. Otros piensan que confesar es algo que está muy mal visto en su microsistema de iguales (Peterson y Rigby, 1999). Por todo ello, los alumnos víctimas cada vez tienen menos expectativas de que el acoso desaparezca, pues solo ellos, que están dentro del río del dolor, conocen la verdad, y aunque los adultos les echen un salvavidas para salir, saben que el agresor les espera escondido y al acecho en la orilla.

## **2. Consecuencias en los agresores**

Cuando los estudiantes de bullying transfieren sus actitudes violentas a otras situaciones, el bullying deja la escuela (Oñate y Piñuel, 2005). En este sentido, el informe Cisneros VII (2005) dice que el 60 por 100 de los adolescentes acosadores acaba como delincuente y un pequeño porcentaje como psicópata. Un estudio realizado por Farrington (2005) deduce también que muchos de los alumnos acosadores tienen cuatro veces más posibilidades de cometer delitos en su vida adulta que el resto. Los estudios longitudinales incluso han demostrado que, entre los estudiantes, algunos adultos fueron agresores escolares, y la proporción de sus hijos que muestran un comportamiento agresivo es mayor que la de los niños que no se comportan agresivamente (Farrington, 2003; Lino, 2007).



Las consecuencias de un acto de acoso tienen un calado profundo en el estado de ánimo de todos los alumnos que participan en su entramado, lo que hace que sus secuelas tengan, a veces, difícil solución (Lino, 2007). Y es, precisamente, la dimensión psicológica de la autoestima la más perjudicada tanto en los alumnos víctimas como en los agresores. En el caso de los agresores, los estudios revisados discuten bastante la idea, mostrando resultados divergentes, ya que unos dicen que estos alumnos tienen alta autoestima y otros lo contrario. Curiosamente el estudio de Estévez, Martínez y Musitu (2007) dice que ambas versiones podrían llevar razón, en tanto que los agresores pueden tener una baja autoestima personal y familiar, por una parte, y percibirse a sí mismos como altamente competentes en el ámbito social y físico de la misma. Esto explica que los agresores sean figuras importantes en su grupo de iguales, lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en su bienestar social, aunque no personal.

### **3. Consecuencias en las familias de las víctimas**

#### **a. Padres sobreprotectores**

Autores como Wilson (Wilson, 1980) encontraron que la protección excesiva de los padres, así como su regulación y control de las actividades de sus hijos fuera de la familia y entre amigos, reduce el riesgo de delincuencia para los niños criados en entornos de alto riesgo, siendo principalmente la marginación, conflicto o violencia familiar y pobreza económica o cultural.

Por este motivo, algunos estudios demuestran que un entorno urbano puede ser de mayor peligro para determinados alumnos en riesgo, ya que los padres no pueden controlarlos y protegerlos fuera de casa tanto como en un entorno rural (Díaz-Aguado, 1996), donde todos los miembros se conocen y se comunican.

Sin embargo, esto es un caso excepcional ya que, por lo general, tanto la sobreprotección como la permisividad de los padres hacia los hijos representan el polo negativo y opuesto de lo que es la autonomía (Baldwin, 1949). Una relación entre padres e hijos que no proporcione la suficiente independencia dificulta y reduce la interacción de estos con otros alumnos, lo cual les impide adquirir destrezas sociales, aumentando la probabilidad de rechazar o ser rechazado por

otros. Cuando se sobreprotege a los hijos, no se dan las herramientas necesarias para aceptar el dolor y crecer haciendo que la empatía se desarrolle (Díaz-Aguado, 2001). La protección excesiva de los padres juega un papel importante en la determinación de la victimización porque limitan la afirmación de la propia voluntad y ejercen demasiado control sin promover su autonomía o independencia (Patterson, 1982; Díaz -Aguado, 2001).

En resumen, los padres que pretenden vivir por sus hijos y dirigir sus vidas como si fueran la suya propia no incorporan pautas educativas para que ellos solucionen de forma autónoma los conflictos que les vayan surgiendo, en tanto que es necesario guiar a los hijos por la senda de la vida, pero respetando su espacio y no ahogándolos entre sus brazos.

#### **b. Padres aislados**

Los padres poco sociables y comunicativos también aumentan indirectamente la probabilidad de una conducta victimizante o agresiva en sus hijos (Smith, 2006). A veces, este aislamiento social es producido por factores depresivos en los padres, y en concreto por las depresiones crónicas de la madre (Smith, 2006). En este sentido, la carencia de interacciones positivas marcadas por la angustia y la tristeza de los padres causan en el hijo una carencia de habilidades para relacionarse abiertamente en todos los grupos sociales, lo que puede provocar una conducta hiperactiva, violenta e intolerante (Tolan y Guerra, 1994). En ocasiones, estos padres, o más bien madres depresivas, se sienten culpables de esta situación, lo que predice también comportamientos victimizantes en los hijos (Ahmed y Braithwaite, 2004). Por otra parte, en ocasiones los hijos de familias monoparentales muestran más problemas, debido al hecho de haberse educado solo con un padre, que en la mayoría de los casos es la madre y con menos miembros familiares, lo cual les ha ofrecido menos oportunidades de interacción (Smith, 2006).

Otros aspectos que pueden llevar al aislamiento familiar son el hecho de que uno de los miembros de la pareja se vea dominado por el otro (Díaz-Aguado, 2004), o incluso la muerte o enfermedad grave de algún familiar, entre otras situaciones del estilo (Smith, 2006).

Sea por la causa que fuese, los padres aislados son en la mayoría de las ocasiones padres desconfiados que no quieren mostrarse como son por miedo al rechazo de los demás y no quieren sacar a la luz su propia identidad, ni la de sus hijos. Sin embargo, con esta actitud, no permiten que sus hijos se socialicen, haciendo que tengan problemas en el desarrollo, se vuelvan más inseguros y no aprendan estrategias para resolver conflictos (Smith, 2006).

#### **4. Consecuencias en las familias de los agresores**

##### **a. La incongruencia de los padres en la educación**

Muchos padres trasladan mensajes verbales a sus hijos que no coinciden con sus actos, les dicen que no hagan algo mientras ellos lo hacen, o amenazan a sus hijos con castigos que nunca cumplen. De esta manera, los hijos descubren ese punto débil de los padres, algo que les frustra y les lleva a actitudes de acoso (Avilés, 2006).

En este sentido, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973) cree que cuando los padres no responden a sus propios requisitos, los padres imitarán y fortalecerán el comportamiento agresivo de sus hijos. Por ejemplo, cuando inicialmente se niegan a comprarles algo, pero terminan comprándolo con persistencia, no porque lo merezcan o lo necesiten. Estos padres, que se comportan con sus hijos de forma inconsistente, a veces también utilizan castigos físicos, mostrándose más severos que el resto de los padres, con una actitud negativa y con poco afecto, lo que favorece la agresividad en los hijos. Por el contrario, en otras ocasiones, estos mismos padres permiten y no castigan conductas inadecuadas o agresivas en los hijos cuando debieran hacerlo, lo que distorsiona el aprendizaje y conlleva un desequilibrio emocional en estos últimos (Olweus, 2006).

##### **b. Los padres severos y agresivos provocan mal comportamiento en sus hijos**

“La investigación sobre acoso escolar y prácticas educativas familiares apoya la visión de que la violencia en el hogar genera violencia en la escuela” (Calvo y Ballester, 2007; pág. 71). La agresión no es espontánea, se aprende; la

violencia comienza en los primeros años de vida, se desarrolla durante la infancia y comienza a dar frutos durante la adolescencia (Rojas, 1997). Existe una transmisión intergeneracional del maltrato, pues los padres que usan castigos físicos hacen que sus hijos tiendan a reproducirlos dentro y fuera del hogar (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986).

La actitud agresiva de los padres queda grabada en la mente de sus hijos; encontrándose que el hecho de tener un padre o una madre delincuentes predice una mayor tendencia a convertirse en acosador escolar en la época preadolescente y delincuente en su vida adulta (Farrington, 2005). Además, si la exposición a la violencia familiar tiene lugar en el período previo a la escolarización, predice con más fuerza el acoso escolar, que se agudiza si el niño no tiene amigos en la escuela (Smith, 2006). Para Rigby (2003), la mayoría de los padres de acosadores fueron también acosadores en la escuela, y han provocado que el hijo aprenda que el uso de la violencia es eficaz para alcanzar sus objetivos, dado que ellos así lo han hecho. Este contagio de la agresividad de padres a hijos se produce principalmente porque la agresión parental provoca que no se interiorice la autoridad en los hijos, e incide en que estos últimos tengan una personalidad insegura y unas pobres habilidades de relación (Farrington, 1989).

Sea como fuese, los padres que utilizan castigos severos y la imposición de su autoridad para solucionar los conflictos que surgen con sus hijos no consiguen los resultados deseados (Smith, 2006). Por otra parte, se ha demostrado que los cachetes en el trasero no son dañinos, siempre y cuando no sean fuertes ni se propinen en momentos de ira, sean acompañados además por un razonamiento de las causas, y se limiten a cuando los niños tengan entre dos y seis años (Smith, 2006).

Muchos padres utilizan la agresión porque no conocen otras formas de solución de conflictos más eficaces, pues no han recibido una preparación previa para cumplir con su función educativa, lo cual les genera inseguridad, baja autoestima y falta de asertividad para transmitir normas y límites de comportamiento a sus hijos (Martínez, Pérez y Álvarez, 2007). Esta ignorancia da

lugar, en la mayoría de las ocasiones, a estilos educativos excesivamente rígidos, sin lógica ni razonamiento, ya que los padres que no saben cómo educar imponen normas a sus hijos sin explicar la necesidad de las mismas, por lo que crean más confusión en estos últimos (Coloroso, 2002).

## **5. Consecuencias en los centros educativos y en la sociedad**

### **a. El acoso escolar surge de la interconexión entre alumnos y contextos sociales**

El enfoque ecológico está enmarcado dentro de la teoría de la interacción social, la cual considera que la conducta agresiva del alumno es el resultado de la interacción entre sus características personales y las circunstancias del contexto que le rodea; por tanto, existe un carácter multidireccional en la interacción entre el alumno y sus ambientes, pues estos influyen en el alumno y viceversa (Ortega, 2008). Este enfoque fue dado a conocer por Bronfenbrenner en 1979 y supuso un antes y un después en la forma de entender la conducta de acoso escolar en los alumnos. A partir de esta comprensión sistémica, el alumno ya no es el único responsable de acosar; la responsabilidad recae en toda una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles o contextos que le influyen. Por una parte, está el microsistema, o los entornos más cercanos al alumno, como su familia y la escuela, y todas las actividades y relaciones interpersonales experimentadas en estos dos ámbitos.

La mayoría de los estudios sobre acoso entre alumnos hacen referencia a cómo se comporta un alumno agresor tanto en su casa como en su grupo de iguales y las relaciones que mantiene dentro de ambos grupos. Otro contexto es el mesosistema, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos anteriores: la comunicación entre la familia del alumno y la escuela (Bronfenbrenner, 1979). La literatura revisada acerca de las causas del acoso escolar dice que cuanto más cercana y fluida sea la relación entre padres y profesores, más probabilidades hay de que el alumno no acose. Por otra parte, está el exosistema, que hace referencia a hechos que sí pueden afectar a sus ambientes más cercanos a pesar de que el alumno no participe activamente. (Díaz-Aguado, 1996). El ejemplo más claro son los medios de comunicación, a través de los cuales y debido a una exposición continuada de violencia en los

mismos, los alumnos aprenden patrones de actuación agresivos que pueden trasladar a sus contextos más cercanos (Bronfenbrenner, 1979). Y, por último, el macrosistema, que hace referencia a los problemas sociales y momento histórico social determinado en el que vive el alumno, e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura. Sin embargo, la relación entre el macrosistema y el acoso escolar es más lejana e indirecta que la que hay entre acoso escolar y microsistema o mesosistema, por ejemplo.

Desde la perspectiva ecológica, se considera que el acoso escolar tiene condiciones de riesgo y de protección múltiple y compleja en los diferentes contextos sociales en los que el alumno interactúa. Por ello, desde la escuela es necesario que se analice la historia evolutiva y las redes de comunicación del alumno en todos sus niveles y ambientes (Díaz-Aguado, 1996).

Un alumno que agrede a otros está condicionado por su pasado, dentro de una familia determinada; y por un presente, dentro de un contexto de iguales, y dentro de una sociedad mediatizada por la violencia, entre otros factores que no pueden ser obviados si queremos poner en marcha las medidas más adecuadas contra el acoso en los centros educativos.

### **2.2.2. Asertividad**

#### **a) Definición**

Uno de los tópicos de mayor interés en la psicología ha sido la asertividad, cuyo término surge por primera vez en el año de 1958 con el libro “Psicoterapia por inhibición recíproca” de Joseph Wolpe quien trabajó dicho concepto bajo el nombre de “aserción”, años más tarde aparece el libro “Técnicas de terapia de conducta” publicado en el año 1966 por Joseph Wolpe y Arnold Lazarus quienes se orientan en el entrenamiento asertivo como una de las técnicas de la terapia de conducta (Caballo, 2007). Aún en la actualidad, existen diversos autores que otorgan diferentes definiciones sobre esta variable, así tenemos que:

Rodríguez y Serralde (1992) creen que la asertividad se refiere a la capacidad de expresarse libremente, expresar, pensar y querer expresar sus propios sentimientos. Puede comunicarse con personas de todos los niveles,

mantener siempre una comunicación directa, abierta, franca y plena; tener una dirección positiva en la vida; insiste en lo que quiere; su forma de actuar es respetar a los demás. Admite que no siempre puede ganar y admite sus limitaciones. Tiene habilidad y sentido de seguridad, rechazando o aceptando personas en el mundo emocional.

García y Magaz (2003) declararon que la asertividad se refiere a la calidad definida como "una forma de interacción social", que constituye el mismo respeto por los rasgos y características personales de uno mismo y de los demás, personas que interactúan y se desarrollan.

Castanyer (2004) define la asertividad como la capacidad que tiene el individuo de autoafirmar sus propios derechos, sin permitir que lo manipulen y sin dejarse manipular por los demás.

Riso (2008) afirmó que la asertividad es el derecho a defenderse y ejercer los derechos personales sin infringir los derechos de los demás. El mismo autor afirma que las personas independientes tienen la capacidad de defender sus derechos, al tiempo que expresan diferencias de opinión, plantean opiniones contrarias y expresan emociones negativas, y evitan ser manipulados por otros en lugar de ser manipulados.

De la misma forma, Alberti y Emons (2008) creen que la asertividad es un acto de promoción de la igualdad en las diferentes relaciones humanas, nos permite defender nuestros propios intereses, defendernos sin miedo innecesario, expresar nuestras emociones sincera y satisfactoriamente y practicarlas. Nuestros derechos personales. Sin afectar los derechos de las personas que nos rodean.

A modo de síntesis, entendemos como asertividad a la habilidad de los individuos, para expresar y defender sus propias creencias, deseos, intereses y emociones, sin dejar de considerar esas mismas características en los demás, dándolas a conocer, en un determinado momento y de la manera más apropiada.

## **b) Características de la asertividad**

Lizárraga (2011), menciona la existencia de características propias de las personas que poseen la capacidad de ser asertivos, y que lo manifiestan en sus interacciones cotidianas, siendo estas:

- a) La persona asertiva siente una gran libertad para manifestarse, para expresar lo que es, lo que piensa, lo que siente y quiere, evitando lastimar a los demás (es empático).
- b) Es capaz de comunicarse con facilidad y libertad con cualquier persona, sea ésta extraña o conocida y su comunicación se caracteriza por ser directa, abierta, franca y adecuada.
- c) En todas sus acciones y manifestaciones se respeta a sí misma y acepta sus limitaciones, tiene siempre su propio valor y desarrolla su autoestima; en otras palabras, se aprecia y se quiere a sí misma, tal como es.
- d) Su vida tiene un enfoque activo, pues sabe lo que quiere y trabaja para conseguirlo, haciendo lo necesario para que las cosas sucedan, en vez de esperar pasivamente a que éstos sucedan por arte de magia. Es más proactivo que activo.
- e) Acepta o rechaza, de su mundo emocional, a las personas: con delicadeza, pero con firmeza, establece quiénes van a ser sus amigos y quiénes no. Se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos. Evita los dos extremos: por un lado, la represión y por el otro la expresión agresiva y destructiva.

De la Plaza (2008), sumado a lo anterior, expone que hombres y mujeres pueden ser asertivos(as), pero de acuerdo con el estilo y género de cada persona, tienen confianza: las mujeres asertivas muestran una sensación de seguridad, creen en sus habilidades y son responsables de ellas, y pueden resolver diversas situaciones sin perder la feminidad; en otros términos, intentan ejercer sus derechos sin volverse agresivas o arrogantes.

En contraste, de acuerdo De la Plaza (2008), el hombre asertivo no se centrará en controlar su propio entorno, porque a corto o largo plazo, conducirá a la alienación de los demás; por el contrario, supone que su comportamiento es buscar la igualdad y la libertad entre él y aquellos relacionados con él; expresa sus emociones, y si debe ejercer habilidades de liderazgo, debe considerar las



necesidades de los demás, practicar la empatía y sentirse cómodo con su comportamiento.

Conforme a De la Plaza (2008):

Los hombres y mujeres asertivos ganan en calidad de vida, se llevan mejor con los demás y ponen en práctica el aprendizaje vicario hacia sus hijos de manera directa. Pero por, sobre todo, son personas respetuosas, seguras y libres con ellas mismas y no se sienten menoscabadas al estar con alguien que tiene muchos atributos (p. 183).

### **c) Componentes de la conducta asertiva**

García y Magaz (2003) consideran la asertividad como una estructura hipotética compuesta de dos dimensiones:

- 1. Autoasertividad:** Es el grado de respeto en uno de los derechos asertivos básicos. Es aquella clase de comportamiento que establece un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de la defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias.

Cabe mencionar, que para el desarrollo de esta dimensión del comportamiento asertivo, se ven involucrados factores personales y contextuales, por ejemplo, los estudiantes aprenden a expresar sus sentimientos, reclamar sus derechos, presentar quejas y aceptarlas, alabarlas y aceptarlas, pedir ayuda y ser cordiales con los demás, establecer vínculos amables con los demás, resolver conflictos, expresar y acoger amor, controlar los pensamientos negativos, defenderse de las críticas y autocríticas, y obtener la capacidad de relajarse.

- 2. Heteroasertividad:** Este es un acto de respeto que constituye una expresión sincera y cordial de los sentimientos y principios, aspiraciones, gustos o favoritismos de los demás.

Por lo tanto, la característica de la asertividad es clasificar ambas cualidades y dividir los métodos de interacción habituales de las personas en las siguientes cuatro categorías:

- a. **Pasivo:** Un estilo de interacción social, manifestado por una alta confianza en los demás y una baja confianza en sí mismo. Se manifiesta en personas con baja autoestima e inseguridad que creen que no deben ser respetadas o consideradas, pero sí respetan a los demás.
- b. **Agresivo:** Una forma de interacción social caracterizada por una alta confianza en sí mismo y una baja confianza en los demás. Se otorga a aquellos que piensan que son mejores que otros, y estas personas a menudo devalúan a otros.
- c. **Asertivo:** Una forma de interacción social caracterizada por un equilibrio medio o alto de confianza entre uno mismo y los demás. Se otorga a personas seguras de sí mismas con buena autoestima, que se consideran a sí mismas y a otras personas dignas de respeto y consideración.
- d. **Pasivo-Agresivo:** Una forma de interacción social caracterizada por una falta de autoconfianza hacia sí mismo y los demás. Esta es la característica de las personas desconfiadas. Estas personas carecen de autoestima, piensan que no son dignas de ser respetadas y consideradas, y no respetan a los demás. A menudo se enojan por la frustración personal y la agresividad de los demás.

### 2.3. Definición conceptual de la terminología empleada

- 1. **Asertividad:** Es la condición que determina el tipo de comportamiento social que constituye el mismo respeto por uno mismo y las personas que interactúan con él (García y Magaz, 2003).
- 2. **Acoso escolar:** En este caso, uno o más estudiantes usaron insultos, intimidación, tiranía, aislamiento social, uso de apodos, amenazas y diferentes tipos de coerción para perseguir e intimidar a otra persona. Esta situación continuó durante varios meses y procede sistemáticamente, sin ninguna provocación por parte de la víctima (Avilés, 2006).

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### 3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación fue de tipo no experimental y transversal, dado que la ejecución no manipuló deliberadamente las variables e intentó observarlas en un solo momento (por ejemplo, aparecen en el entorno natural) para su posterior análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Con respecto al diseño de investigación, se ajustó a un diseño de correlación porque tiene como objetivo determinar el grado de relación entre dos o más variables objetivo en la misma muestra de sujeto. Este diseño nos permite determinar cuánto se relaciona un cambio en una variable o evento con un cambio en otra variable o evento (Sánchez y Reyes, 2015).

### 3.2. Población y muestra

#### 3.2.1. Población

La población objetivo estuvo conformada por 315 alumnos en edades de 13 a 17 años que están cursando del 2° al 5° grado de educación secundaria de la institución educativa privada “Kerpen Horren” ubicada en el distrito de Villa María del Triunfo, provincia de Lima. En la tabla 1 se presenta la distribución del grupo de estudio por grado escolar y género.

Tabla 1

*Distribución de la población según grado escolar y sexo*

Grado escolar	Sexo	
	Masculino	Femenino
2°	35	40
3°	26	42
4°	46	40
5°	50	36
Sub-Total	157	158
Total	315	

*Nota:* Nómina de matrícula del colegio

### **3.2.2. Muestra**

En vista de que la población es relativamente pequeña y accesible se tomó toda para el estudio, por lo tanto, toda la población pasó a formar parte de la muestra.

### **3.3. Hipótesis**

#### **3.3.1. Hipótesis general:**

**H<sub>0</sub>:** No existe relación entre el acoso escolar y asertividad en los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.

**H<sub>1</sub>:** Existe relación negativa entre el acoso escolar y asertividad en los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.

#### **3.3.2. Hipótesis específicas:**

**H<sub>1</sub>:** Existen diferencias al comparar el acoso escolar de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al sexo, edad cronológica, grado escolar y composición familiar.

**H<sub>2</sub>:** Existen diferencias al comparar la asertividad de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al sexo, edad cronológica, grado escolar y composición familiar.

**H<sub>3</sub>:** Existe relación negativa entre los componentes del acoso escolar: desprecio/ridiculización, coacción, restricción - comunicación, agresiones, intimidaciones, exclusión, hostigamiento verbal y robos con las dimensiones de la asertividad: autoasertividad y heteroasertividad, en los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.

### 3.4. Variables

#### 3.4.1. Variables a relacionar

- a) **Acoso escolar:** Variable de tipo cuantitativa, la cual será medida por medio de la Escala de Acoso Escolar de Cisneros (2005) conformada por los siguientes factores: intensidad de acoso, desprecio – ridículo, coacción, restricción de la comunicación, agresión, intimidación – amenazas, exclusión – bloqueo social, hostigamiento verbal y robos.
  
- b) **Asertividad:** Variable de tipo cuantitativa que será evaluada a través de la Escala de Autorreporte de la Conducta Asertiva de García y Magaz (2003) constituida por las siguientes áreas: auto – asertividad y hetero – asertividad.

#### 3.4.2. Variables sociodemográficas

- a) **Sexo:** masculino y femenino.
- b) **Edad:** desde los 13 años hasta los 17 años.
- c) **Grado escolar:** 2º, 3º, 4º y 5º grado de educación secundaria.
- d) **Composición familiar:** familia monoparental, familia nuclear, familia fusionada y familia extensa.

## Operacionalización de variables

Tabla 2

*Operacionalización de las variables*

VARIABLE	NATURALEZA	DIMENSIONES	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN
Acoso escolar	Cuantitativa	1. Desprecio-ridículo	Intervalo	Escala de Acoso Escolar de Cisneros
		2. Coacción		
		3. Restricción de la comunicación		
		4. Agresión		
		5. Intimidación – amenazas		
		6. Exclusión – bloqueo social		
		7. Hostigamiento verbal		
		8. Robos		
Asertividad	Cuantitativa	1. Auto-asertividad (AA)	Intervalo	Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA - 1) de García y Magaz
		2. Hetero-asertividad (HA)		

### **3.5. Métodos y técnicas de investigación**

Los instrumentos de medición que fueron utilizados para el logro de los objetivos son: La Escala de Acoso Escolar de Cisneros de Piñuel y Oñate (2005) y el Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA – 1) elaborado por García y Magaz (1992). A continuación, se presentan la descripción de cada uno:

#### **3.5.1. Escala de Acoso Escolar de Cisneros**

##### **a) Descripción general**

La Escala de Acoso Escolar de Cisneros fue creada por Iñiqui Piñuel y Aracelly Oñate en el 2005 en España, y consta de tiene 50 ítems, los cuales están distribuidos en 8 factores: desprecio – ridiculización, coacción, restricción – comunicación, agresiones, intimidación – amenazas, exclusión – bloqueo social, hostigamiento verbal y robos, con tres posibilidades de respuesta: nunca, pocas veces y muchas veces, asignándoles puntajes de 1, 2 y 3, lo cual permite detectar posible existencia de acoso escolar en niños y adolescentes. El tiempo estima para su aplicación es de 30 minutos, ya sea individual o colectiva, a los estudiantes cuyas edades oscilan entre los 7 a 18 años.

##### **b) Propiedades psicométricas del instrumento**

###### **Validez**

La validez de constructo de la Escala de Acoso Escolar de Cisneros fue verificada por jueces expertos para examinar si este test tiene como objetivo evaluar el grado en que cada componente contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece (Piñuel y Oñate, 2005).

En nuestro medio, Ccoicca (2010) precisó la validez del instrumento por medio de la validez de constructo por medio del método de análisis de ítems. Los resultados mostraron que los índices de correlación sub-test – test fueron significativos ( $p < 0.05$ ), cabe mencionar que los coeficientes se encontraban entre 0.424 y 0.888. Lo cual permitió afirmar que los análisis estadísticos efectuados evidencian la validez de constructo de la Escala de Acoso Escolar de Cisneros.



## **Confiabilidad**

En cuanto a la confiabilidad, se usó el método de consistencia interna por medio del coeficiente de Alfa de Cronbach en una muestra de 4,600 estudiantes de nivel primario y bachillerato, el cual arrojó un valor de 0.907, lo cual indica un alto valor de confiabilidad (Piñuel y Oñate, 2005).

Así mismo, Ccoicca (2010) estimó la confiabilidad mediante los coeficientes de consistencia interna, al encuestar una muestra de 261 alumnos, de ambos sexos, por medio del Alfa de Cronbach. Los resultados fueron los siguientes: desprecio – ridiculización ( $\alpha = 0.839$ ), coacción ( $\alpha = 0.810$ ), restricción – comunicación ( $\alpha = 0,856$ ), agresiones ( $\alpha = 0.838$ ), intimidación – amenazas ( $\alpha = 0.844$ ), exclusión – bloqueo social ( $\alpha = 0.847$ ), hostigamiento verbal ( $\alpha = 0.821$ ), robos ( $\alpha = 0.853$ ) y en escala total ( $\alpha = 0.857$ ), demostrando así la existencia de una alta consistencia interna en los componentes y puntaje total de la escala.

### **3.5.2. Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA – 1)**

#### **a) Descripción general**

El autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1) fue elaborado por Manuel García Pérez y Ángela Magas Lago en 1992, se trata de un instrumento de autorreporte, que puedo aplicar en forma individual o colectiva, cuya duración aproximada es de 20 minutos, que puede ser usada desde los 12 años de edad hasta la adultez. El autoinforme ADCA-I ha sido diseñado para valorar el grado en que los individuos interactúan entre sí con un sistema de "cogniciones asertivas", que puedan resultar moduladores del comportamiento instrumental y emocional asertivo. El evaluado elige entre las siguientes opciones: Nunca o casi nunca, a menudo, a veces y siempre o casi siempre.

Este instrumento está compuesta por dos sub – escalas: La primera sub – escala, tiene 20 ítems, mediante los cuales se evalúa una variable denominada “auto – asertividad” (grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos) y la segunda sub – escala, la conforman 15 ítems, que permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás: “hetero – asertividad” (grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos).

## **b) Propiedades psicométricas del instrumento**

### **Validez**

Se estableció la validez de criterio para la prueba, donde resulta válido para discriminar entre grupos de personas de población general y de población clínica, observándose que las personas de población clínica presentan mayor déficit en auto asertividad ( $X = 45.22$ ) y hetero asertividad ( $X = 32.87$ ) que la población general (García y Magaz, 2003).

La validez discriminante se estableció al comprar los resultados entre ansiedad y asertividad. Para ello, se administró el ADCA – 1, el Inventario de Ansiedad de Maudsley y la Escala de Evitación y Ansiedad Social de Watson y Friend a dos grupos de jóvenes y adultos. Se encontró que los coeficientes de correlación obtenidos, los cuales muestran cómo la hetero – asertividad es relativamente independiente de la ansiedad general. En cambio, la auto – asertividad parece tener un valor mayor cuanto menor sea la ansiedad general del sujeto. De otro lado, se aprecia algo similar con la ansiedad social. Mientras que la hetero – asertividad permanece relativamente independiente, la auto – asertividad muestra una notable correlación negativa con la ansiedad social (García y Magaz, 2003).

La validez concurrente se estableció por medio de la correlación con la Escala de Asertividad de Rathus, encontrándose cierta relación entre estas variables. Según los planteamientos conceptuales de los instrumentos, al parecer, valoran diferentes aspectos de un mismo constructo (asertividad general); sin embargo, lo hacen desde perspectivas diferentes, ya que valoran distintos componentes. Es por ello que las correlaciones entre ellos son moderadas (García y Magaz, 2003).

### **Confiabilidad**

La confiabilidad se estableció por medio de la técnicas test – retest, calculando el coeficiente de correlación de Pearson entre los datos obtenidos en una muestra de 623 estudiantes. Los participantes cumplieron la escala en dos ocasiones, con un intervalo de tiempo aproximado de ocho semanas. Se halló un coeficiente de relación de 0.90 para auto-asertividad y de 0.85 para hetero – asertividad (García y Magaz, 2003).

La consistencia interna se realizó a través del método de división por mitades. Se encontró que la confiabilidad por medio de la correlación de las dos mitades de la escala general, utilizando la fórmula de Spearman – Brown fue de 0.85. De la misma manera, se calculó la consistencia interna por medio de la correlación entre las dos mitades de cada sub–escala, donde el nivel de confiabilidad para la sub-escala de auto – asertividad fue de 0.88 y el de la hetero- asertividad de 0.82.

### **3.6. Análisis de datos e interpretación de los datos**

Para evaluar a los estudiantes se aplicó los instrumentos de medición en horarios de clase con el respectivo permiso de los docentes de cada aula. Todas las evaluaciones se ejecutaron a los estudiantes del 2° al 5° grado de educación secundaria, independientemente del sexo, en un ambiente libre de perturbación, de modo que se evaluó en horas de la mañana, en función al horario de estudio de la institución educativa privada “Kerpen Horren”.

Se informó a los estudiantes que el llenado de los cuestionarios era anónimo y que los resultados serían publicados en una tesis. Las participantes resolvieron los cuestionarios de manera individual y en caso de existir dudas fueron resueltas en el momento.

Luego, se calificaron los instrumentos y los resultados fueron ingresados a una base de datos para proceder a su análisis estadístico. Para el análisis estadístico se utilizó el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 22. Una vez obtenido los datos se procedió al análisis con estadísticos descriptivos fundamentalmente se calcularon el promedio, desviación estándar, coeficiente de variación, distribución de frecuencias y porcentajes en tablas y gráficos. Esto permitió conocer y entender la forma como se viene comportando los datos en cada variable. Conjuntamente, se utilizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov (K – S) para realizar un análisis de normalidad a los puntajes obtenidos de la muestra y después analizarlos con técnicas estadísticas inferenciales de manera pertinente.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS**  
**RESULTADOS**

## 4.1. Resultados descriptivos e inferenciales

### Validación de los instrumentos

#### 4.1.1. Estudio piloto de la Escala de Acoso Escolar de Cisneros (2005)

##### A. Validez

Para comprobar la validez de contenido de la Escala de acoso escolar de Cisneros, se procedió a someterla al criterio de experto por parte de 10 jueces psicólogo que evaluaron cada uno de los ítems. En la tabla 3 se aprecia los puntajes de la prueba V de Aiken, así como sus niveles de significancia ( $p < .001$ ), dichos resultados indican que los ítems que componen el instrumento representan el contenido que la prueba trata de evaluar.

Tabla 3

*Valores de V de Aiken del criterio de jueces para la Escala de acoso escolar de Cisneros*

Ítem	V de Aiken	p	Ítem	V de Aiken	p	Ítem	V de Aiken	p
1	1.00*	0.001	26	1.00*	0.001	44	1.00*	0.001
2	1.00*	0.001	27	1.00*	0.001	45	1.00*	0.001
4	1.00*	0.001	28	1.00*	0.001	46	1.00*	0.001
5	1.00*	0.001	29	1.00*	0.001	47	1.00*	0.001
6	1.00*	0.001	30	1.00*	0.001	48	1.00*	0.001
8	1.00*	0.001	31	1.00*	0.001	49	1.00*	0.001
9	1.00*	0.001	32	1.00*	0.001	50	1.00*	0.001
15	1.00*	0.001	36	1.00*	0.001			
16	1.00*	0.001	37	1.00*	0.001			
17	1.00*	0.001	38	1.00*	0.001			
18	1.00*	0.001	39	1.00*	0.001			
21	1.00*	0.001	40	1.00*	0.001			
22	1.00*	0.001	41	1.00*	0.001			
24	1.00*	0.001	42	1.00*	0.001			
25	1.00*	0.001	43	1.00*	0.001			

*Nota:* \* Altamente significativo ( $p < 0.001$ )

## B. Confiabilidad

Por otro lado, para comprobar la confiabilidad de la Escala de Acoso Escolar de Cisneros, se empleó el método consistencia interna donde se procedió al cálculo de la prueba Alfa de Cronbach. En la tabla 4 se observan que los coeficientes de confiabilidad oscilan entre 0.645 hasta 0.886, consideradas puntuaciones moderadas y altas. Dichos resultados evidencian que el mencionado cuestionario presenta confiabilidad.

Tabla 4

*Consistencia interna de la Escala de acoso escolar de Cisneros a través de la prueba Alfa de Cronbach*

<b>Sub – escalas</b>	<b>N° de ítems</b>	<b>α</b>
Desprecio-ridiculización	12	0.798
Coacción	5	0.784
Restricción-comunicación	5	0.741
Agresiones	4	0.687
Intimidación-amenazas	7	0.785
Exclusión-bloqueo social	7	0.723
Hostigamiento verbal	6	0.874
Robos	4	0.645
Acoso escolar	50	0.886

### 4.1.2. Estudio piloto de la Escala de Autoinforme de la conducta asertiva (ADCA – 1)

#### A. Validez

Del mismo modo, se buscó comprobar la validez de contenido de la Escala de Autoinforme de la Conducta Asertiva (ADCA – 1), para tal fin se procedió a someterla al criterio de experto por parte de 10 jueces psicólogo que evaluaron cada uno de los ítems. En la tabla 5 se aprecia los puntajes de la prueba V de Aiken, así como sus niveles de significancia ( $p < 0.001$ ), dichos resultados indican

que los ítems que componen el instrumento representan el contenido que la prueba trata de evaluar.

Tabla 5

*Valores de V de Aiken del criterio de jueces sobre la Escala de Autoinforme de la conducta asertiva (ADCA – 1)*

Ítem	V de Aiken	p	Ítem	V de Aiken	p
1	1.00*	0.001	26	1.00*	0.001
2	1.00*	0.001	27	1.00*	0.001
4	1.00*	0.001	28	1.00*	0.001
5	1.00*	0.001	29	1.00*	0.001
6	1.00*	0.001	30	1.00*	0.001
8	1.00*	0.001	31	1.00*	0.001
9	1.00*	0.001	32	1.00*	0.001
10	1.00*	0.001	33	1.00*	0.001
13	1.00*	0.001	34	1.00*	0.001
14	1.00*	0.001	35	1.00*	0.001
15	1.00*	0.001			
16	1.00*	0.001			
17	1.00*	0.001			
18	1.00*	0.001			
21	1.00*	0.001			
22	1.00*	0.001			
24	1.00*	0.001			
25	1.00*	0.001			

*Nota:* \* Altamente significativo ( $p < 0.001$ )

## B. Confiabilidad

Seguidamente, se procedió a comprobar la confiabilidad de la Escala de Autoinforme de la Conducta Asertiva (ADCA – 1), por medio del método consistencia interna donde se ejecutó el cálculo de la prueba Alfa de Cronbach. En la tabla 6 se aprecian que los coeficientes de confiabilidad fluctúan entre 0.786 hasta 0.898, consideradas puntuaciones altas. Tales resultados evidencian que la mencionada prueba presenta confiabilidad.

Tabla 6

*Consistencia interna de la Escala de Autoinforme de la conducta asertiva (ADCA – 1) mediante la prueba Alfa de Cronbach*

Sub – escalas	Nº de ítems	$\alpha$
Autoasertividad	20	0.898
Heteroasertividad	15	0.786
Asertividad	35	0.845

### 4.1.3. Análisis de los datos sociodemográficos

La tabla 7 presenta la distribución de la muestra según el género. Se aprecia que el 50.8% (160) de los participantes son mujeres y el 49.2% (155) son hombres.

Tabla 7

*Distribución de la muestra según género*

Género	F	%
Hombre	155	49.2
Mujer	160	50.8
Total	315	100.0

La tabla 8 presenta la distribución de la muestra según la edad cronológica. Se observa que el 27.3% (86) de los participantes poseen una edad de 16 años, el 26.3% (83) se encuentra en la edad de 15 años, el 23.8% (75) tiene 13 años y el 21.6% (68) cuenta con una edad de 14 años.



Tabla 8

*Distribución de la muestra según edad cronológica*

<b>Edad</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
13 años	75	23.8
14 años	68	21.6
15 años	83	26.3
16 años	86	27.3
17 años	3	1.0
Total	315	100.0

La tabla 9 presenta la distribución de la muestra según el grado escolar. Se observa que el 27.3% (86) de los participantes cursan el 4to y 5to grado de educación secundaria, el 23.5% (74) se ubica en 2do grado y el 21.9% (69) pertenece al 3er grado.

Tabla 9

*Distribución de la muestra según grado escolar*

<b>Grado escolar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
2do grado	74	23.5
3er grado	69	21.9
4to grado	86	27.3
5to grado	86	27.3
Total	315	100.0

La tabla 10 presenta la distribución de la muestra según la estructura familiar. Se aprecia que el 57.5% (181) de los participantes proviene de una familia nuclear, el 31.7% (100) de una familia extensa, el 5.7% (18) de una familia monoparental y el 5.1% (16) de una familia fusionada.

Tabla 10

*Distribución de la muestra según estructura familiar*

<b>Estructura familiar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nuclear	181	57.5
Extensa	100	31.7
Monoparental	18	5.7
Fusionada	16	5.1
Total	315	100.0

## 4.2. Contratación de hipótesis

### 4.2.1. Análisis descriptivo para la variable Acoso escolar

En la tabla 11 se presentan las medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para la variable acoso escolar y sus componentes según la muestra total. En el componente desprecio – ridiculización se observa una media de 21.74, con una desviación estándar de 4.78 y un coeficiente de variación de 22.88%. Para el componente coacción se observa una media de 8.48, con una desviación estándar de 1.78 y un coeficiente de variación de 3.20%. Para el componente restricción – comunicación se aprecia una media de 8.84, con una desviación estándar de 1.68 y un coeficiente de variación de 2.85%. Para el componente agresiones se observa una media de 6.82, con una desviación estándar de 1.25 y un coeficiente de variación igual a 1.58%. En el componente intimidación – amenazas se aprecia una media de 12.10, con una desviación estándar de 3.77 y un coeficiente de variación de 14.26%. Para el componente exclusión – bloqueo social, el puntaje de media obtenido es 11.20, con una desviación estándar de 2.00 y un coeficiente de variación de 4.03%. En el componente hostigamiento verbal se aprecia una media de 10.81, con una desviación estándar de 1.83 y un coeficiente de variación de 3.37%. En el componente robos se observa una media de 7.52, con una desviación estándar de 1.92 y un coeficiente de variación de 3.70%. Por último, para acoso escolar se observa una media de 88.91, con una desviación estándar de 13.01 y un coeficiente de variación de 154.35%, lo cual indicia una dispersión aceptable.

Tabla 11

*Medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para acoso escolar y componentes*

<b>Variable</b>	<b>M</b>	<b>D.E.</b>	<b>C.V.</b>
Desprecio-ridiculización	21.74	4.78	22.88
Coacción	8.48	1.78	3.20
Restricción-comunicación	8.84	1.68	2.85
Agresiones	6.82	1.25	1.58
Intimidación-amenazas	12.10	3.77	14.26
Exclusión-bloqueo social	11.20	2.00	4.03
Hostigamiento verbal	10.81	1.83	3.37
Robos	7.52	1.92	3.70
Acoso escolar	88.91	13.01	154.35

La tabla 12 muestra las frecuencias y porcentajes para los niveles de la variable Acoso escolar. Se aprecia que el 81.6% (257) de los participantes se encuentran en el nivel alto, el 14.9% (47) se ubica en el nivel medio, el 2.2% (7) evidencia un nivel bajo y sólo el 1.3% (4) lograron un nivel de muy alto.

Tabla 12

*Frecuencias y porcentajes de los niveles de acoso escolar*

<b>Niveles</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Bajo	7	2.2
Medio	47	14.9
Alto	257	81.6
Muy alto	4	1.3
Total	315	100.0

#### 4.2.2. Análisis descriptivo para la variable Asertividad

La tabla 13 presenta las medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para la variable asertividad y sus dimensiones, según muestra total. En la dimensión autoasertividad se observa una media de 48.11, con una desviación estándar de 9.91 y un coeficiente de variación de 98.25%. En la dimensión heteroasertividad se aprecia una media de 36.39, con una desviación estándar de 7.41 y un coeficiente de variación de 55.00%. Para asertividad se observa una media de 83.94, con una desviación estándar de 15.09 y un coeficiente de variación igual a 277.83%, lo cual indica una dispersión aceptable.

Tabla 13

*Medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para asertividad y sus dimensiones*

<b>Variable</b>	<b>M.</b>	<b>D.E.</b>	<b>C.V.</b>
Autoasertividad	48.11	9.91	98.25
Heteroasertividad	36.39	7.41	55.00
Asertividad	83.94	15.09	227.83

La tabla 14 presenta las frecuencias y porcentajes para los niveles de Asertividad. Se aprecia que el 34.9% (110) de los participantes se ubica en el nivel medio, el 18.1% (57) se encuentra en el nivel muy alto, el 16.2% (51) alcanzan un nivel alto, el 15.9% (50) lograron un nivel bajo y el 14.9% (47) evidencian un nivel muy bajo.

Tabla 14

*Frecuencias y porcentajes de los niveles de asertividad*

<b>Niveles</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Muy bajo	47	14.9
Bajo	50	15.9
Medio	110	34.9
Alto	51	16.2
Muy alto	57	18.1
Total	315	100.0

### 4.2.3. Prueba de normalidad

La tabla 15 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov. Se observa que las puntuaciones de acoso escolar, así como las de asertividad presentan una distribución normal ( $p > 0.05$ ), por lo tanto, se justifica el empleo de pruebas estadísticas de tipo paramétricas.

Tabla 15

*Prueba de Kolmogorov – Smirnov para acoso escolar y asertividad*

	Acoso escolar	Asertividad
Z de Kolmogorov-Smirnov	1.196	1.248
<i>P</i>	0.114	0.089

### 4.2.4. Análisis inferencial

#### 4.2.4.1. Análisis de comparación de las variables Acoso escolar y Asertividad

En la tabla 16, se presentan los resultados para la variable acoso escolar y sus componentes según género. Al respecto, los resultados obtenidos con la prueba “t” de Student, indican la existencia de diferencias estadísticas significativas y muy significativas en los siguientes componentes: restricción – comunicación ( $p = 0.023$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = 0.023$ ), hostigamiento verbal ( $p = 0.004$ ), robos ( $p = 0.009$ ); así como para acoso escolar ( $p = 0.003$ ), en donde se puede apreciar que las mujeres obtienen puntajes ligeramente mayores con respecto a los hombres.

Tabla 16

*Acoso escolar y sus componentes según el sexo*

<b>Variable</b>	<b>Grupos</b>	<b>M</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Desprecio-ridiculización	Hombre	21.39	-1.277 ns	0.203
	Mujer	22.08		
Coacción	Hombre	8.29	-1.886 ns	0.060
	Mujer	8.67		
Restricción- comunicación	Hombre	8.63	-2.277 *	0.023
	Mujer	9.06		
Agresiones	Hombre	6.70	-1.655 ns	0.099
	Mujer	6.94		
Intimidación-amenazas	Hombre	11.91	-.887 ns	0.376
	Mujer	12.29		
Exclusión-bloqueo social	Hombre	10.94	-2.286 *	0.023
	Mujer	11.45		
Hostigamiento verbal	Hombre	10.50	-2.943 **	0.004
	Mujer	11.11		
Robos	Hombre	7.24	-2.612 **	0.009
	Mujer	7.80		
Acoso escolar	Hombre	86.73	-2.961 **	0.003
	Mujer	91.02		

*Nota:* ns: no significativo ( $p > 0.05$ ), \*Diferencias estadísticas significativas ( $p < 0.05$ ), \*\*Diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ )

Se procedió al cálculo de la prueba estadística paramétrica “t” de Student para determinar si las diferencias halladas en la Escala de asertividad y sus componentes, en función al género, eran significativas. Se aprecia en la tabla 17 que existen diferencias estadísticas altamente significativas ( $p < 0.001$ ) en todas las dimensiones, así como para Asertividad en general siendo las mujeres quienes obtuvieron mayor puntaje de media.

Tabla 17

Prueba "t" de Student para determinar diferencias significativas en la asertividad y sus dimensiones según el sexo

Variable	Grupos	M	t	p
Autoasertividad	Hombre	43.60	-8.882 ***	0.000
	Mujer	52.48		
Heteroasertividad	Hombre	32.64	-10.167 ***	0.000
	Mujer	40.02		
Asertividad	Hombre	76.02	-10.661 ***	0.000
	Mujer	91.62		

Nota: \*\*\*Diferencias estadísticas altamente significativas ( $p < 0.001$ )

Del mismo modo, se procedió al cálculo de la prueba estadística paramétrica "F" de Análisis de varianza (ANOVA) para determinar si las diferencias halladas en la Escala de acoso escolar y sus componentes, en función a la edad, eran significativas. Se aprecia en la tabla 18 que existen diferencias estadísticas altamente significativas en los siguientes componentes: desprecio – ridiculización ( $p = 0.000$ ), coacción ( $p = 0.009$ ), intimidación – amenazas ( $p = 0.000$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = 0.000$ ), hostigamiento verbal ( $p = 0.000$ ), robos ( $p = 0.000$ ), así como en acoso escolar en general ( $p = 0.000$ ), siendo los grupos de adolescentes escolares de 13, 14 y 17 años los que han obtenido los mayores puntajes. Con respecto a los componentes restricción – comunicación y agresiones, no presentan diferencias significativas ( $p > 0.05$ ) de acuerdo a la edad de los participantes, siendo el grupo de adolescentes escolares de 13 y 14 años los que obtuvieron mayor puntuación de media en comparación con los otros grupos.

Tabla 18

*Prueba "F" de análisis de varianza para determinar diferencias significativas en el Acoso escolar y sus componentes según la edad*

Variable	Grupos	M	F	p
Desprecio-ridiculización	13 años	22.93	5.162 ***	0.000
	14 años	22.75		
	15 años	20.22		
	16 años	21.56		
	17 años	16.67		
Coacción	13 años	8.69	3.438 **	0.009
	14 años	8.75		
	15 años	7.88		
	16 años	8.64		
	17 años	9.33		
Restricción-comunicación	13 años	9.05	1.849 ns	0.119
	14 años	8.96		
	15 años	8.46		
	16 años	8.91		
	17 años	10.00		
Agresiones	13 años	6.85	1.645 ns	0.163
	14 años	7.04		
	15 años	6.54		
	16 años	6.88		
	17 años	7.00		
Intimidación-amenazas	13 años	13.52	8.512 ***	0.000
	14 años	13.16		
	15 años	10.77		
	16 años	11.42		
	17 años	9.00		
Exclusión-bloqueo social	13 años	11.80	10.001***	0.000
	14 años	11.87		
	15 años	10.22		
	16 años	11.14		
	17 años	9.67		
Hostigamiento verbal	13 años	11.36	11.826 ***	0.000
	14 años	11.43		
	15 años	9.77		
	16 años	10.87		
	17 años	10.00		
Robos	13 años	8.08	5.308 ***	0.000
	14 años	7.91		
	15 años	6.83		
	16 años	7.41		
	17 años	7.33		
Acoso escolar	13 años	94.67	16.189 ***	0.000
	14 años	94.12		
	15 años	81.75		
	16 años	87.02		
	17 años	79.00		

*Nota:* ns: no significativo ( $p > 0.05$ ), (\*\*): Diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ ), (\*\*\*): Diferencias estadísticas altamente significativas ( $p < 0.001$ )



Luego se procedió al cálculo de la prueba estadística paramétrica “F” de Análisis de varianza (ANOVA) para determinar si las diferencias halladas en la Escala de Asertividad y sus dimensiones, en función a la edad, eran significativas. Se aprecia en la tabla 19 que no existen diferencias estadísticas significativas ( $p > 0.05$ ) en las dimensiones autoasertividad y heteroasertividad; sin embargo, para el puntaje total de Asertividad existen diferencias estadísticas significativas ( $p = 0.034$ ) de acuerdo a la edad cronológica de los participantes, siendo el grupo de adolescentes escolares de 13 años los que obtuvieron mayor puntuación de media.

Tabla 19

*Prueba “F” de análisis de varianza para determinar diferencias significativas en la Asertividad y sus dimensiones según la edad*

Variable	Grupos	M	F	p
Autoasertividad	13 años	49.59	2.259 ns	0.063
	14 años	50.04		
	15 años	45.89		
	16 años	47.52		
	17 años	45.67		
Heteroasertividad	13 años	37.45	1.439 ns	0.221
	14 años	37.06		
	15 años	34.93		
	16 años	36.24		
	17 años	39.00		
Asertividad	13 años	86.83	2.646 *	0.034
	14 años	86.59		
	15 años	80.18		
	16 años	82.94		
	17 años	84.67		

*Nota:* ns: no significativo ( $p > 0.05$ ); (\*): Diferencias estadísticas significativas ( $p < 0.05$ )

Asimismo, se procedió al cálculo de la prueba estadística paramétrica “F” de Análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si las diferencias halladas en la Escala de Acoso escolar y sus componentes, en función al grado escolar, eran significativas. Se aprecia en la tabla 20 que existen diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ ) y altamente significativas ( $p < 0.001$ ) en los siguientes componentes: Desprecio – ridiculización ( $p = 0.001$ ), coacción ( $p = 0.007$ ), intimidación – amenazas ( $p = 0.000$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = 0.000$ ), hostigamiento verbal ( $p = 0.000$ ), robo ( $p = 0.000$ ), del mismo modo para Acoso escolar ( $p = 0.000$ ) en cuanto al grado escolar de los participantes, siendo el grupo de 2do y 3er grado los de mayor puntaje de media.

Tabla 20

*Prueba “F” de análisis de varianza para determinar diferencias significativas en el acoso escolar y sus componentes según el grado escolar*

Variable	Grupos	M	F	p
Desprecio-ridiculización	2do grado	22.82	5.404 **	0.001
	3er grado	22.87		
	4to grado	20.36		
	5to grado	21.29		
Coacción	2do grado	8.66	4.119 **	0.007
	3er grado	8.78		
	4to grado	7.92		
	5to grado	8.65		
Restricción-comunicación	2do grado	9.05	2.068 ns	0.104
	3er grado	8.96		
	4to grado	8.47		
	5to grado	8.95		
Agresiones	2do grado	6.86	2.142 ns	0.095
	3er grado	7.03		
	4to grado	6.55		
	5to grado	6.90		
Intimidación-amenazas	2do grado	13.47	10.677 ***	0.000
	3er grado	13.22		
	4to grado	10.85		
	5to grado	11.28		
Exclusión-bloqueo social	2do grado	11.77	12.417 ***	0.000
	3er grado	11.90		
	4to grado	10.26		
	5to grado	11.08		
Hostigamiento verbal	2do grado	11.38	15.503 ***	0.000
	3er grado	11.41		
	4to grado	9.79		
	5to grado	10.86		
Robos	2do grado	8.08	7.263 ***	0.000
	3er grado	7.91		
	4to grado	6.83		
	5to grado	7.43		
Acoso escolar	2do grado	94.51	20.510 ***	0.000
	3er grado	94.29		
	4to grado	82.09		
	5to grado	86.58		

*Nota:* ns: no significativo ( $p > 0.05$ ), (\*\*): Diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ ), (\*\*\*): Diferencias estadísticas altamente significativas ( $p < 0.001$ )

Además, se realizó al cálculo de la prueba estadística paramétrica “F” de Análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si las diferencias halladas en la Escala de

Asertividad y sus dimensiones, en función al grado escolar, eran significativas. Se aprecia en la tabla 21 que existen diferencias estadísticas significativas ( $p < .05$ ) en la dimensión autoasertividad ( $p = .043$ ) y Asertividad ( $p = .024$ ) en cuanto al grado escolar de los participantes, siendo el grupo de 3er grado los que obtuvieron mayor puntaje de media.

Tabla 21

*Prueba “F” de análisis de varianza para determinar diferencias significativas en la Asertividad y sus componentes según el grado escolar*

Variable	Grupos	M	F	p
Autoasertividad	2do grado	49.39	2.740 *	0.043
	3er grado	50.25		
	4to grado	46.38		
	5to grado	47.02		
Heteroasertividad	2do grado	37.46	1.534 ns	0.206
	3er grado	37.06		
	4to grado	35.15		
	5to grado	36.16		
Asertividad	2do grado	86.64	3.194 *	0.024
	3er grado	86.80		
	4to grado	80.78		
	5to grado	82.50		

*Nota:* ns: no significativo ( $p > 0.05$ ), \*Diferencias estadísticas significativas ( $p < 0.05$ )

Después se procedió nuevamente al cálculo de la prueba estadística paramétrica “F” de Análisis de varianza (ANOVA) para determinar si las diferencias halladas en la Escala de Acoso escolar y sus componentes, en función a la composición familiar, eran significativas. Se observa en la tabla 22 que existen diferencias estadísticas significativas ( $p < 0.05$ ) y muy significativas ( $p < 0.01$ ) en los componentes agresiones ( $p = 0.034$ ), intimidación – amenazas ( $p = 0.016$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = 0.011$ ), hostigamiento verbal ( $p = 0.001$ ), robos ( $p = .015$ ), así como en Acoso escolar ( $p = 0.011$ ); siendo los grupos de estructura familiar nuclear y fusionada los que evidenciaron mayor puntaje promedio.

Tabla 22

*Prueba "F" de análisis de varianza para determinar diferencias significativas en el Acoso escolar y sus componentes según la composición familiar*

Variable	Grupos	M	F	p
Desprecio-ridiculización	Nuclear	22.32	2.395 ns	0.068
	Extensa	21.02		
	Monoparental	21.50		
	Fusionada	20.00		
Coacción	Nuclear	8.60	.778 ns	0.507
	Extensa	8.38		
	Monoparental	8.17		
	Fusionada	8.13		
Restricción-comunicación	Nuclear	8.88	.530 ns	0.662
	Extensa	8.73		
	Monoparental	9.22		
	Fusionada	8.69		
Agresiones	Nuclear	6.96	2.919 *	0.034
	Extensa	6.52		
	Monoparental	6.89		
	Fusionada	7.06		
Intimidación-amenazas	Nuclear	12.64	3.502 *	0.016
	Extensa	11.48		
	Monoparental	11.83		
	Fusionada	10.25		
Exclusión-bloqueo social	Nuclear	11.52	3.780 *	0.011
	Extensa	10.74		
	Monoparental	10.89		
	Fusionada	10.75		
Hostigamiento verbal	Nuclear	11.18	5.995 **	0.001
	Extensa	10.35		
	Monoparental	10.17		
	Fusionada	10.25		
Robos	Nuclear	7.79	3.522 *	0.015
	Extensa	7.26		
	Monoparental	7.22		
	Fusionada	6.50		
Acoso escolar	Nuclear	90.91	3.770 *	0.011
	Extensa	86.34		
	Monoparental	87.78		
	Fusionada	83.56		

*Nota:* ns: no significativo ( $p > 0.05$ ), \*Diferencias estadísticas significativas ( $p < 0.05$ ), \*\*Diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ )

También se realizó al cálculo de la prueba estadística paramétrica "F" de Análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si las diferencias halladas en la Escala de Asertividad y sus dimensiones, en función a la composición familiar, eran significativas. Se observa en la tabla 23 que existen diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ ) en ambas dimensiones: Autosertividad ( $p = 0.004$ ) y heteroasertividad ( $p = 0.006$ ), así como en Asertividad ( $p = 0.002$ ); siendo el grupo de la estructura familiar monoparental la que evidencia mayor puntaje de media.

Tabla 23

*Prueba "F" de análisis de varianza para determinar diferencias significativas en la Asertividad y sus dimensiones según la composición familiar*

<b>Variables</b>	<b>Grupos</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Autoasertividad	Nuclear	49.23	4.470 **	0.004
	Extensa	45.83		
	Monoparental	52.50		
	Fusionada	44.75		
Heteroasertividad	Nuclear	37.22	4.272 **	0.006
	Extensa	34.38		
	Monoparental	39.33		
	Fusionada	36.25		
Asertividad	Nuclear	85.77	5.036 **	0.002
	Extensa	79.99		
	Monoparental	91.00		
	Fusionada	80.00		

*Nota:* \*\*Diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ )

#### **4.6.2. Relación entre el Acoso escolar y Asertividad**

Con propósito de analizar cuál es la relación entre las puntuaciones de las variables: Acoso escolar y Asertividad, se procedió a calcular la prueba estadística paramétrica de correlación de Pearson ( $r$ ).

Tabla 24

*Relación entre acoso escolar y asertividad en adolescentes escolares de una institución educativa privada de Villa María del Triunfo*

<b>Variables</b>	<b>Asertividad</b>	
Acoso escolar	R	-0.226 ***
	P	0.000

*Nota:* \*\*\*Correlación estadística altamente significativa ( $p < 0.001$ )

En la tabla 24 se puede apreciar que existe una correlación estadística negativa, moderada baja y altamente significativa ( $r = -0.226$ ;  $p < 0.001$ ) entre las variables antes mencionadas; en otras palabras, a mayor presencia de Acoso escolar menor será el nivel de la Asertividad en la muestra de adolescentes escolares evaluados.

Por otro lado, para evaluar las correlaciones específicas entre cada una de los componentes de la variable acoso escolar y las dimensiones de la variable

asertividad, se procedió a calcular el coeficiente correlación de Pearson ( $r$ ), cuyos resultados se muestra en la tabla 25. Como se puede apreciar existe una correlación estadística negativa, baja y significativa ( $p < 0.05$ ) entre la dimensión autoasertividad con los componentes: desprecio – ridiculización ( $r = 0.028$ ), restricción – comunicación ( $r = 0.037$ ), intimidación – amenazas ( $r = 0.026$ ) y robos ( $r = 0.002$ ). Además, existe una correlación estadística negativa, baja y significativa ( $p < 0.05$ ) entre la dimensión heteroasertividad y el componente hostigamiento verbal ( $r = 0.027$ ); también existe una correlación estadística negativa, baja y muy significativa ( $p < 0.01$ ) entre la dimensión heteroasertividad con los componentes restricción – comunicación ( $r = 0.009$ ) y exclusión – bloqueo social ( $r = 0.006$ ). Por último, existe una correlación estadística negativa, moderada baja y altamente significativa ( $p < 0.001$ ) entre la dimensión heteroasertividad y el componente robos ( $r = 0.000$ ).

Tabla 25

*Relación específica entre los componentes del Acoso escolar y las dimensiones de la Asertividad en los adolescentes escolares de una institución educativa privada de Villa María del Triunfo*

Componentes/Dimensiones		Autoasertividad	Heteroasertividad
Desprecio-ridiculización	$r$	-0.124 *	-0.096 ns
	$p$	0.028	0.089
Coacción	$r$	-0.096 ns	-0.081 ns
	$P$	0.089	0.149
Restricción-comunicación	$R$	-0.117 *	-0.146 **
	$P$	0.037	0.009
Agresiones	$R$	-0.066 ns	-0.081 ns
	$P$	0.244	0.151
Intimidación-amenazas	$R$	-0.126 *	-0.104 ns
	$P$	0.026	0.066
Exclusión-bloqueo social	$R$	-0.107 ns	-0.154 **
	$P$	0.067	0.006
Hostigamiento verbal	$R$	-0.104 ns	-0.124 *
	$P$	0.064	0.027
Robos	$R$	-0.170 **	-0.220 ***
	$P$	0.002	0.000

*Nota:* ns: Correlación estadística no significativa ( $p > 0.05$ ), \*Correlación estadística significativa ( $p < 0.05$ ), \*\*Correlación estadística muy significativa ( $p < 0.01$ ), \*\*\*Correlación estadística altamente significativa ( $p < 0.001$ )

**CAPÍTULO V**  
**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y**  
**RECOMENDACIONES**

## 5.1. Discusión

La violencia, como problemática psicosocial, en sus distintas manifestaciones ha sido un tema de constante interés y preocupación para los profesionales de distintas disciplinas que estudian al hombre en su realidad social, incluyendo a la Psicología. La violencia ha trascendido a diversos espacios, observándose no solo en los hogares o centros laborales, sino también en las instituciones educativas, siendo los propios estudiantes quienes ejercen, con mayor frecuencia y persistencia, maltrato y acoso a sus propios compañeros, trayendo consigo serias consecuencias físicas y psicológicas en las víctimas; este hecho se conoce como bullying o acoso escolar. Frente a esta situación alarmante, se han estudiado diversos factores de protección que pudieran prevenir la aparición y los efectos negativos que trae consigo el acoso escolar, siendo la práctica de una conducta asertiva, entre otros factores, un aspecto clave en la interacción social adecuada (Qquesihualpa, 2015).

Es así que esta investigación, se propuso indagar acerca de la relación entre el acoso escolar y la asertividad en un grupo representativo de adolescentes escolares del distrito de José Gálvez de Villa María del Triunfo. Con respecto a los objetivos propuestos, el primer hallazgo estipula que la relación entre acoso escolar y asertividad es negativa, moderada baja y altamente significativa ( $r = -0.226$ ;  $p < 0.001$ ); donde a mayor nivel de acoso escolar menor será el nivel de la asertividad. Estos resultados coinciden con los de Qquesihualpa (2015) quien en una muestra de 569 estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria comprobó la existencia de una correlación negativa entre el bullying y los niveles de auto-asertividad y hetero-asertividad. Del mismo modo, Carrero (2017) al estudiar a 252 adolescentes escolares de dos centros educativos públicos, encontró que existe correlación significativa, de tipo inversa y grado bajo entre la asertividad total y el acoso escolar. Tal como lo afirman Piñuel y Oñate (2005) la presencia de conductas de amedrentar, atemorizar, opacar o consumir emocionalmente a la víctima, a través de una acción intimidatoria podría estar presentando puntajes bajos en la asertividad, en especial la heteroasertividad.

Otro de los objetivos que se plantearon fue precisar los niveles de cada variable en la muestra estudiada. Así tenemos que para el acoso escolar el 81.6% (257) se



ubicó en el nivel alto, el 14.9% (47) se encontró en el nivel medio, el 2.2% (7) evidenció un nivel bajo y sólo el 1.3% (4) logró un nivel de muy alto. Dados los resultados, se puede corroborar la existencia de adolescentes escolares víctimas de violencia escolar, en sus diferentes modalidades, trayendo como consecuencia la aparición de problemas psicológicos tales como la ansiedad, depresión, sentimiento de culpa, baja autoestima; además, de un rechazo profundo hacia el centro educativo y dificultades en sus relaciones sociales (Sastre, 2016). Por otro lado, en cuanto a la asertividad, se descubrió que el 34.9% (110) de los participantes se ubicó en el nivel medio, el 18.1% (57) se encontró en el nivel muy alto, el 16.2% (51) alcanzó un nivel alto, el 15.9% (50) logró un nivel bajo y el 14.9% (47) evidenció un nivel muy bajo. Lo anterior nos muestra que existe un grupo importante de adolescentes escolares que posee la habilidad para expresarse de forma clara y precisa, defendiendo sus propios derechos o las de otros de manera firme, procurando evitar herir a los demás (Chaux, 2012).

Lo reportado líneas arriba, se asemeja con lo hallado por Rodríguez y Noé (2017) quienes encontraron para la sub-escala de autoasertividad un nivel medio en un 44% y un nivel alto con 29.3% y con lo que respecto a la heteroasertividad existe un predominio del nivel medio con 42.1% y el nivel alto con 29.7%; luego, en la escala de acoso escolar respecto al nivel de utilización “siempre o casi siempre” oscila entre 24.2% en las escalas de exclusión – bloqueo social y al 37.7% en la escala de robos. De igual modo, Carrero (2017) identificó que el nivel de acoso escolar en los adolescentes escolares del distrito de Ventanilla era de nivel medio. Al respecto, Quispe (2015) halló que la prevalencia de bullying en estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de Lima Sur, es de 26.6% (28.8% mujeres y 24.2% hombres); siendo el distrito de Lurín donde hay menos prevalencia (19.9%) y el distrito de Villa El Salvador donde se aprecia una mayor prevalencia (30.6%). Así también, Qquesihuallpa (2015), al evaluar a 560 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Cusco, encontró que el 54% de los participantes afirmó haber experimentado algún episodio de bullying, el 50,2% evidenció un nivel promedio de auto-asertividad y el 47,6% un nivel promedio de hetero-asertividad.

Posteriormente, se buscó analizar si las diferencias de los puntajes de cada variable y sus componentes eran significativas en función al sexo, edad, grado escolar y estructura familiar. Al comparar el sexo, los resultados mostraron la existencia de

diferencias estadísticamente significativas y muy significativas en los siguientes componentes: Restricción – comunicación ( $p = 0.023$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = 0.023$ ), hostigamiento verbal ( $p = 0.004$ ), robos ( $p = 0.009$ ); así como para acoso escolar ( $p = 0.003$ ), en donde se puede apreciar que las mujeres obtienen puntajes ligeramente mayores con respecto a los hombres. Quiere decir, que las adolescentes mujeres evidencian un mayor acoso escolar en el centro educativo en comparación con los adolescentes varones. Estos resultados son similares a lo reportado por Villegas y Marín (2016) quienes, en una muestra de 270 de estudiantes de educación básica regular, al comparar los puntajes de autoestima escolar, violencia verbal entre alumnado y violencia verbal de alumnado hacia profesorado, se comprobó que existen diferencias según el género.

Por tanto, en su mayoría los agresores suelen pertenecer al sexo masculino y ejecutar un número mayor de actos de violencia e intimidación, mientras que las mujeres tienden a ser en menor proporción víctimas del acoso escolar. En concordancia con lo hallado Olweus (1998), basado en una investigación en estudiantes de bachillerato, reportó que existen diferencias de sexo por cuanto los estudiantes hombres tienen mayor probabilidad de ser victimarios y víctimas de agresiones físicas y verbales entre compañeros, mientras que las estudiantes mujeres suelen ser en general víctimas de acoso escolar por hombres en su mayoría. No obstante, Morán, García y Fínez (2015) discrepan de estos resultados, al encuestar a 167 alumnos de enseñanza secundaria obligatoria de la ciudad de Castilla y León y no encontrar diferencias según el género en la frecuencia del acoso escolar, afirmando que tanto hombres como mujeres pueden asumir el rol de víctima o victimario.

En seguida, se comprobó la existencia de diferencias estadísticas altamente significativas ( $p < .001$ ) en Asertividad y sus dimensiones, siendo las mujeres quienes obtuvieron mayor puntaje de media. De acuerdo con García y Magáz (2003) las mujeres mostrarían, en cuanto a su autoasertividad, mayor capacidad para hablar de forma adecuada lo que piensan y sienten, e intención para defenderse ante situaciones agresivas; así mismo, en la heterosertividad muestran respeto por la expresión sincera y cordial de los sentimientos, valores, gustos, deseos y preferencias de los demás. De acuerdo a la edad, también se registró que existen diferencias

estadísticas altamente significativas en los siguientes componentes: desprecio – ridiculización ( $p = 0.000$ ), coacción ( $p = 0.009$ ), intimidación – amenazas ( $p = 0.000$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = .000$ ), hostigamiento verbal ( $p = 0.000$ ), robos ( $p = 0.000$ ), así como en Acoso escolar en general ( $p = 0.000$ ), siendo los grupos de adolescentes escolares de 13, 14 y 17 años los que han obtenido los mayores puntajes.

Con respecto a los componentes restricción – comunicación y agresiones, no presentan diferencias significativas ( $p > 0.05$ ) de acuerdo a la edad de los participantes, siendo el grupo de adolescentes escolares de 13 y 14 años fueron los que obtuvieron mayor puntuación de media en comparación con los otros grupos. Esto va de la mano con lo investigado por Mesones (2010) quien obtuvo que los actos agresivos se observan principalmente entre los estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 14 y 16 años, que corresponden al tercer y cuarto año de secundaria. En el caso de la asertividad, solo el puntaje total presentó diferencias estadísticas significativas ( $p = 0.034$ ), siendo el grupo de adolescentes escolares de 13 años los de mayor puntaje. En este sentido, Cañon y Rodríguez (2011) aseguran que es en el periodo de la infancia cuando se adquieren las capacidades para relacionarse con los demás, este proceso continúa a lo largo de toda la vida, siendo muy probable que en alguna ocasión cualquier individuo haya tenido dificultades en defender sus derechos, expresar sentimientos u opiniones, defender su propio punto de vista, iniciar nuevas relaciones o sencillamente poner punto final a una conversación.

Igualmente, en relación al grado escolar, se obtuvo que existen diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ ) y altamente significativas ( $p < .001$ ) en los siguientes componentes: Desprecio – ridiculización ( $p = .001$ ), coacción ( $p = .007$ ), intimidación – amenazas ( $p = .000$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = .000$ ), hostigamiento verbal ( $p = .000$ ), robo ( $p = .000$ ), del mismo modo para acoso escolar ( $p = .000$ ), siendo el grupo de 2do y 3er grado los de mayor puntaje de media. Para asertividad, se evidencia la existencia de diferencias estadísticas significativas ( $p < .05$ ) en la dimensión autoasertividad ( $p = .043$ ) y puntaje total ( $p = .024$ ) siendo el grupo de 3er grado de educación secundaria los que obtuvieron mayor puntaje de media. Lo anterior nos indica que los adolescentes escolares que se encuentran en

los primeros grados de educación secundaria, se ven afectados por un mayor número de conductas de hostilidad e intimidación por parte de sus compañeros, ello podría deberse a la ausencia de condiciones que regularían esta situación, tales como el autocontrol, la práctica de habilidades sociales, la asertividad y la empatía (Quijano y Ríos, 2015). De igual manera, la presencia de conductas asertivas comienza a evidenciarse con mayor fuerza, desde el 3er grado de educación secundaria, ya que el entorno social propicia la práctica de estas conductas.

Por último, al comparar según la composición familiar existen diferencias estadísticas significativas ( $p < 0.05$ ) y muy significativas ( $p < 0.01$ ) en los componentes agresiones ( $p = .034$ ), intimidación – amenazas ( $p = 0.016$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = 0.011$ ), hostigamiento verbal ( $p = 0.001$ ), robos ( $p = 0.015$ ), así como en acoso escolar ( $p = 0.011$ ); siendo los grupos de estructura familiar nuclear y fusionada los que evidenciaron mayor puntaje promedio. En cuanto a la asertividad, se comprobó que existen diferencias estadísticas muy significativas ( $p < 0.01$ ) en ambas dimensiones: Autosertividad ( $p = 0.004$ ) y heteroasertividad ( $p = 0.006$ ), así como en asertividad ( $p = 0.002$ ); siendo el grupo de la estructura familiar monoparental la que evidencia mayor puntaje de media. En pocas palabras, la forma como está compuesta o estructurada la familia, permitirá la ejecución de conductas de hostigamiento o intimidación, así como la presencia de conductas asertivas.

## 5.2. Conclusiones

En relación a los objetivos planteados en la investigación, se llegan a las siguientes conclusiones:

1. Para el **objetivo general**, se concluye que, a mayor presencia de acoso escolar menor será el nivel de la asertividad en la muestra de adolescentes escolares de segundo a quinto grado de educación secundaria de la institución educativa privada “Kerpen Horren” ubicada en el distrito de Villa María del Triunfo.
2. Para el **objetivo específico 1**, se concluye con respecto al nivel de acoso escolar que el 81.6% (257) de los adolescentes escolares de segundo a quinto grado de educación secundaria se encontraron en un nivel alto, el 14.9% (47)

se ubicó en un nivel medio, el 2.2% (7) evidenció un nivel bajo y sólo el 1.3% (4) logró un nivel de muy alto.

3. Para el **objetivo específico 2**, se concluye que en relación al nivel de asertividad el 34.9% (110) de los adolescentes escolares de segundo a quinto grado de educación secundaria se ubicó en el nivel medio, el 18.1% (57) se encontró en el nivel muy alto, el 16.2% (51) alcanzó un nivel alto, el 15.9% (50) logró un nivel bajo y el 14.9% (47) evidenció un nivel muy bajo.
4. Para el **objetivo específico 3**, se concluye que existen diferencias estadísticas significativas y muy significativas en los siguientes componentes: restricción – comunicación ( $p = .023$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = .023$ ), hostigamiento verbal ( $p = .004$ ), robos ( $p = .009$ ); así como para acoso escolar ( $p = .003$ ) según el género. Además, existen diferencias estadísticas altamente significativas en los siguientes componentes: desprecio – ridiculización ( $p = .000$ ), coacción ( $p = .009$ ), intimidación – amenazas ( $p = .000$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = .000$ ), hostigamiento verbal ( $p = .000$ ), robos ( $p = .000$ ), así como en acoso escolar en general ( $p = .000$ ) según la edad cronológica. También, existen diferencias estadísticas muy significativas ( $p < .01$ ) y altamente significativas ( $p < .001$ ) en los siguientes componentes: Desprecio – ridiculización ( $p = .001$ ), coacción ( $p = .007$ ), intimidación – amenazas ( $p = .000$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = .000$ ), hostigamiento verbal ( $p = .000$ ), robo ( $p = .000$ ), del mismo modo para acoso escolar ( $p = .000$ ) según el grado escolar y existen diferencias estadísticas significativas ( $p < .05$ ) y muy significativas ( $p < .01$ ) en los componentes agresiones ( $p = .034$ ), intimidación – amenazas ( $p = .016$ ), exclusión – bloqueo social ( $p = .011$ ), hostigamiento verbal ( $p = .001$ ), robos ( $p = .015$ ), así como en Acoso escolar ( $p = .011$ ) según la composición familiar de los participantes.
5. Para el **objetivo específico 4**, se concluye que existen diferencias estadísticas altamente significativas ( $p < .001$ ) en los puntajes de asertividad y sus dimensiones al compararlos según el sexo. Asimismo, no existen diferencias estadísticas significativas ( $p > 0.05$ ) en las dimensiones autoasertividad y heteroasertividad según la edad cronológica; pero, para el puntaje total de asertividad existen diferencias estadísticas significativas ( $p = .034$ ). Además, existen diferencias estadísticas significativas ( $p < .05$ ) en la dimensión autoasertividad ( $p = .043$ ) y asertividad ( $p = .024$ ) según el grado escolar y existen diferencias estadísticas muy significativas ( $p < .01$ ) en ambas

dimensiones: Autosertividad ( $p = .004$ ) y heteroasertividad ( $p = .006$ ), así como en asertividad ( $p = .002$ ) según la composición familiar de los participantes.

### 5.3. Recomendaciones

1. Al encontrar una relación negativa entre el acoso escolar se recomienda brindar programas de reducción del acoso escolar o de fortalecimiento de la asertividad, ya que estos ayudarían a una mejor convivencia y estancia de los estudiantes y maestros en las escuelas.
2. Respecto a los niveles de acoso escolar, al encontrar un nivel elevado en este estudio se recomienda intervenir en esta población con programas de promoción y prevención, tanto a los estudiantes como padres y maestros.
3. Dentro de los niveles de asertividad hallados en esta investigación se evidencia que hay un porcentaje significativo que se encuentra dentro de los niveles adecuados de asertividad, sin embargo, existe un grupo que está por debajo del promedio, por ello se recomienda programas de entrenamiento asertivo para instaurar conductas asertivas en los estudiantes y/o fortalecer la misma.
4. Replicar el estudio en estudiantes universitarios, teniendo en cuenta variables sociodemográficas como año académico, situación laboral, entrenamiento religioso y lugar de procedencia.
5. Es pertinente plantear el diseño y ejecución de un programa de prevención de corte cognitivo – conductual, en todos los niveles escolares, con el fin de evitar la aparición de conductas agresivas y hostigamientos por parte de los estudiantes.
6. Seguir investigando esta población, pero considerando otras variables de estudio de similar interés que el acoso escolar y la asertividad, como pueden ser el autocontrol, la inteligencia emocional, la personalidad, habilidades sociales, el cyberbullying, entre otras.

## **REFERENCIAS**

- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). What me ashamed, shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 245-269.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (2008). *Tu perfecto derecho* (9a. ed.). Atascadero, CA: Impact.
- Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología – UNIFE*, 24(2), 205-215. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016\\_2/205.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016_2/205.pdf)
- Anicama, J., Araujo, E. y Briceño, R. (2012). Epidemiología de la violencia y comportamientos asociados en estudiantes de secundaria de Lima – Sur, 2011. *ESCIENCIA*, 1(1), 76-90. Recuperado de <http://www.autonoma.pe/uploads/revistas/esciencia2012.pdf>
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Editorial Amarú.
- Baldwin, A. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49-62.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 151-170. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_114.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_114.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales* (7a. ed.). Madrid: Editorial Siglo XXI.



Calvo, A. P. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.

Cañón, W. y Rodríguez, A. (2011). Asertividad: una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto & Contexto enfermagem*, (20), 81-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71421163010>

Carozzo, J. C. (2010). El bullying en la escuela. *Revista de Psicología*, 12, 329-346. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev\\_psicologia\\_cv/v12\\_2010/pdf/a13.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v12_2010/pdf/a13.pdf)

Carrero, K. (2017). *Asertividad y acoso escolar en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de secundaria del distrito de Ventanilla zona Pachacútec piloto, 2017* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Castanyer, O. (2004). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. España: Editorial Desclée de Brouwer.

Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Santillana.

Coloroso, B. (2002). *The bully, the bullied, and the bystander*. Toronto: Harper Collins.

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas – DEVIDA (2013). *IV Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria 2012*. Recuperado de [http://www.devida.gob.pe/wpcontent/uploads/2014/12/Informe-Ejecutivo\\_IV-Estudio-NacionalPrevenci%C3%B3n-y-Consumo-de-Drogas-en-Estudiantes-de-Secundaria-2012.pdf](http://www.devida.gob.pe/wpcontent/uploads/2014/12/Informe-Ejecutivo_IV-Estudio-NacionalPrevenci%C3%B3n-y-Consumo-de-Drogas-en-Estudiantes-de-Secundaria-2012.pdf)

Cowie, H. (2004). *Emotional health and well-being*. Londres: Sage publications.

Ccoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

- De la Plaza, J. (2008). *La inteligencia asertiva*. Santiago: Editorial Zig-Zag
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. (2001). El maltrato infantil. *Revista de Educación*, 325, 143-160.
- Díaz-Aguado, M. (2004). *Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. Recuperado de [http://www.convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/Materiales%20Recursos/CONVIVENCIA\\_061.pdf](http://www.convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Materiales%20Recursos/CONVIVENCIA_061.pdf)
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Editorial Pearson, Prentice-Hall.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). *Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de bullying*. Recuperado de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1231](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1231)
- Esteves, M. y Fernández, K. (2013). Estilos de socialización parental y Bullying en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Parroquial "Santa María de Cervello" Nuevo Chimbote-2012. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología "JANG"*. 2(1), 98-110.
- Farrington, D. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Farrington, D. (2005). *The importance of child and adolescent psychopathology*. Nueva York: Wiley.
- Fernández, I. y Martín, E. (2005). *Escuela sin violencia*. México: Alfaomega.
- Field, E. (1999). *Bully Busting*. Sydney: Finch Publishing.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón – víctima. *Anales de Psicología*, 13(1), 51-56.

García, M. y Magaz, A. (2003). *Escala de Evaluación de la Asertividad. ADCA - 1*. Lima: ALBOR.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.) México: Mc Graw Hill.

Lino, E. (2007). Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 167, 38-41.

Lizárraga, C. (2011). *Nivel de asertividad en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2010* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

Loeber y Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency (vol. 7), in M. Tonry y M. Morris (eds.), *Crime and justice* (pp. 219-239). Chicago: University of Chicago Press.

Marano, H. (1999). El gran mal de la intimidación. *Psicología Hoy*, 51-82.

Martínez, R. A., Pérez, M. H. y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Mendoza, B. y Maldonado, V. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-Sum*, 24(2), 109 – 116. Recuperado de [http://cienciaergosum.uaemex.mx/images/avisos/pdf/2\\_brenda\\_mendoza.pdf](http://cienciaergosum.uaemex.mx/images/avisos/pdf/2_brenda_mendoza.pdf)

Morán, C., García, C. y Fínez, M. J. (2015). Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad y perfeccionismo positivo en adolescentes. *International Journal of*

*Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199 – 209. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEPA/article/view/62>

Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*. 11(22), 35-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2006). Una revisión general del acoso escolar, en A. Serrano (ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-103). Barcelona: Editorial Ariel.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe Cisneros VII. Informe preliminar*. Madrid: IIEDDI.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.

Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Switzerland. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO\\_NMH\\_NVI\\_14.2\\_spa.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf?ua=1)

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1Al4doady3C7cHFcVQPyAszU-Ebp-DrAc/view>

Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Madrid: Díada.

Pajuelo, J. y Noé, M. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria. *Revista JANG*, 6(1), 86-100.

- Peterson, L., y Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school. *Journal of Adolescence*, 22(4), 481-492.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005) *Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria. Eso y Bachiller*. España. IEEDD.
- Piñuel I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
- Qquesihualpa, R. (2015). *Bullying y Asertividad en estudiantes de nivel secundario de un colegio particular mixto de la ciudad del Cusco* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.
- Quispe, L. (2015). *Epidemiología del Bullying y factores asociados en estudiantes de secundaria de Lima - Sur, 2013* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal Psychiatry*, 48, 583-590.
- Riso, W. (2008). *Cuestión de dignidad* (2a. ed.). Colombia: Norma.
- Rodríguez, D. y Noé, H. (2017). Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú. *Revista de Investigación Altoandino*, 19(2), 179-186. Recuperado de <http://huajsapata.unap.edu.pe/ria/index.php/ria/article/view/276>
- Rodríguez, M. y Serralde, M. (1992). *Asertividad para negociar*. México: Mc Graw-Hill.
- Rojas, L. (1997). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sabucedo, J. y Sanmartín, J. (2007). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Editorial Ariel.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5a. ed.). Lima: Business Support Aneth.

Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Recuperado de <http://bit.ly/1oDaq9U>

Smith, P. K. (2006). Factores de riesgo familiares, en A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 135- 157). Barcelona: Ariel.

Smith, K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.

Tolan, P. H. y Guerra, N. G. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Villagrán, W. (2014). *Bienestar psicológico y Asertividad en el adolescente*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción. Guatemala.

Villegas, J. M. y Marín, M. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, Chile. *Huellas*, 2(4), 61-74.

Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminal*, 20, 203-235.

# **ANEXOS**

## Anexo 1: Protocolos de los instrumentos de medición

### CUESTIONARIO N° 1:

#### ESCALA DE ACOSO ESCOLAR DE CISNEROS

##### Instrucciones

Señala con qué frecuencia se producen estos comportamientos en el colegio haciendo una marca con una "X" en aquel casillero que lo describa mejor:

	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1	No me hablan.			
2	Me ignoran, me hacen el vacío.			
3	Me ponen en ridículo frente a los demás.			
4	No me dejan hablar.			
5	No me dejan jugar con ellos.			
6	Me llaman por apodos.			
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero.			
8	Me obligan a hacer cosas que están mal.			
9	Tienen ganas de fastidiarme.			
10	No me dejan que participe, me excluyen.			
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí.			
12	Me obligan a hacer cosas que me presentan como malo.			
13	Me obligan a darle mis cosas por dinero.			
14	Rompen mis cosas a propósito.			
15	Me esconden las cosas.			
16	Roban mis cosas.			
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo.			
18	Les prohíben a otros a que jueguen conmigo.			
19	Me insultan sin motivo.			
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí.			
21	No me dejan que hable o me relacione con otros.			



		<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Muchas veces</b>
22	Me impiden que juegue con otros.			
23	Me pegan con puñetazos o patadas.			
24	Me gritan.			
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.			
26	Me critican por todo lo que hago.			
27	Se ríen de mi cuando me equivoco.			
28	Me amenazan con pegarme.			
29	Me pegan con objetos.			
30	Cambian el significado de lo que digo.			
31	Se meten conmigo para hacerme llorar.			
32	Me imitan burlándose de mí.			
33	Se meten conmigo por mi forma de ser.			
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar.			
35	Se meten conmigo por ser diferente.			
36	Se burlan de mí por mi apariencia física.			
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí.			
38	Procuran que caiga mal a otros.			
39	Me amenazan.			
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo.			
41	Me hacen gestos para darme miedo.			
42	Me envían mensajes amenazantes.			
43	Me empujan para intimidarme.			
44	Se portan cruelmente conmigo.			
45	Buscan que me castiguen.			
46	Me desprecian.			
47	Me amenazan con armas.			
48	Amenazan con dañar a mi familia.			
49	Intentan perjudicarme en todo.			
50	Me odian sin razón.			

## CUESTIONARIO N° 2

### AUTOINFORME DE CONDUCTA ASERTIVA

#### Instrucciones:

A continuación, verás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas. Lee con atención y cuidado cada una de ellas. En cada frase, señala con una equis – X – la columna que mejor indica tu forma de reacción en cada situación.

CN	Nunca o casi nunca
AM	A menudo
AV	A veces. En alguna ocasión
CS	Siempre o casi siempre

Por favor, CONTESTA A TODAS LAS FRASES. No emplees demasiado tiempo en cada frase. Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.

		CN	AM	AV	CS
1.	Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso(a) tener que exponer mi propia opinión.				
2.	Cuando estoy enfadado(a), me molesta que los demás se den cuenta.				
3.	Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.				
4.	Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso(a).				
5.	Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6.	Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo(a).				
7.	Me enfado, si no consigo hacer las cosas perfectamente.				
8.	Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.				
9.	Me pongo nervioso(a) cuando quiero elogiar a alguien.				
10	Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				
11	Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.				

12	Me siento mal conmigo mismo(a) si no entiendo algo que me están explicando.				
13	Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.				
14	Cuando me critican sin razón, me pone nervioso (a) tener que defenderme.				
15	Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.				
16	Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo(a).				
17	Me cuesta hacer preguntas.				
18	Me cuesta pedir favores.				
19	Me cuesta decir que NO, cuando me piden que haga algo que yo deseo hacer.				
20	Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso(a) y no sé qué hacer o decir.				
21	Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.				
22	Me irrita mucho que me lleven la contraria.				
23	Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.				
24	Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.				
25	Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.				
26	Me molesta que me hagan preguntas.				
27	Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.				
28	Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.				
29	Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.				
30	Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.				
31	Me disgusta que me critiquen.				
32	Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras.				
33	Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas				
34	Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.				
35	Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.				

## Anexo 2: Matriz de consistencia

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>¿Cuál es la relación entre el acoso escolar y asertividad en adolescentes escolares de una</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar la relación entre acoso escolar y asertividad en adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar el nivel de acoso escolar de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.</li> <li>2. Analizar las diferencias significativas de acoso escolar de los adolescentes escolares de una institución</li> </ol>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p><b>H<sub>0</sub>: No</b> existe una relación entre el acoso escolar y asertividad en los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.</p> <p><b>H<sub>1</sub>:</b> Existe una relación negativa entre el acoso escolar y asertividad en los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p><b>H<sub>1</sub>:</b> Existen diferencias significativas de acoso escolar de los adolescentes escolares de una institución educativa</p>	<p><b>Variables a relacionar:</b></p> <p><b>a) Acoso escolar:</b> Variable de tipo cuantitativa, la cual será medida por medio de la Escala de Acoso Escolar de Cisneros (2005) conformada por los siguientes factores: intensidad de acoso, desprecio – ridículo, coacción, restricción de la comunicación, agresión, intimidación – amenazas, exclusión – bloqueo social, hostigamiento verbal y robos.</p>	<p><b>Tipo de investigación:</b></p> <p>El tipo de la investigación es no experimental y transversal.</p> <p><b>Diseño de investigación:</b></p> <p>El diseño de investigación es descriptivo-correlacional.</p> <p><b>Población y muestra</b></p> <p>La población estará compuesta por adolescentes escolares en edades de 13 a 17 años del 2° al 5° grado de educación secundaria de</p>

<p>institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo?</p>	<p>educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al género, edad cronológica, grado escolar y composición familiar.</p> <p>3. Describir el nivel de asertividad de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.</p> <p>4. Precisar las diferencias significativas de asertividad de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al género, edad cronológica,</p>	<p>privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al género, edad cronológica, grado escolar y composición familiar.</p> <p><b>H<sub>2</sub>:</b> Existen diferencias significativas de asertividad de los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, en función al género, edad cronológica, grado escolar y composición familiar.</p> <p><b>H<sub>3</sub>:</b> Existe una relación negativa entre los componentes del acoso escolar: desprecio/ridiculización, coacción, restricción – comunicación, agresiones, intimidaciones, exclusión, hostigamiento verbal y robos con las dimensiones de la asertividad: autoasertividad y heteroasertividad, en los</p>	<p><b>b) Asertividad:</b></p> <p>Variable de tipo cuantitativa que será evaluada a través de la Escala de Autorreporte de Conducta Asertiva de García y Magaz (1994) constituida por las siguientes áreas: auto – asertividad y hetero – asertividad.</p> <p><b>Variables sociodemográficas:</b></p> <p><b>a) Género:</b> masculino y femenino.</p> <p><b>b) Edad:</b> Desde los 13 años hasta los 17 años.</p> <p><b>c) Grado escolar:</b> 2°, 3°, 4° y 5° grado de</p>	<p>una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo, provincia de Lima, siendo un total de 315 estudiantes.</p> <p>Por la naturaleza del estudio se utilizó a toda la población como muestra siendo el tipo de muestreo censal.</p>
---	--	--	--	--

	<p>grado escolar y composición familiar.</p> <p>5. Establecer la relación entre los componentes del acoso escolar: desprecio/ridiculización, coacción, restricción – comunicación, agresiones, intimidaciones, exclusión, hostigamiento verbal y robos con las dimensiones de la asertividad: autoasertividad y heteroasertividad, en los adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.</p>	<p>adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo.</p>	<p>educación secundaria.</p> <p><b>d) Composición familiar:</b> familia monoparental, familia nuclear, familia fusionada y familia extensa.</p>	
--	--	---	---	--