



ACUERDO NO. 2022 CON FECHA DEL 29 DE AGOSTO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

## "NIVEL DE SATISFACCIÓN DE USO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA DE ESTUDIANTES DE VENTAS Y MERCADEO DE INCAP"

TESIS PARA: **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

PRESENTA(N): **MYRIAM ACENET ROCHA DONATO**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DR. EN ED. GUSTAVO LÓPEZ ALONSO**

**Aguascalientes, octubre 2019.**

ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 07 de octubre de 2019.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“Nivel de Satisfacción de Uso en Tecnología Educativa de Estudiantes de Ventas y Mercadeo de INCAP”**

Elaborado por **Myriam Acenet Rocha Donato**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Maestra en Educación y Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. en Ed. Gustavo López Alonso  
Director de tesis



PLANTEL  
AGUASCALIENTES

**UNIVERSIDAD DE CUAHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES**

**EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**RVOE 1680**

**TESIS**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNITIVOS**

**TITULO**

**FORTALECER AUTOESTIMA, A TRAVÉS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA,  
AMINORA VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL BÁSICO.**

**PRESENTADO POR:**

**YADIRA BERNAL**

**PRESENTADO A:**

**MTRA. GLORIA LETICIA SALAZAR VARELA**

**BOGOTÁ, COLOMBIA**

**DE 2020**



**FORTALECER EL NIVEL DE AUTOESTIMA A TRAVÉS DE INTERVENCIÓN  
EDUCATIVA, AMINORA VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES, DE NIVEL  
BÁSICO**

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción.....  | 14 |
| Capítulo I: Formulación del problema.....  | 19 |
| 1.1. Planteamiento del problema.....   | 20 |
| 1.2. Pregunta de investigación.....  | 43 |
| 1.3. Justificación.....  | 46 |
| 1.4. Hipótesis .....   | 48 |
| 1.4.1. Variable independiente: .....   | 48 |
| 1.4.2. Variable dependiente: Aminorar los problemas de violencia escolar<br>entre pares, en los estudiantes de 502 de la jornada de la tarde del colegio<br>I.E.D Gustavo Restrepo. .... | 48 |
| 1.5. Limitaciones .....  | 48 |
| Capítulo II. Marco teórico .....   | 50 |
| 2.1 Definición de conceptos .....  | 51 |
| 2.1.1 Violencia escolar entre pares y <i>bullying</i> .....  | 51 |
| 2.1.2 Autoestima.....  | 54 |
| 2.1.3. Imagen corporal.....  | 56 |
| 2.2. El fenómeno de la violencia.....  | 58 |
| 2.2.1. Teorías Psicológicas que explican la violencia.....   | 61 |
| 2.3. La violencia escolar entre estudiantes .....  | 67 |
| 2.3.1. Clases de violencia escolar entre estudiantes.....  | 75 |

|               |  |     |
|---------------|--|-----|
| 2.4.          | La violencia escolar entre pares y el <i>bullying</i> .....                              | 77  |
| 2.4.1.        | Origen del estudio sobre la violencia escolar entre pares y el <i>bullying</i> .....     | 77  |
| 2.4.2.        | Actores o intervinientes dentro de la violencia escolar y el <i>bullying</i> .....       | 78  |
| 2.4.3.        | Causas o factores de riesgo de violencia escolar y <i>bullying</i> .....                 | 80  |
| 2.4.4.        | Consecuencias de violencia y <i>bullying</i> .....                                       | 88  |
| 2.4.5.        | Formas y tipos de violencia escolar y <i>bullying</i> . .....                            | 91  |
| 2.5.          | La autoestima.....   | 96  |
| 2.5.1.        | La autoestima en el ámbito escolar .....   | 96  |
| 2.5.2.        | Desarrollo de la autoestima .....  | 99  |
| 2.5.3.        | Dimensiones de la autoestima .....   | 103 |
| 2.5.4.        | Importancia de la autoestima frente a la violencia entre pares y <i>bullying</i> . ..... | 105 |
| 2.5.5.        | La autoimagen .....  | 107 |
| 2.6.          | Marco normativo colombiano. ....   | 142 |
| Capítulo III. | Método .....   | 148 |
| 3.1.          | Objetivo general: .....  | 151 |
| 3.1.1.        | Objetivos específicos:.....  | 151 |
| 3.2           | Participantes.....   | 152 |
| 3.2.1         | Universo de estudio.....   | 152 |
| 3.2.2         | Población.....   | 152 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 3.2.3  | Muestra.....  | 152 |
| 3.2.4  | Criterios de inclusión .....  | 153 |
| 3.2.5  | Criterios de exclusión .....  | 154 |
| 3.3    | Escenario .....   | 154 |
| 3.4    | Instrumentos de recolección de la información .....                 | 155 |
| 3.4.1  | Escala de autoestima de Rosenberg .....                             | 155 |
| 3.4.2  | Cuestionario para docentes sobre violencia escolar entre pares..... | 156 |
| 3.5    | Procedimiento .....   | 158 |
| 3.5.1  | Primera etapa: .....  | 158 |
| 3.5.2  | Segunda etapa: .....  | 160 |
| 3.5.3  | Tercera etapa .....   | 160 |
| 3.5.4  | Cuarta etapa: .....   | 163 |
| 3.5.5  | Quinta Etapa: .....   | 163 |
| 3.5.6  | Etapa Sexta. ....   | 163 |
| 3.5.7  | Etapa séptima.....  | 164 |
| 3.6    | Diseño del Método .....   | 164 |
| 3.6.1. | Momento de estudio .....  | 165 |
| 3.6.2. | Alcance del estudio.....  | 165 |
| 3.7    | Análisis de datos .....   | 166 |
| 3.8    | Consideraciones éticas. ....  | 167 |
|        | Capítulo IV: Resultados de la investigación .....                   | 169 |

|                             |   |     |
|-----------------------------|---|-----|
| 4.1                         | Presentación de Resultados .....  | 170 |
| 4.1.1                       | Variable de Autoestima.....   | 170 |
| 4.1.2                       | Variable Violencia .....  | 184 |
| 4.2                         | Relación de la Variable independiente de Autoestima y la variable dependiente de Violencia escolar en la corroboración de la hipótesis..... | 195 |
| 4.3                         | Relación de los Resultados con los objetivos específicos.....   | 197 |
| Capítulo V: Discusión ..... |   | 198 |
| 5.1.                        | Discusión.....  | 199 |
| 5.1.1.                      | Variable fortalecimiento de la autoestima: .....  | 205 |
| 5.1.2.                      | Intervención educativa:.....  | 211 |
| 5.1.3.                      | Variable violencia escolar entre pares: .....   | 214 |
| 5.1.4.                      | Relación de la Variable independiente de Autoestima y la variable dependiente de Violencia escolar en la corroboración de la hipótesis .... | 222 |
| 5.2.                        | Conclusiones.....   | 225 |
| 6.                          | Referencias .....   | 231 |
| 7.                          | Anexos .....  | 249 |

## Índice de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: Número de estudiantes con cada puntaje en Pre Test de Rosenberg .....                 | 172 |
| Figura 2 Frecuencias por porcentaje de acuerdo al puntaje en Pre Test de Rosenberg.....         | 173 |
| Figura 3: Frecuencia, Media y desviación Estándar del Pre Test de Rosenberg .....               | 175 |
| Figura 4: Número de Estudiantes con cada puntaje en Post test de Rosenberg .....                | 176 |
| Figura 5: Frecuencias por porcentaje de acuerdo al puntaje en Post Test de Rosenberg.....       | 178 |
| Figura 6: Frecuencia, Media y desviación Estándar del Post Test de Rosenberg .....              | 179 |
| Figura 7: Correlación de Media, Mediana y moda en Pre Test y Post Test de Rosenberg.....        | 180 |
| Figura 8: comparación de Puntuaciones Pre Test Post Test de Rosenberg ..                        | 181 |
| Figura 9: Porcentaje de sujetos por baremo Pre Test y Post Test de Rosenberg .....              | 182 |
| Figura 10: Porcentaje de respuesta de docentes en Violencia Verbal entre estudiantes .....      | 185 |
| Figura 11: Porcentaje total de respuestas docentes en Violencia Verbal de los estudiantes ..... | 185 |
| Figura 12: Porcentaje de respuesta de docentes en Violencia Física Directa                      | 187 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 13: Porcentaje total de respuestas de docentes en Violencia Física Directa .....          | 188 |
| Figura 14: Porcentaje de respuesta de docentes en Violencia Física Indirecta .....               | 189 |
| Figura 15: Porcentaje total de respuestas de docentes en Violencia Física Indirecta.....         | 190 |
| Figura 16: Porcentaje de respuesta de docentes en violencia Física Indirecta .....               | 191 |
| Figura 17: Porcentaje total de respuestas docentes en Violencia Social o exclusión Social.....   | 192 |
| Figura 18: Porcentaje de respuesta docentes en violencia tecnológica o a través de las TIC ..... | 193 |
| Figura 19: Porcentaje total de respuestas en Violencia tecnológica a través de TIC .....         | 194 |
| Figura 20: Ponderación de porcentajes de respuesta todos los factores violencia escolar.....     | 195 |

## Índice de Tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1: Puntajes del Pre Test y Post Test de Rosenberg .....           | 171 |
| Tabla 2 Resumen de Procesamiento de Casos Pre Test de Rosenberg .....   | 172 |
| Tabla 3: Frecuencias Descriptivas del Test de Rosenberg .....           | 173 |
| Tabla 4: Valores estadísticos descriptivos Pre Test de Rosenberg.....   | 174 |
| Tabla 5: Resumen de Procesamiento de Casos Post Test de Rosenberg.....  | 176 |
| Tabla 6: Frecuencias Descriptivas del Post Test de Rosenberg .....      | 177 |
| Tabla 7: Valores estadísticos descriptivos Post Test de Rosenberg ..... | 178 |
| Tabla 8: Prueba T Student para muestras relacionadas .....              | 183 |

## Resumen

El fenómeno social de la violencia escolar entre pares, produce al estudiante, consecuencias físicas, psicológicas y sociales. Fortalecer su autoestima, permitirá autoblindarse y tener capacidad de respuesta, ante estas situaciones.

El presente estudio tiene como objetivo fortalecer la autoestima, mediante intervención educativa para aminorar la violencia escolar entre pares; en estudiantes de 502, jornada tarde, del Colegio Gustavo Restrepo; Bogotá, Colombia. La muestra estuvo constituida por los 27 estudiantes del curso. Se utilizó diseño cuasiexperimental. Para la recolección de datos, se emplearon la Escala de Autoestima de Rosenberg, aplicado a estudiantes pre y postest a intervención y Cuestionario de violencia, adaptado del CUVE3-EP y CUVE3-ESO, aplicado a docentes, post-intervención.

Resultados, fortalecimiento autoestima: nivel autoestima de estudiantes: en pretest; 3,7% autoestima baja, 33% media y 66.3% alta; mientras, en postest, el 100% obtuvieron autoestima alta. La violencia entre pares en general, se aminoró en 87% y en las 5 formas: verbal, 59%; física directa, 90%; física indirecta, 97%; exclusión social, 89% y tecnológica, 100%.

Lo anterior, permite inferir como conclusión, que la intervención educativa, tuvo influencia positiva, en fortalecimiento de autoestima y confianza en autoimagen corporal y en aminorar la violencia escolar entre pares.

Palabras claves: Violencia escolar entre pares, *bullying*, autoestima, imagen corporal.

## **Abstract**

School violence among peers is a social phenomenon that produces physical, psychological and emotional consequences to individuals. Strengthening self-esteem will allow students to shield themselves and have the capability to respond to these situations.

This current study's objective is to strengthen self-esteem through educational intervention to diminish school violence among peers; in students from 502, late date, from Gustavo Restrepo School; in Bogota, Colombia. The sampling was constituted by the 27 students in the classroom. Quasi-experimental design was used. For data gathering, Rosenberg's self-esteem scale was employed, being auto applied to students pretest and post-intervention as well as the Violence Questionnaire, adapted from the CUV3-EP y CUVE3-ESO, auto applied to teachers, post-intervention.

The results in students' self-esteem level show in pretest; 3.7% low self-esteem, 33% mid and 66.3% high; while in post-test evidenced 100% obtained high self-esteem. The violence among peers in general was diminished by 87%, and specifically in the 5 forms: verbal 59%; direct physical, 90%; indirect physical, 97%; social exclusion, 89% and technological, 100%.

The previous allows to infer as conclusion that the educational intervention had positive influence in strengthening self-esteem and confidence in corporal self-image and in diminishing school violence between peers.

Keywords: School violence between peers, bullying, self-esteem, corporal image

## Introducción

La violencia escolar entre estudiantes, se considera un fenómeno social, que afecta al estudiante en el ambiente institucional educativo, a nivel físico y psicológico; por lo que se ha convertido en un problema de salud, a nivel mundial, por el alto número de casos y las consecuencias, tan graves, como el suicidio. La relación entre la violencia escolar entre pares y la autoestima, ha sido estudiada; en investigaciones para conocer, el tipo de relaciones existente, entre ellas, ampliando, el conocimiento de la problemática y en otros estudios; se propone o se aplica intervención, de autoestima, para aminorar esta problemática y las graves consecuencias que provoca, en la persona.

La violencia escolar entre pares, se presenta como lo plantea Pujol (2015), cuando se presentan conductas de manera esporádicas, que pueden no tener intención de hacer daño o someter al otro, pero que pueden causar daño a nivel físico o psicológico y que generalmente, son aceptadas como normales a nivel social o cultural. Estas son realizadas por diferentes personas, no es reiterativo en una persona o grupo, ni por la misma (s) persona (s).

La violencia entre estudiantes, es una problemática que se presenta en todos los países del mundo y en la mayoría de las instituciones educativas; sin embargo, en América Latina, según los datos obtenidos por los estudios de diferentes organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, los índices de presencia, son aún muy altos, esto incluye a Colombia. Entre ellos se encuentran, a nivel internacional, los realizados por la Organización no gubernamental (ONG), Organización Internacional Bullying sin Fronteras (2018); UNESCO (2017) informe entregado, en Seúl. A nivel colombiano; estudio de Chaux (2012), con estudiantes de grado quinto y noveno con la prueba Saber y

el artículo de Vivas (2018), donde reporta los datos entregados, por entidades nacionales y de algunas ciudades colombianas e incluye el estudio de Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizado en 2017.

A nivel intrainstitucional, este fenómeno afecta todos los niveles de educación desde preescolar hasta posgrados del sector público y privado.

Existen diferentes formas en que se ejerce la violencia entre los estudiantes, la verbal, física directa e indirecta, exclusión social, sexual y tecnológica. Esta problemática tiene múltiples causas, provenientes del ámbito personal, grupal, familiar, sociocultural y escolar.

Las graves consecuencias que produce se ven reflejadas, a nivel físico, psicológico, social, de procesos de aprendizaje y académico; entre las manifestaciones, se encuentran: alteraciones estados de ánimo, sueño y alimentarias; afectación desarrollo de la personalidad; baja autoestima; comportamientos autodestructivos; deserción escolar, alteraciones procesos cognitivos y comportamentales, dificultad para establecer interrelaciones, problemas de adicción y conductas antisociales y a nivel físico: fracturas, hematomas, hasta suicidio. Algunas de estas consecuencias, pueden durar a lo largo de su vida y también pueden presentarse de manera combinada.

Es importante resaltar que el rol de un estudiante puede ser rotativo, en diversas situaciones de violencia que se presentan; lo que hace, indispensable la intervención inmediata, para evitar en el niño o joven, las consecuencias de esta problemática.

La autoestima es, la apreciación que tiene la persona de sí misma; respecto de su aspecto físico, psicológico, cognitivo y comportamental. De acuerdo con la

teoría humanista y lo planteado por dos de sus más importantes representantes; Maslow, y Branden, la persona que logra satisfacer esta necesidad psicoafectiva; se ama, respeta y se siente segura de sí misma. Desarrolla habilidades y capacidades para manejar sus emociones, reconocer sus cualidades, potenciales y, defectos y/o dificultades; tener un buen proceso de aprendizaje, establecer y mantener buenas relaciones interpersonales; tomar decisiones, buscar alternativas de solución y actuar de manera más eficiente y eficaz ante las diversas situaciones que se le presentan en su cotidianidad, como la violencia escolar entre pares y a lo largo de su vida. Estas características corresponden a una persona con una autoestima alta, de acuerdo con la escala de autoestima de Rosenberg.

Lo contrario ocurre, si la persona tiene autoestima baja, lo cual es un factor de riesgo frente a la violencia escolar, que se presenta entre pares.

La autoestima, se desarrolla de acuerdo con las experiencias vividas con las personas que se relaciona y es modificable; se inicia con la familia, pero cuando ingresa al ámbito escolar, el docente tiene una función relevante para que alcance una autoestima positiva o un nivel alto, desde su labor formativa; combinada con la académica. Permitiendo al estudiante, recibir una formación integral, que lo beneficia a nivel personal, social, educativo y con capacidades para afrontar la sociedad actual.

El componente de autoestima, imagen corporal durante las etapas de pre y adolescencia se ve muy influenciado por la opinión de sus pares y por la comparación que se hace de ella, con sus iguales; teniendo en cuenta que se presentan grandes cambios físicos y emocionales durante estas etapas

evolutivas, por lo que se hace imprescindible, que los niños y jóvenes sientan confianza de su imagen corporal.

La experiencia vivencial, de la presencia de la violencia escolar entre pares, dentro de la institución educativa y la afectación que tiene en el ser (estudiante) y en su autoestima, motivaron la realización de este estudio, que tiene como objetivo general fortalecer la autoestima, a través de intervención educativa, para aminorar la violencia escolar entre pares, en los estudiantes del grado 502, jornada tarde, I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo; Bogotá, Colombia.

A través de la revisión de libros, revistas científicas, artículos de prensa, blogs y tesis, se obtuvo conocimiento y precisión conceptual respecto a las clases de violencia escolar, que se presentan entre estudiantes; identificación y reconocimiento, de cuál era la problemática, que se evidenciaba en la institución en estudio; estableciéndose un crecimiento teórico de la delimitación de los conceptos, similitudes y diferencias entre la violencia escolar entre pares y *bullying*, mediante análisis teórico de sus componentes y factores asociados en su permanencia; se estableció , especificación conceptual respecto a la violencia escolar entre pares y la autoestima; se abordó el estado del arte, de estos dos conceptos y se realizó un acercamiento teórico, de los conceptos de autoestima e imagen corporal.

La intervención educativa, para fortalecer la autoestima, centrada en el componente autoimagen corporal; con actividades que mejoran la confianza en ella y habilidades de liderazgo. Alcanzándose, la descripción de la problemática, el análisis de datos y la discusión de resultados y conclusiones.

En la presente investigación, se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo cuasiexperimental; la muestra fue constituida por los 27

estudiantes del curso 502; para la recolección de los datos, se utilizó para la valoración de la autoestima de los estudiantes, la Escala de Autoestima de Rosenberg, pre y postest a la intervención y para la violencia escolar, Cuestionario de Violencia, adaptado de los cuestionarios CUVE3-EP y CUVE3-ESO, aplicado a docentes, post-intervención.

El estudio se desarrolla en cinco capítulos, apartado de las referencias consultadas y anexos.

Capítulo I: Contiene la formulación del problema: pregunta de investigación, justificación, alcance de la investigación, hipótesis, variables y limitaciones.

Capítulo II: En el marco teórico se definen los conceptos, incluyen las bases teóricas, antecedentes de la investigación y el marco normativo colombiano.

Capítulo III: Marco metodológico, incluye el objetivo general y específicos, tipo de diseño del estudio, participantes, escenario, instrumentos, procedimiento, diseño de método, análisis de datos y consideraciones éticas.

Capítulo IV: Resultados; se presentan los resultados de la investigación, figuras, gráficas e interpretaciones.

Capítulo V: Discusión, conclusiones y recomendaciones, de acuerdo a la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, contrastación teórica y estudios anteriores.

Apartado de referencias, relación de la lista fuentes bibliográficas y de internet, consultadas para la investigación y de anexos donde se incluyen, la autorización firmada para participación, actividades de intervención educativa, fotográficas de intervención educativa con estudiantes.

## **Capítulo I. Formulación del problema**

### **1.1. Planteamiento del problema**

Tanto a nivel mundial como en Colombia, el problema de la violencia en el contexto escolar entre estudiantes ha venido aumentando en el número de casos y diversificando su tipología. Este proceso se da especialmente por el uso de la tecnología y los nuevos medios de comunicación, que permiten con facilidad y alta difusión por medio de las redes sociales el ejercicio de la violencia, favoreciendo incluso el ocultamiento, de la identidad del agresor.

Es la misma tecnología a través de los medios de comunicación, la que ha permitido que se visualice y se sensibilice sobre esta problemática social y sus graves consecuencias a corto, mediano y largo plazo, para las personas implicadas en la situación; así como, para las instituciones, las familias y la sociedad, para que se preste atención a los casos que se suceden en las instituciones educativas y que en muchas ocasiones no son atendidas por parte de las personas encargadas de realizar las acciones y procedimientos correspondientes según sea el caso, incluso hasta estamentos judiciales.

Desde esta perspectiva, la violencia en el contexto escolar entre estudiantes, es una forma de comportamiento de los niños y adolescentes; en la que se humilla, agrede, intimida o separa a un compañero o grupo de compañeros por parte de uno o más estudiantes del mismo grupo de clase o estudiantes de otros cursos o grados de la misma institución educativa. En este sentido es importante recalcar, no importando la tipología de manifestación de la violencia escolar, se le debe atender y dar solución, bien sea de forma esporádica, con igualdad o no en condiciones de poder o fuerza y con intención o no de hacer daño; es decir, la violencia escolar entre pares. O, si, por el contrario, se trata de una forma caracterizada y extrema de violencia que se

produce de manera permanente, sistemática; donde se presenta asimetría de poder o fuerza y con intención evidente de hacer daño y que corresponde a las características del *bullying*.

A continuación, se expone un ejemplo descriptivo de la violencia escolar entre pares. En la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo; ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia; zona 18 Rafael Uribe Uribe, Sede B, primaria, jornada tarde, se presentan las siguientes situaciones respecto a la problemática de violencia entre estudiantes o pares:

Los mayores receptores de las denuncias sobre hechos violentos dentro de la comunidad educativa son los docentes, teniendo en cuenta la relación directa y su labor de acompañamiento en las diferentes actividades y lugares de la institución. Además, de su propia observación, a ellos llegan los reportes verbales de otros miembros de la comunidad educativa y estudiantes que han sido agredidos o de niños que han observado o enterado de lo sucedido.

Es de resaltar el hecho que los padres o acudientes después de observar o de escuchar a los niños o adolescentes, reportan casos que no han sido observados, reportados o atendidos a nivel institucional. Este aspecto responde a las situaciones en donde la ley del silencio prima, algunos solicitan no ser denunciados porque los niños serán tratados como sapos (apodo usado para los estudiantes que denuncian las situaciones de violencia); siendo esta situación, un factor muy importante para que se mantenga esta problemática.

De acuerdo a la situación que se presenta, la persona que recibe u observa el suceso debe llevar a cabo, el siguiente proceso: realiza una acción personal o de grupo de análisis crítico; realiza talleres de grupo; lleva el caso a orientación,

quien dirige las acciones a seguir a nivel personal, familiar, coordinación, comité de convivencia (intrainstitucional) o reporte a nivel extrainstitucional como policía, ICBF, Secretaría de Educación o ambos tipos de intervención.

De tal manera, las expresiones reportadas y visualizadas de violencia son muy diversas y se pueden categorizar en verbales: insultos, burlas sobre características físicas: el peso (gordo), talla (enano), color de piel (negro), valoración de belleza (fea), discapacidades (cognitivas); físicas: empujones, golpes, hurtos o daños de pertenencias; psicológicas o sociales: aislamiento, difamación y también sexuales: expresiones despectivas sobre las partes íntimas, tocamientos que además en ocasiones van acompañadas de burla y comentarios triunfalistas sobre su accionar con otros compañeros. Estas se dan de forma directa porque están presente él o los agresores.

Así mismo, se han reportado que por medio de los celulares dentro y fuera de la institución se envían mensajes escritos, verbales y hasta fotografías donde se ofende, humilla o se hace burlas a estudiantes. Como se utiliza para ello, diversas redes sociales; son varios, los estudiantes que reciben o conocen estos hechos, especialmente por Facebook y WhatsApp. Es una forma indirecta de violentar a los estudiantes porque no están presente él o los agresores.

Las consecuencias de estos actos son visibles cuando se realizan agresiones físicas hacia el cuerpo como moretones, raspaduras y daños a pertenencias; pero cuando estas agresiones son verbales, sociales, psicológicas o sexuales, no es evidente el daño a nivel externo y físico; pero, se puede detectar a través de los cambios de conducta y actitudes como pueden ser las expresiones verbales, aislamiento, agresiones, gestos, actitudes corporales y el llanto entre otros. Estas consecuencias son a corto plazo, pero a mediano y largo plazo son

difíciles de conocer por parte de los docentes; porque en la mayoría de casos no hay seguimiento. Aunque se han presentado situaciones de ausencias prolongadas, deserción escolar o cambio de jornada escolar, aislamiento y tristeza persistente. Finalmente, no se han identificado casos en los cuales se haya necesitado de intervenciones quirúrgicas, hospitalización, ni suicidio.

Los lugares más frecuentes donde esto sucede son las aulas, zonas de descanso o actividades físicas, pasillos y los baños; en ese orden. Generalmente, las acciones están respaldadas por otro u otros compañeros para evitar ser vistos, o cuando el docente se encuentra ocupado, se distrae o cambia de ubicación por desplazamientos para atender su labor de acompañamiento.

Los niños y adolescentes que son víctimas, generalmente presentan las siguientes características personales: son tímidos, con dificultad para establecer relaciones interpersonales, inseguros, introvertidos, con dificultades de aprendizaje, muy alto o bajo rendimiento escolar, diversos tipos de discapacidades (especialmente cognitiva); dejando claro además, que la institución cuenta con programa de inclusión en aulas regulares y sede de Educación Especial, dentro de la misma estructura locativa. A nivel físico, presentan características especiales como cicatrices, diferencias en talla, peso y/o color de piel. También, se incluye, las preferencias culturales, religiosas, sexuales y variadas formas de vestir.

Las características de las personas realizan las acciones de agresión, humillación y amenazas; se ha percibido que son impulsivos, con baja empatía, con personalidad agresiva e irritable, baja capacidad de autocontrol, con cualidades especiales a nivel deportivo u otro que lo hace destacable dentro del grupo; a lo cual puede sumarse además tamaño o fuerza mayor, capacidad de

liderazgo y su rendimiento académico generalmente se encuentra entre básico y bajo. Las características de los espectadores son variadas, porque pueden tener combinación de las anteriormente mencionadas, depende del rol desempeñado en el acto, activo o pasivo para violentar o defender al agredido.

De acuerdo con las observaciones realizadas por la docente, conjuntamente con la orientadora, en las entrevistas a los estudiantes y/o su familia, se ha detectado la presencia de violencia intrafamiliar, conformación uniparental o desintegración del núcleo; autoritarismo o demasiada flexibilidad en el manejo de la autoridad y de normas. De otro lado, se presentan dificultades o ausencia de comunicación, poco tiempo de compartir actividades en familia y la incorporación de las madres al ámbito laboral que requiere de casi todo el día; lo anterior, porque salen muy temprano en la mañana y regresan en la noche, lo cual ha obligado a que se deje el cuidado de los hijos a cargo de familiares o personas desconocidas que ofrecen este servicio de cuidado.

Las situaciones de violencia, se presentan hacia una sola persona o grupo de manera esporádica, no hay permanencia en tiempo y se dan entre pares con iguales condiciones físicas o de poder; igualmente, se da entre pares desiguales en estas características. Es importante tener en cuenta que ocurren situaciones en las cuales un mismo niño, adolescente o grupo ejerce violencia sobre diferentes personas o grupos en diversas situaciones aisladas; también ocurre que una misma persona recibe agresión por parte de varios estudiantes respecto a una misma característica.

La violencia en el entorno escolar, es una problemática que ocurre a nivel mundial y se cataloga como problema de salud pública por su alta incidencia y sus graves consecuencias; lo que ha merecido la intervención de organismos

internacionales, nacionales y locales. Así mismo, en las instituciones se requiere de participación interna y conjunta de la comunidad educativa y de los programas, currículo y proyectos. Está presente en las diferentes naciones, religiones, clases sociales, tipos de instituciones educativas, concepciones de familia y demás.

En Colombia, este fenómeno de la violencia entre los niños y adolescentes en el ámbito escolar en forma específica, sólo comenzó a visibilizarse a partir de las investigaciones adelantadas por Chaux (2002), con apoyo de entidades gubernamentales. Porque al igual que los estudios anteriores de las décadas de 80s y 90s, estos primeros estudios sobre la violencia, tenían como base, el conflicto armado colombiano y la violencia interpersonal a nivel macrosocial, pero después los realizó a nivel microsociales, en el ámbito escolar, con el objeto de comprender las situaciones de violencia que los niños, en situaciones de fragilidad, afrontaban, en la ciudad de Bogotá.

La investigación, evidenció la percepción sobre violencia por parte de los niños y niñas a través de narraciones. Chaux, explica su metodología y resultados obtenidos afirmando que:

Durante las entrevistas, les pedí que me narraran disputas recientes que hubieran tenido con amigos(as) o conocidos(as) de su misma edad, o algunas que ellos hubieran observado entre compañeros(as). Mientras narraban las historias, les hice preguntas que intentaban esclarecer la secuencia de los eventos e identificar sus conductas y emociones durante y después de los hechos. También les hice preguntas sobre quiénes estaban alrededor y cómo estos terceros respondieron ante la situación. Analicé cada historia en términos de los asuntos que la motivaron, las

estrategias que usaron para manejarlas, las emociones que sentían durante las diferentes etapas de los conflictos, lo que sucedía con las relaciones después de estos, y el rol que jugaban los(as) terceros(as). (Citado por Castillo, 2011).

En 2003, (Citado por Castillo, 2011), el mismo autor profundiza sobre la comprensión de uno de los tipos de violencia, la agresión. Con la afirmación: la agresión es un comportamiento que se ejecuta con la intención de dañar, al otro. Es física, cuando se busca herir al aspecto físico de la persona; verbal, cuando se quiere hacer daño, a través de las palabras; relacional, cuando se hace perjuicio, a la relación que tiene con otras personas o al estatus social que tiene en su grupo, entre otras.

En este último informe, se evidencia por parte de este, investigador, el interés por los tipos de violencia que se sucede en el ámbito escolar entre los estudiantes, sin que se haga explícito si se trata de violencia escolar entre pares o *bullying*. (Citado por Castillo, 2011).

Otro estudio sobre esta temática, fue realizado por la Secretaría de Gobierno de Bogotá (2006), donde se obtuvieron los siguientes resultados: En la encuesta de victimización escolar, aplicada a 87.302 estudiantes de los grados 5° a 11°, respondieron: el 57% había sido víctima de hurto de pertenencias, el 46% recibió, violencia verbal, el 33%, violencia física y el 15%, refirió haber sido espectador de violencia con objetos, que incluye armas de fuego (Citado por Contreras, 2013).

Contreras (2013), amplía los datos sobre la violencia en colegios de Bogotá, con los obtenidos por parte de la Alcaldía de Bogotá en el 2009: el 38% del total

de la población recibió violencia verbal a través de insultos, el 22% sufre de rechazo y exclusión por parte de sus pares y el 9% expresaron haber recibido amenazas; considerando que la agresión emocional es la que se presenta en mayor frecuencia.

Con respecto a las consecuencias, Contreras (2013), refiere lo expuesto por Enrique Chaux (2006), sobre el matoneo o *bullying*: “Al generarse la agresión física y verbal constante se produce en los estudiantes estados en depresión, ansiedad, inseguridad, actos de venganza violenta, bajo rendimiento académico y deserción escolar en las víctimas, pero no considera que lleve necesariamente al suicidio.”

La afirmación dada en ese año por el experto, sobre el acto de suicidio, ha cambiado por lo encontrado posteriormente por el mismo investigador y por lo demostrado en los datos entregados por el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, el cual ha enunciado que, de los 65 casos hasta marzo de 2017. Una de las causas de esta conducta es el maltrato y discriminación sufrido, por los niños o jóvenes. Aunque no se precisa en dónde ocurrió la violencia, si se ejemplifica esta consecuencia con el caso del estudiante de 16 años de un colegio privado, que por su orientación sexual fue discriminado y se lanzó al vacío en un centro comercial de la ciudad de Bogotá, en agosto de 2014; el caso Urrego.

En otro trabajo, dirigido por el psicólogo Enrique Chaux (2010), destacado como uno de los mayores representantes del país en el estudio e intervención, sobre la problemática de la violencia en el ámbito escolar que se presenta entre los estudiantes y promovido por la Universidad de los Andes; realizado en las Pruebas Saber de los grados quinto y noveno, se encontró que los estudiantes

manifestaban haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero. Los resultados de este estudio que serán expuestos con mayor amplitud en el apartado de marco referencial, le permitieron concluir: los datos resultantes, son similares a los obtenidos en América latina y superan los promedios mundiales (Citado por Contreras, 2013).

Según los resultados enunciados por Rivera (2018) en su artículo publicado en el Colombiano; en 2012, en las pruebas Saber, llevadas a cabo a nivel Nacional, con los estudiantes de los grados 5º y 9º; los mismos grados elegidos para el anterior estudio, se encontró que: manifiestan ser víctimas de intimidación escolar en quinto, el 37,6% y en noveno 7.3% menos; indicaron ser victimarios o intimidadores el 21,5% en quinto y 0,6% más en noveno y el 54,3% y 65% respectivamente ejercían el rol de observador.

Es importante resaltar que, en los diferentes estudios no se hace explícito, si se presenta violencia escolar entre pares o *bullying*, entre los estudiantes, participantes de los estudios.

A fin de prevenir y atender las diferentes problemáticas que se presentan de violencia entre estudiantes en las diferentes instituciones educativas, el gobierno nacional colombiano, a través del Ministerio de Educacional Nacional emitió la Ley 1620 de 2013 y su respectiva reglamentación cuyo objetivo es la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

El objetivo de la Ley es fomentar y dinamizar la formación ciudadana y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en los estudiantes

desde el primer nivel de educación, preescolar hasta la media; intra y extra-institucional. El fin es, contribuir a la formación de ciudadanos proactivos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. Fortaleciendo en ellos, los principios de participación, autonomía, la diversidad, la corresponsabilidad e integridad.

Se reconoce a los niños y adolescentes como sujetos de derecho y, a la comunidad educativa, la familia y la sociedad como garantes para el ejercicio de estos. Por medio de esta ley, se provee de mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de las conductas que afectan la convivencia como lo son la violencia escolar, la deserción, el embarazo entre adolescentes; a través de la creación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos de atención.

En relación con la intervención, recientemente en el artículo periodístico, realizado por Vivas (2018), titulado “Matoneo problema que no se ha podido erradicar de los colegios del país”; expone una visión nacional de las acciones y datos sobre estas problemáticas por parte de las entidades gubernamentales. Lo siguiente, son reportes de entidades gubernamentales nacionales y locales en Colombia:

- Según el Ministerio de Educación Nacional, las cifras en todas las escuelas del país están por encima del 20%, aunque desde el 2012 se presenta reducción en número de casos. Una estrategia establecida para ello, es el “Programa Aulas de Paz” (2010) creada por Enrique Chaux, en el que propone que los niños desde pequeños deben actuar de manera propositiva y consciente, ante situaciones de agresión de sus pares. En

2017, el mismo autor, Chaux, lanzó una nueva estrategia, la “Estrategia G en Ciudadanía” para formar a los estudiantes en resolución pacífica de conflictos y convivencia y así, lograr la paz (Citado por Vivas,2018)

- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizó un estudio en Colombia durante el 2017 y encontró que el 7.6% de estudiantes manifestaron que diariamente se encuentran expuestos a alguna forma de maltrato físico en su colegio. Y respecto a las ciudades, el mayor número de casos reportados fueron Medellín con 1233, seguido por Bucaramanga con 585 y Cali con 493 (Citado por Vivas,2018)
- En Medellín, el “Programa Escuela Entorno Protector”, dirigido por la alcaldía, reportó que, en el 2017, se atendieron 682 casos de acoso escolar, 72 casos de ciberacoso y 1.233 de agresiones, pero en ninguna de ellas corrió peligro la vida del estudiante (Citado por Vivas,2018).  
En ésta misma ciudad, el Gaula (Policía Nacional, dirección antisequestro y extorsión) reportó la aprehensión de 36 menores de edad por posible extorsión, intimidación y matoneo; ocurridos dentro de las instituciones educativas.
- En Cali, el Comité Municipal de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación comunicó, que en 2017 se reportaron 493 agresiones físicas, en 55 de las 91 instituciones educativas públicas de la ciudad. Se estableció como estrategia en 20 instituciones públicas, el manejo adecuado de conflictos, mediación y conciliación con articulación entre la Alcaldía y la entidad educativa (Citado por Vivas,2018)
- En Bucaramanga, la Secretaría de Educación reportó 585 casos de agresión física en los Colegios públicos; en 20 de estos casos se hizo,

uso de arma blanca. No hay reporte de estrategias de manejo de esta problemática (Citado por Vivas,2018)

- En Atlántico, la Secretaría de Educación, no reportó número, de casos. Expuso que desde 2017 por medio del área, de Inspección y Vigilancia, se viene trabajando en la concientización, a toda la comunidad educativa, entendiendo que son ellos la base y recursos para llevar a cabo la labor de prevención (Citado por Vivas,2018)
- En Bogotá, la Secretaría de Educación Distrital no reportó cifras, pero resaltó que, en las localidades de Santa Fe, Rafael Uribe Uribe y Suba, se presentan graves problemas en el clima escolar. Se implementa desde 2016, el Plan Integral con la Secretaría de Cultura Seguridad y Gobierno para la recuperación de los entornos institucionales (Citado por Vivas,2018)
- El gobierno colombiano, como solución, al problema del acoso escolar en 2017, emitió el “Plan de Formación para la Ciudadanía”, estrategia de formación de los estudiantes para la paz. Mediante acciones se desarrollarán competencias ciudadanas para que ejerzan los Derechos Humanos; transformando los entornos directos donde se desenvuelven los estudiantes. La meta del gobierno es que para el 2025 Colombia sea líder de la región en la implementación de acciones de formación para la ciudadanía (Citado por Vivas,2018).

Cabe mencionar que de acuerdo con las acciones que cada país ha realizado, se destaca a Colombia con los programas de formación ciudadana como una estrategia que ha logrado disminuir el alto índice de violencia que se sucede en sus instituciones educativas dentro de los países de América Latina.

A continuación, se expone algunos análisis hechos por expertos, para el artículo sobre estas problemáticas:

- De acuerdo con el análisis realizado por Alejandra Arroyave, para este artículo, Citada por Vivas (2018), directora del programa 'Escuela Entorno Protector' de Medellín, el matoneo o *bullying* "es una práctica, de agresión que se presenta de forma repetitiva y puede producir deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y el decremento moral del victimario y es una problemática que afecta a casi toda Colombia". Concuerta, esta última parte de la afirmación, con el planteamiento de Enrique Chaux (2017), aunque se observa decremento en el número de casos en el país, esta problemática se mantiene en gran parte del territorio nacional y, aún más, en las regiones que han sido víctimas de conflicto armado. Asegura, además, que de acuerdo con las evidencias que ha recogido, el acoso escolar genera en las víctimas trastornos alimenticios, ansiedad y depresión.
- Según el Ministerio de Educación Nacional, la permanencia de la problemática, se debe a dos razones: Al contexto histórico de violencia y su influencia sobre la concepción que tienen los colombianos del uso de la violencia como forma de resolución de diferencias o conflictos y a que, los estudiantes a pesar de reconocer que la agresión no es manera de solucionar situaciones conflictivas, no poseen herramientas, ni cuentan con el desarrollo de sus competencias emocionales, para generar otras formas de solución (Citado por Vivas,2018)

Igualmente, Roberto Posada, entrevistado por Vivas (2018), profesor y psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, la carencia o dificultad emocional y la desigualdad social y de justicia, de las personas; afectan la formación de las habilidades y conocimientos sociales. Ejemplifica con el caso del estudiante, que agrede físicamente y causa lesión al compañero y recibe por parte de la entidad educativa una reflexión verbal; en la que se resalta por parte de la institución, la falta a una norma; pero no se analiza con el estudiante las consecuencias implícitas de su acto.

A nivel internacional, el estudio de estos fenómenos y en específico el *bullying*, se inició de forma sistemática en Noruega.

Entre los autores que mencionan el inicio del estudio sistemático del *bullying*, se encuentran Castillo, 2011; Tixe, 2012; Fernández, 2017, enunciando que este fenómeno de la violencia entre los estudiantes en el ámbito escolar, como problemática social comenzó a ser estudiada por Dan Olweus, debido a la alta incidencia en las escuelas de Noruega y el caso de suicidio de tres estudiantes que recibieron agresiones continuas de parte de sus compañeros de escuela. Según este autor, la violencia o agresión intimidatoria entre escolares, ocurre desde la época antigua. Los estudios se iniciaron a principios de la década de los setenta en este país y luego, se extendieron a los países escandinavos.

En 1978, Olweus realizó la primera publicación con el título de “La aplicación en escuelas: los *bullyies* y niños agresivos”, en la cual plantea las 3 características del *bullying*: “Es intencional, es repetitivo y se presenta desbalance del poder”. Estas características que lo diferencian de otros tipos de violencia escolar entre estudiantes están aún vigentes y son referentes para los diferentes estudios y análisis de esta problemática social.

Entre las décadas de 80 y 90, el interés por esa problemática, despertó la atención en otros países como Inglaterra, Japón, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia. A través de estudios posteriores como el realizado por Ng. W.Y. y Tsang (2008) se ha constatado que los altos índices se mantienen (Citados por Cabezas y Monge, 2013).

Olwues (1983) creó y empleó el: “Cuestionario Abuso/Víctima” para realizar estudios en Noruega y Dinamarca, este instrumento ha sido utilizado para llevar a cabo las investigaciones en otros países, hasta la actualidad. (Citado por Castillo,2011)

De igual forma, Castillo (2011), resalta que se produjo un cambio en el enfoque utilizado para la realización de los estudios en las décadas de 80 y 90 para lograr una mejor comprensión del fenómeno y en especial para entender, como se desenvuelven las personas implícitas en él. Y a partir del 2000, se reafirman estos cambios y se pasa de estudios estadísticos generalmente cuantitativos que buscaban dar respuesta a causas, consecuencias, actores, incidencia social a una visión más integral del fenómeno; teniendo en cuenta la voz de los actores y sus diferentes formas (enfoques) de comprender la realidad.

De acuerdo con esta nueva tendencia, en España, se llevó a cabo un estudio gubernamental, representativo en la violencia entre estudiantes y que conserva vigencia; es el Informe conocido como del Defensor del Pueblo 2000 – 2007, citado por Castillo, 2011; Fernández, 2017. Los resultados muestran que las formas de agresión, según su presentación, son: verbal, colocar apodos, las agresiones físicas y las amenazas; en ese orden. Se presentó mayor porcentaje de victimarios declarados, que de víctimas y observadores. No se encontró, diferencias significativas entre las distintas clases de instituciones respecto a los

índices de presentación de la problemática. El rango de edad para la mayor presentación del maltrato, fue 12 - 14 años y se aminoraba con la edad y mayor nivel educativo.

En el informe presentado por la UNESCO (2017) en Seúl, sobre el *bullying* y la violencia escolar entre pares en el mundo, revela que:

- Dos de cada diez estudiantes sufre *bullying* y violencia escolar entre pares.
- Aunque el tipo de violencia más frecuente es el verbal, se debe destacar el aumento de casos por el uso del internet y las redes sociales.
- El estudio calcula que hay 246 millones de niños y adolescentes que sufren diferentes formas de violencia dentro del entorno escolar.
- El 34% de los niños entre 11 y 13 años manifestaron haber sido acosados, antes del estudio y, un 8% expresa que sufre a diario la violencia.
- En 2016, de 100.000 jóvenes de 19 países; el 25% manifestó ser agredido por su apariencia física, 25% por su género, o preferencia sexual, 25% por su origen o nacionalidad. Así mismo, se encontró que la presencia de violencia en los LGTB (Lesbianas, gay, bisexual y/o transgénero) es en proporción de 3 a 7 veces más, que la de los otros estudiantes.
- En Europa, los índices de los niños y adolescentes entre 9 y 16 años, aumento en 4%, en 2014, a través de ciberacoso, respecto al 2010 (El tiempo, 2016). Lo que confirma la inquietud de los autores en las diferentes partes del mundo, respecto al aumento y alto índice de incidencia de casos y sus graves consecuencias de este tipo de agresión.

Respecto a la visión de la problemática de la violencia escolar entre estudiantes como un problema social en América Latina, se enuncian los siguientes resultados de estudios en algunos países realizados por organismos internacionales en conjunto con entidades gubernamentales locales:

Plan Internacional y UNICEF para América Latina y el Caribe (2011), en su estudio “Violencia escolar en América Latina y Caribe: Superficie y fondo” describe los siguientes resultados: La región de América Latina y el Caribe en general, ha aumentado y diversificado acciones para prevenir y tratar las diferentes tipologías de violencia en el ámbito escolar; resalta el requerimiento de implementación y atención de las víctimas y de leyes para su protección; subraya la gran incidencia del uso del internet, como medio de agresión y las graves consecuencias que ha generado, conduciendo incluso hasta el suicidio y para ello, presenta los altos índices de la población entre el 50- 70%, que ha sufrido de violencia escolar.

Entre los estudios realizados para este informe, en diferentes países de América Latina se destacan:

- Argentina: En el estudio, “Clima, conflictos y violencia en la escuela”, del 2009, se obtuvo los siguientes resultados: Más del 60%, de los estudiantes, afirmaron haber sufrido violencia social.
- Brasil: en el estudio “Pesquisa: *bullying* escolar no Brasil” (2009), se evidenció, según lo reportado por los estudiantes: que el 50%, se considera víctima de violencia escolar y el 70% del total de la población manifestó, haber observado, intimidación a un par.

Otro estudio con este mismo tipo de convenio se hizo en Ecuador, Unicef (2015), en cooperación con Ministerio de Educación y Visión Mundial, “Violencia entre pares en el sistema educativo: una mirada en al acoso escolar en Ecuador”.

En este estudio se encontró que:

- El 60% de los estudiantes entre 11 y 16 años, habían sido víctimas de un acto violento en el colegio.
- Las formas más comunes de violencia fueron la verbal y psicológica y ciberacoso, en este orden de presentación.
- El lugar más frecuente referenciado de violencia, fue el aula.

A nivel privado, la Organización Internacional *Bullying Sin Fronteras* (2018), llevó a cabo el Primer Estudio Internacional de Acoso Escolar o *Bullying*, en 18 países del continente americano; según las cifras oficiales y análisis, se encontró que:

- Las víctimas casi siempre, presentan las siguientes características: son inseguras, son pequeños respecto a la edad y con baja capacidad de respuesta, para afrontar la situación y al agresor.
- 7 de cada 10 niños (70%) en América Latina, son víctimas de esta violencia escolar que comienza a veces con un simple acto de burla y termina en muchas ocasiones con un desenlace fatal, como el suicidio.
- De acuerdo a los resultados, los diez países con mayor índice de casos de América Latina son en su orden de mayor número de casos: México, Costa Rica, Chile, Brasil, Paraguay, Argentina, Perú, Honduras, Guatemala y República Dominicana.
- Se reporta que, en casos de suicidio como consecuencia de las agresiones, en México se sucede cada semana y, en Paraguay, Chile,

Costa Rica, Panamá, Guatemala, El Salvador, Honduras y República Dominicana, se han reportado suicidios por acoso escolar a lo largo de 2016 y 2017; sin especificación de frecuencia.

- Las instituciones educativas de todos los países consultados, expresan la dificultad que se mantiene para afrontar, el ciberacoso, en las redes sociales, que se presenta especialmente en Facebook, Twitter e Instagram.
- Según el Departamento de Justicia de Estados Unidos, el 78% de los entrevistados expresaron ser acosados física o psicológicamente; además, se tiene un reporte el cual indica que dos millones de estudiantes, presentan ausentismo escolar diariamente por temor a la violencia.
- Se infiere que las instituciones educativas favorecen a los agresores más que a las víctimas, porque su respuesta a las situaciones de violencia no es eficiente para resolver o ayudar a las víctimas.

Los diferentes autores y estudios, muestran la relación que existe entre la autoestima y los fenómenos de violencia escolar entre pares y el *bullying*:

De acuerdo con la teoría de necesidades de Maslow (1943), existen dos tipos de necesidades de estima. La autoestima baja, que se relaciona con el respeto hacia el otro, necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio; ésta, recibe la influencia endógena, de las demás personas. Mientras la autoestima alta, se compone de las necesidades de respeto hacia sí mismo; es decir, sentimientos de confianza, competencia, logros, independencia y libertad. Lo cual se refiere a la autoestima generada por él mismo o endógena.

De acuerdo con este autor, el éxito o fracaso de la persona, depende del estado de la autoestima, porque existe una correlación directa entre ellos. Es así, que la autoestima adecuada o alta, asociada a una idea positiva de uno mismo, favorece la salud física y mental; lo anterior, porque aumenta la capacidad de la persona para desarrollar habilidades e incrementar la seguridad personal y el buen desempeño en el proceso de aprendizaje y capacidad de afrontar, las diferentes situaciones que se presentan en su cotidianidad. De acuerdo a lo planteado por Maslow (1943) en la escala, al sobrepasar de manera adecuada el nivel de autoestima e ingresar al quinto nivel de autorrealización, la persona presenta creatividad, autonomía, buenas relaciones intra e interpersonales (capacidad para trabajo en equipo); capacidad de competencia, valía y adecuada resolución de problemas, entre otros.

Por el contrario, Maslow refiere que si se tiene una autoestima baja se genera inseguridad y por lo tanto fracaso. Cuando se tiene problemas de autoestima, se presenta rechazo a sí mismo, no aceptación de cómo se es y dificultad para amar a otros. Lo cual, repercute en el desarrollo de su proceso de aprendizaje y se expresa con falta de creatividad, de participación, desinterés, nivel bajo de resolución de problemas y bajo rendimiento académico. Una persona con baja autoestima, generalmente, presenta conflictos en los diferentes ámbitos en que se desarrolla, ya sea en lo familiar, educativo, social, en la productividad y demás. (Citado por Angione, 2016).

Para Tixe (2012): la autoestima es una competencia, psico afectiva, que le permite, a la persona, comportarse de cierta manera y a su vez poder modificar su conducta. Está compuesta por la percepción, imagen corporal, estima y auto concepto; es modificable, por lo que permite su construcción y reconstrucción, a

lo largo de su vida; como respuesta a la influencia de las experiencias e interacción con otras personas y con el medio en que se desenvuelve.

En la sociedad actual y en éste caso en el entorno escolar; se observa que no se tiene conocimientos, ni herramientas para el buen desarrollo de la autoestima y tan sólo se tiene en cuenta las formas mínimas de socialización, por parte de los miembros de la comunidad educativa, especialmente los docentes y administrativos; quienes tienen una relación tan directa e influyente con los estudiantes. Por lo tanto, se requiere incluir, capacitar y proveer de herramientas adecuadas para la intervención, a todas las personas, que se encuentren inmersas, dentro de cada ciclo vital de los estudiantes. (Alonso, Murcia, Murcia, Herrera, Gómez, Comas y Ariza, 2007).

Esto hace indispensable que, a nivel escolar, se implementen estímulos para favorecer y fortalecer la autoestima como parte de las acciones integradas, al programa de educación que se lleven a cabo dentro de las mismas aulas; fortaleciendo las políticas de una educación de calidad e integral. La institución, debe tener en cuenta el desarrollo de la persona, como ser biopsicosocial; además, de su parte cognitiva y de aprendizaje.

Cuando en el ámbito escolar las competencias para fortalecer la autoestima se suscriben únicamente al personal encargado de orientación y psicología para su desarrollo, se ven restringidas en su aplicación por el tiempo disponible para la atención individual y la dificultad frente a las necesidades de cobertura general y de grupos. Además, la dificultad por la falta de herramientas para su trabajo.

Es labor indispensable que tanto los padres de familia como los docentes, se preocupen por fomentar una alta autoestima en los niños y adolescentes;

porque esto, le permitirá a los estudiantes tener y mantenerse con mejor actitud para adquirir conocimientos, fomentar los valores y convertirse en buenos ciudadanos con capacidad para ofrecer soluciones y mantener una sana convivencia; pero sobre todo, con la capacidad para mantener su bienestar personal a nivel físico, psicológico, social y en los diferentes ámbitos de su propio desarrollo.

Walter Riso (2003), retoma, la posición social y cultural actual, para hacer una reflexión crítica; se debe, fomentar el autorespeto, autoconfianza, autocomunicación y la autoevaluación, pero sobre todo la autoaceptación, más que centrarse, en el beneficio hacia los demás.

Otro punto referencial al respecto, es que la familia es el primer y principal agente de desarrollo de la autoestima, en ella recibimos seguridad, afecto, confianza, motivación, sentido de pertenencia y se enseña y resalta sobre las cualidades físicas, aptitudes, potenciales, comportamientos y logros a los niños y adolescentes. Sin embargo, en algunas familias ocurre lo contrario, convirtiéndose en un factor de riesgo, frente a las diferentes situaciones que afronta el niño a lo largo de su vida. Las experiencias de los primeros años son importantes, pero no concluyentes. Ahora bien, teniendo en cuenta la capacidad de reconstrucción y de fortalecimiento de la autoestima, la implementación de acciones en el ámbito escolar, permitirá al niño y adolescente que ha tenido en la familia un adecuado desarrollo, revitalizarla; en el caso contrario, cuando se ha tenido un inadecuado desarrollo, se podrá fortalecer para favorecer su capacidad de bienestar y éxito. Esto, debe realizarse desde los primeros años de vida y, por lo tanto, desde los primeros grados escolares.

Así mismo, Alonso et al. (2007) plantean que de acuerdo con el tipo de autoestima que se tenga, el estudiante actúa y responde a las personas y las situaciones que se presentan. Cuando su nivel es alto, se favorece la dimensión social y se incrementa las capacidades para afrontar situaciones no deseables o aquellas donde se requiere dar solución a conflictos. Reforzando esto, el planteamiento que una alta autoestima es un factor protector ante situaciones de violencia escolar entre los estudiantes, entre otras.

Acorde con los estudios realizados sobre la autoestima, se establece la relación directa con el desarrollo de la personalidad, adaptación social y emocional y la salud mental en general. Un ejemplo de esto, lo expone el siguiente autor:

Para Fernández (2017), la autoestima es un fenómeno que está muy relacionado con la consecución de un desarrollo psicológico equilibrado y adaptativo. Por lo tanto, si la evaluación que la persona realiza sobre su propio valor como ser humano en interacción con los aspectos y cualidades más cognitivos relativos al autoconcepto es positiva, ésta servirá como factor protector en el futuro en la prevención de alteraciones emocionales intensas, dificultades a nivel psicológico y, en mayor medida a problemas en la interacción social con otras personas.

Esta afirmación dada por Fernández (2017) igualmente, permite asociar la autoestima con la capacidad de factor protector frente a los fenómenos de violencia escolar y el *bullying*.

Al respecto, también Alonso, et. al. (2007), exponen la necesidad de aprovechar la autoestima y las buenas relaciones entre estudiantes para

incrementar o potenciarlos como factores protectores para evitar conductas de violencia y patologías (Se presentan en algunos casos como consecuencia de actos violentos) en el ámbito escolar. Por otra parte, resaltan la importancia de poseer los componentes de autoestima: autoconfianza, autorespeto, autoaceptación y buenas relaciones interpersonales; para así, poder ofrecerlo a otros. No se puede dar de lo que no se tiene o posee.

De acuerdo con la revisión bibliográfica, todos los autores y las investigaciones convergen en la incidencia de la autoestima (baja, media y alta), en los diferentes aspectos relacionados con la violencia escolar entre pares y *bullying* y la relacionan con capacidad de protección si es alta o el aumento de riesgo si es baja.

Sin embargo, no se encontraron estudios en que se intervenga la autoestima a través de actividades educativas para fortalecerla como factor de protección del niño y adolescente frente a la violencia escolar entre pares, en estudiantes de primaria en Colombia.

## **1.2. Pregunta de investigación.**

Ante estas razones surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué estrategia educativa se puede implementar para fortalecer la autoestima con el fin de aminorar los problemas de violencia escolar entre pares en los estudiantes del grado 502, jornada de la tarde del Colegio Distrital Gustavo Restrepo?

## **Justificación**

Como docente, directora de curso e investigadora y teniendo en cuenta la violencia escolar entre pares, se observó, cómo, problemática que afecta a los

niños y adolescentes de la Institución Educativa Distrital Colegio Gustavo Restrepo y conociendo las posibles repercusiones graves que ésta tenga en el desarrollo de la personalidad, del proceso de aprendizaje y desarrollo integral a lo largo de su vida; se hace indispensable plantear y desarrollar acciones que permitan aminorar y, en lo posible, evitar la presentación de esta problemática.

Como alternativa de intervención para lograr este objetivo, se implementó una serie de actividades para fortalecer la autoestima como factor de prevención y protección frente a este fenómeno; teniendo como base que esta competencia está ampliamente relacionada con la forma en que se maneja por parte de la persona las situaciones que se le presentan en su cotidianidad. La concientización de lo que ocurre en esta problemática permite comprender que una sola situación de violencia, con o sin intención de hacer daño y en igualdad o no de poder y/o fuerza (violencia entre pares) puede ser tan grave como varias situaciones, realizadas de manera sistemática, con diferencia de poder y/o fuerza e intención de hacer daño (*bullying*).

Además, los estudios han mostrado que la autoestima también se relaciona con otras variables psicológicas, de manera directa o positiva con el rendimiento escolar, el cociente intelectual y a la ejecución de tareas cognitivas; e inversamente, o en correlación negativa con la ansiedad, depresión y la indefensión.

Ante la falta de herramientas de trabajo para la atención a los niños y adolescentes a nivel institucional y para la docente, se escoge un programa de autoestima desarrollado por una empresa, apuntando a la responsabilidad corporativa ante problemáticas sociales del país. Este programa, además de ser

estructurado con apoyo de expertos y ser aplicado en el ámbito internacional, cuenta con la experimentación e implementación en instituciones educativas dentro de la misma ciudad donde se desarrolló la presente investigación.

La aplicación del programa se hizo a todo el grupo de participantes, sin diferenciación de roles desempeñados en una situación de violencia; porque se tiene como objetivo, fortalecer la autoestima como factor de protección ante estas. Además, se ha corroborado en estudios anteriores, que un mismo niño puede desempeñar los diferentes roles en diversas situaciones. Lo que también, se observó en las situaciones dentro de la institución educativa donde se desarrolló el estudio.

De acuerdo con Maslow (1943) y por Branden (2010), la autoestima es una necesidad psicoafectiva, esencial para las personas porque permite un desarrollo adecuado y tiene gran valor para la supervivencia y la autorrealización. Para Branden, el poseer una autoestima positiva es tener un “sistema inmunológico de la conciencia”, la persona posee empoderamiento y capacidad de reestructuración; lo contrario ocurre cuando es baja, porque no se tienen elementos para afrontar las dificultades y situaciones de violencia o adversas, lo cual reafirma la importancia de fortalecerla como medida protectora y preventiva.

Estas mismas razones permiten resaltar la importancia de fortalecer la autoestima y también, si tenemos como docentes, la visión proyectiva, de un ser fortalecido en forma integral; se tendrá presente que los estudiantes de quinto grado, realizarán sus estudios a partir del grado sexto en otra sede o en otro colegio. Esto significa, nuevos compañeros, diferentes profesores para cada materia, ser los más chicos en la población cuando eran los más grandes en la

sede de primaria, una mayor exigencia de responsabilidad y autonomía. También se encontrarán con otras problemáticas, como son la venta y consumo de sustancias psicoactivas, porte y uso de armas, pandillas dentro y en los alrededores de la institución educativa.

Si bien es cierto que se trata de una problemática social, rescatar el ser, como punto de partida de la intervención, permitirá que se beneficie en primer lugar a cada persona (niño y/o adolescente); como bien lo plantea Maslow: se necesita quererse y respetarse a sí mismo para amar y respetar a otros (porque nadie puede dar de lo que no tiene).

### **1.3. Alcance de la investigación.**

Con la presente investigación, se busca sensibilizar y concientizar sobre la problemática de la violencia escolar, que se viene presentando en la institución en específico y en las instituciones educativas en general a nivel local, nacional e internacional. Adicionalmente, proporciona elementos teóricos, para la comprensión y diferenciación de la violencia entre pares y el *bullying* en el ámbito escolar; para posteriores estudios en relación a estas temáticas y su intervención de manera diferencial.

Aporta el estudio a los conocimientos teóricos de la autoestima, que rescata los factores individuales, en la comprensión de la violencia escolar entre pares, en una institución educativa colombiana, por la falta de estudios al respecto.

A nivel educativo, el programa de autoestima establece la posibilidad de trabajo en aula con niños y adolescentes de primaria por parte de los docentes, especialmente a quienes no tienen capacitación en esta temática; al proveer de una herramienta estructurada y con los materiales para su desarrollo. Como este

programa también tiene material para trabajar en bachillerato, se amplió su aplicación a los estudiantes de este nivel educativo, tanto en la institución específica como en otras instituciones educativas locales y nacionales. Según reporte verbal de la entidad que capacita en el programa, se ha aplicado en Colombia, únicamente en la ciudad de Bogotá.

Igualmente, teniendo en cuenta la relación directa entre autoestima y aprendizaje, esto permitirá que los estudiantes mejoren su desarrollo en el proceso de aprendizaje de manera autónoma, creativa y con mayor motivación para alcanzar su bienestar y autorrealización; confiando en sí mismo, en sus capacidades, aptitudes y habilidades.

H1. Fortalecer la autoestima a través de una intervención educativa, permitirá aminorar los problemas de violencia escolar entre pares, en los estudiantes de 502 de la jornada de la tarde, de la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo.

Ho. Fortalecer la autoestima a través de una intervención educativa, no aminora los problemas de violencia escolar entre pares, en los estudiantes de 502 de la jornada de la tarde, de la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo.

H2. Existen diferencias significativas entre los puntajes, obtenidos en el pre test y post test de autoestima, posterior a la intervención educativa, en los estudiantes del curso 502 de la jornada de la tarde, de la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo.

Ho: No existen diferencias significativas entre los puntajes, obtenidos en el pre test y post test de autoestima, posterior a la intervención educativa, en los estudiantes del curso 502 de la jornada de la tarde, de la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo.

## 1.4. Variables

### 1.4.1. Variable independiente:

Fortalecer la autoestima a través de una intervención educativa.

### 1.4.2. Variable dependiente: Aminorar los problemas de violencia

escolar entre pares, en los estudiantes de 502 de la jornada de la tarde del colegio I.E.D Gustavo Restrepo.

## 1.5. Limitaciones

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron las siguientes limitaciones:

- Debido a ampliaciones locativas, se redujo el horario escolar.
- A pesar de contar con la debida autorización institucional para la investigación, no se proporcionaron tiempos específicos para su realización y se debió realizar, durante los tiempos de clase con la directora de curso (investigadora), respetando los horarios establecidos; además, se tuvieron actividades institucionales.
- El programa de Autoestima presenta tiempos para desarrollo de cada actividad, los cuales tuvieron que ser ampliados por las condiciones y características de trabajo de los estudiantes. Esto, aunado con las limitaciones anteriores, amplió el periodo de aplicación del programa.
- La posibilidad de tener un grupo de comparación, se vio restringido porque se presentó inconvenientes para la disponibilidad del grupo, para el estudio.
- Al ser una investigación cuasi experimental con grupo experimental, pero sin grupo de comparación, tiene dificultades para ser generalizados sus resultados.



## **Capítulo II. Marco teórico**

En el marco conceptual se presentan los conceptos que se desarrollarán en el presente estudio: violencia escolar entre pares, *bullying*, autoestima y autoimagen corporal. Este marco se ampliará en los siguientes apartes del capítulo, en los que se analizarán diferentes aspectos relacionados con cada uno de estos conceptos; partiendo de lo general a lo particular.

## **2.1 Definición de conceptos**

### **2.1.1 Violencia escolar entre pares y *bullying***

El concepto de violencia escolar entre pares, es definido en forma diferencial por algunos autores y en otras está implícita en los conceptos de los autores del *bullying*.

Olweus (1998), fue el primero en definir el término de *bullying* y, en estudiar la violencia entre estudiantes de manera sistemática en la década del 70; su definición se mantiene como referencia hasta la actualidad en los diferentes estudios que se realizan sobre violencia en el entorno escolar entre estudiantes; lo define como:

Decimos que un estudiante está siendo violentado por pares o es víctima cuando otro estudiante o varios de ellos: le dicen cosas que lo afectan o hieren; lo aíslan o separan de los demás; lo golpeen o hurten o dañen, sus pertenencias; cuando utilizan medios tecnológicos, para enviar o difundir mensajes agresivos o de difamación o fotografías que afecten su dignidad. Se considera *bullying*, cuando estos actos son repetidos y el estudiante víctima, generalmente, no puede defenderse por sí mismo. Según Vázquez (2014), no es *bullying*, cuando se burlan de un estudiante, dentro del juego o se presenta en igualdad de condiciones de fuerza o poder, las situaciones de agresión.

Desde su definición Olweus, planteó las características diferenciales del *bullying* con respecto a la violencia escolar entre pares. Pero a pesar de ello se sigue, considerando todo acto violento escolar entre estudiantes, como *bullying* para las personas en general, medios de comunicación e incluso en autores, que realizan estudios sobre estas problemáticas.

García y Ascensio (2015); Pujol (2015); Echeverri, Gutiérrez, Ramírez y Morales (2014) describen la violencia escolar entre pares, incluyendo las diferentes formas en que se expresan las situaciones de violencia y las refieren, como mecanismos para solucionar, situaciones problemáticas, que no se han diligenciadas de manera eficaz y eficiente. Y establecen la diferencia con el *bullying*, agregando que debe ser una conducta repetitiva con periodos de presentación prolongados (por lo menos una vez a la semana, durante seis meses), además de los criterios establecidos por Olweus, para definirlo.

En el caso de la violencia escolar, Pujol (2015) expone, además, que la violencia escolar entre pares se presenta, con la generación de conductas esporádicas, sin propósito de dominar o someter o que se consideran juegos sin el deseo de causar daño, pero que sí pueden ser nocivas para la vida de la víctima en sus diferentes aspectos y ámbitos en que se desenvuelve. Este factor es un causal de permanencia, de este fenómeno porque se acepta como normal, situaciones que son violentas, especialmente desde el aspecto cultural (ejemplo, expresión de machismo).

Garaigordobil, Martínez, Páez, y Cardozo (2015), amplían este concepto respecto a la tipología de la violencia, incluyendo el *ciberbullying*, resaltando que el daño a través de los medios electrónicos, tiene sus diferencias con respecto a la violencia histórica. que se venía presentando porque con sólo un acto (por

ejemplo, colgar en la red una foto o vídeo comprometedor) se puede causar mucho daño a una persona, debido a su inmediatez de difusión y gran cantidad de personas que pueden observar u escuchar, estas imágenes o mensajes. Al mismo respecto, Carozzo (2012) refiere el *Happyslapping* que son fotos publicadas a la red social, sin el permiso de la víctima y el latín *Violence*, en el que este acto, ocurre entre pareja de enamorados, entre trece a dieciséis años de edad, generalmente, donde la mujer es la víctima. (Citado por Quinte, 2017).

A nivel gubernamental colombiano, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) , atendiendo a la necesidad de comprender y atender la problemática de violencia entre alumnos dentro del ámbito escolar definió en la Ley 1620: el acoso escolar o *bullying* como: “la conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente.” . En esta definición, no se hace explícito la violencia entre pares; sin embargo, en la ruta de atención se tiene en cuenta las acciones, que no causan lesiones a la integridad física y psicológica, en la inmediatez del suceso, porque en lo físico se puede evidenciar, pero a nivel psicológico o emocional, las consecuencias se pueden ver evidenciar con posterioridad.

Aunque no existe unificación por parte de los diferentes autores en la conceptualización sobre estas dos problemáticas, porque se puede observar cómo se utilizan diferentes términos y definiciones para denominar la violencia escolar entre pares y el *bullying* (Este término es el más utilizado para designar cualquier tipo de violencia escolar que sucede entre estudiantes), se encuentran

puntos de concordancia entre ellos. Para comprender la problemática de violencia escolar entre pares, que es la problemática, que se presenta en la institución seleccionada para el presente estudio y posteriores y diferenciarla del *bullying* y para la intervención, se concluye:

Violencia escolar entre pares: son los comportamientos violentos, humillaciones, insultos y aislamiento social ejercido por uno o varios estudiantes hacia uno o varios compañeros; con afectación física, psicológica, moral y/o sexual; que se expresa de manera verbal, física, psicológico, social y tecnológica; que ocurre solo, una vez o en forma esporádica; generalmente sin intención de hacer daño y sin que necesariamente medie el poder o la fuerza entre los actores en las situaciones de violencia.

Y se convierte en *bullying*, cuando estas acciones se generan de manera permanente o sistemática, con intención de hacer daño, con desequilibrio de poder o fuerza y su duración es prolongada en tiempo, aunque no se tiene un criterio único, se considera que debe presentarse, por meses.

### **2.1.2 Autoestima**

Abraham Maslow (1943), maneja el enfoque humanista, en su teoría de las necesidades; es considerado como el mayor representante del estudio de la autoestima, la define como: la necesidad de respeto y confianza en sí mismo. La necesidad de estima, es considerada como básica dentro de la escala de necesidades establecida por el autor y se refiere a ésta, como la confianza personal y el respeto por sí mismo, desde esta visión se hace indispensable que sea sobrepasada de manera adecuada y satisfactoria para que se pase al siguiente nivel, autorrealización. Resalta que la satisfacción de esta necesidad, hace más segura a la persona de sí misma, pero también que cuando no se

obtiene reconocimiento por logros alcanzados, se presenta sentimientos de fracaso o inferioridad.

De allí la importancia de actuar desde la institución educativa en el desarrollo adecuado de la autoestima para sobrepasar esta necesidad psicológica básica como parte del desarrollo integral del estudiante y permitir el paso o desarrollo adecuado a la siguiente necesidad psicológica que es la autorrealización.

Arone (2017), desde el mismo enfoque y planteamiento de la autoestima como necesidad, hace referencia a un segundo autor humanista; Branden (2012), quien, centra su definición en la capacidad de la persona, para afrontar los desafíos día a día, durante toda su vida y el alcanzar la felicidad. Amplía su contextualización, exponiendo que para conseguir estas metas, la persona debe considerarse eficaz y eficiente, confiar en su capacidad de pensamiento, aprendizaje y toma de decisiones adecuadas, lo cual le permitirá resolver los desafíos y ofrecer alternativas; e igualmente tener confianza en su derecho a ser feliz o el respeto por sí mismo, permitiéndose confiar en que las personas son dignas de alcanzar las metas, el éxito, el respeto, el amor, la amistad y la realización durante su vida; como lo plantea, Maslow, en la necesidad de autorrealización.

Es decir, que la persona debe tener confianza en sus propias capacidades, en lo que puede lograr, si se coloca objetivos y metas y la aceptación de sus dificultades o limitaciones; esto es tener consciencia de sí mismo.

Anteriormente, Branden (1995) había planteado respecto a la importancia de cubrir la necesidad de autoestima: La autoestima no cubre las necesidades básicas, pero si coopera, para conseguir, la satisfacción de estas necesidades.

Igualmente, ocurre con el conocimiento y las habilidades para actuar con efectividad en la vida.

De acuerdo con las diferentes definiciones dadas por diversos autores, se puede concluir que la autoestima, es el valor que da la persona, sobre sí mismo; en la que se acepta y siente seguro, respecto de sus rasgos corporales y físicos, su forma de ser y de comportar y en la que se encuentra involucrada emociones, pensamientos, sentimientos, experiencias y actitudes, que la persona ha experimentado a lo largo de su vida; esto lo hace modificable o flexible con aportes de los diferentes ámbitos donde se desarrolla y las interrelaciones que establece con los demás.

Retomar el valor de la persona debe ser el centro de intervención para que se genere desde el bienestar y desarrollo personal, el cambio o afianzamiento en las relaciones interpersonales y el ámbito social. La mayoría de estudios y visión de la problemática de violencia en ámbito escolar, establece como fenómeno social y aunque así es por la repercusión que ha generado, es cada una de las personas, la que sufre las situaciones y consecuencias y por lo tanto la que debe, recibir la atención y herramientas para evitarlas. El también humanista, Juan Viale, citado por Angione (2016), refiere que la mejor forma para lograr la autorregulación conductual, es tener conocimiento de su propio sentir y reconocer, como siente, el otro.

### **2.1.3. Imagen corporal**

La imagen corporal es parte de la autoestima, por lo cual la satisfacción o no con ésta, hace que se afecte en forma positiva o no, la autoestima de la persona. El concepto de imagen corporal ha sido estudiado por diversos autores:

Baile (2003), referencia a 2 autores para referenciar este concepto: Schilder en 1950, es el primero en definir el término desde una visión multidimensional: la imagen corporal, es la figura mental que la persona, crea su propio cuerpo y años más tarde; en 1994, Slade plantea que ésta, es influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos, que se modifican, al transcurrir la vida. Igualmente, Fernández (2017), refiere a Raich, quien, en 2001, incluye en la definición, que se tiene en cuenta, cada una de las partes del cuerpo, del movimiento y los potenciales y límites de éste.

Para Fernández et al., 2015; es un constructo psicológico múltiple, que incluye tres componentes: componente perceptivo: son las percepciones del cuerpo; componente cognitivo-afectivo: sentimientos, actitudes y pensamientos y el componente conductual: las conductas derivadas, de los anteriores componentes y que contribuyen a la formación del autoconcepto y son parte de él.

De acuerdo con las diferentes definiciones dadas, la imagen corporal, es la representación mental que tiene la persona sobre su cuerpo y aspecto físico, los sentimientos, actitudes y pensamientos y las conductas que realiza, relacionadas con estos aspectos. Recibe influencia del medio externo, especialmente para este estudio, de sus compañeros por la comparación que hace con los cuerpos de ellos, en las etapas de pre y adolescencia.

La satisfacción e insatisfacción con su autoimagen corporal, surge por la comparación que realiza la persona con los compañeros (Fernández, 2017) o con los modelos que son expuestos por los medios de comunicación. Planteamiento que comparte el Programa Autoestima Dove, (s.f), establece, relación entre la imagen corporal percibida o real y la imagen deseada o ideal y

resalta que, cuando la persona no se siente satisfecha con su imagen corporal, afecta su autoestima, porque no se siente segura de sí misma, valorada y apreciada y puede posibilitar a ser afectada por las burlas de otros, por las características físicas, que ella misma desapruueba, de su imagen corporal

A continuación, se expone la fundamentación teórica de los principales aspectos incluidos en la investigación; el primer lugar la violencia desde una visión amplia o generalizada; en segundo lugar, la violencia escolar específica entre los estudiantes, la violencia entre pares y el *bullying* y sus factores asociados; en tercer lugar, la autoestima con sus factores asociados e incluye el componente de imagen corporal.

## **2.2. El fenómeno de la violencia**

El fenómeno de la violencia en general ha sido de interés global, internacional, nacional, local y específico; por esta razón los estamentos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales se han asociado para entregar investigaciones, propuestas, informes y demás acciones para visualizar, sensibilizar, aportar a la comprensión de la problemática; con base en este enfoque, se enuncia a continuación informes dados al respecto:

Para la Organización Mundial de la Salud (2003), institución que tiene gran y amplia influencia en la visión, análisis e intervención de este fenómeno de la violencia que se presenta en todo el mundo:

La violencia se define como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, la amenaza o el hecho, contra sí mismo o violencia intrapersonal, contra otra persona o violencia interpersonal o contra un grupo o una comunidad o violencia colectiva; que puede producir o tiene una gran probabilidad de provocar una

lesión, muerte, daño psicológico, afectar el desarrollo adecuado de la persona u originar privaciones.

Según ésta organización, al adicionarse la palabra “poder” en la definición del “uso de la fuerza física”, se incorporan actos como las amenazas e intimidación como consecuencia de las relaciones de poder. Además, al expresar “El uso de la fuerza física o el poder”, se entiende e incluye la omisión y/o falta de atención, cualquier tipo de abuso físico, sexual o psicológico y consecuencias, como el suicidio y otros actos auto-lesivos. La OMS, Salud y Violencia en el Mundo (2012), incluye, multiplicidad de consecuencias, entre las que se encuentran el daño psicológico, carencias e inadecuado desarrollo de la persona

En el Informe de la Organización Mundial de la Salud (2014), sobre la situación mundial de la prevención de la violencia en 2012, que se realizó, conjuntamente por la Organización Mundial de la Salud, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, se encuentran las siguientes conclusiones:

- Sólo, un tercio de 133 países que fueron encuestados, implementan programas en gran número, para prevenir intimidación; atender familias, en estado de vulnerabilidad y solo, la mitad de ellos posee, servicios de prevención y apoyo a víctimas de la violencia.

- Las consecuencias de la violencia, generalmente, duran toda la vida a nivel de salud, física, mental, sexual y reproductiva. También son altos factores de riesgo, para adicciones al alcohol y las drogas y a, otras prácticas nocivas, para la misma vida.

Al respecto, en este informe, la directora general de la Organización Mundial de la Salud, destaca que a pesar de las dificultades, que existen por las consecuencias para las familias y las comunidades por su intensidad y afectación en la salud; se ha evidenciado el éxito en la prevención en los estados o gobiernos que han llevado a la práctica las recomendaciones y medidas sugeridas por los organismos multilaterales, que vienen trabajando este fenómeno de la violencia, con acciones en los hogares, colegios y demás, ámbitos donde ésta se presenta.

Fue el primer informe, en donde se evaluó, las acciones de las naciones encaminadas, contra la violencia interpersonal tales como el maltrato de los niños y la violencia juvenil. Se encontró, que la mitad de los países, implementan, programas escolares para desarrollar actitudes, para la vida como la resolución efectiva y eficaz de conflictos y este mismo número de países, promueve cambiar normas para prevenir la violencia contra mujeres y niñas.

Otro punto a destacar en este informe, fue dado por la administradora del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, quien afirmó: "Un alto grado de violencia en la familia o la comunidad paraliza la capacidad de las personas para mantener sus medios de vida, así como las opciones de desarrollo político, social y económico de los países". Además, de realizarse, el balance en estos dos aspectos mencionados, se resaltó la necesidad de mejorar la calidad y cobertura y el acceso y servicios para las víctimas, de este fenómeno; teniendo en cuenta, la afectación de su salud y la aplicación de las leyes ya existentes. Es decir, que se reconoce la importancia de atender a la persona (víctima) de manera legal y de salud, que se encuentra afectada, en estos hechos de

violencia, en situación de victimización y especialmente por las consecuencias que le desencadenan.

Así mismo, se debe reconocer que la violencia se presenta en los diferentes ámbitos en que se desarrolla el ser humano, no es exclusiva de un contexto específico. Además, se evidencia diferencias en cada uno de ellos, respecto a actores participantes, tipologías que se presentan, sus causas, sus consecuencias e incidencias dentro y fuera de cada contexto. En este caso se hará referencia a la violencia que ocurre dentro del ámbito escolar comenzando con una visión general, para centrar el trabajo en la violencia escolar, que se produce entre estudiantes exclusivamente.

### **2.2.1. Teorías Psicológicas que explican la violencia.**

A continuación, se enuncian algunas de las principales teorías que explican la violencia, entre los autores que hacen mención de ellas, se encuentran Yuste, 2008; García y Ascencio, 2015; Fernández, 2017.

Las siguientes teorías de la Psicología Social explican las causas de este fenómeno desde la visión del individuo como parte de un grupo.

Desde la perspectiva de Psicología Social o ambiental, Bandura (1973) en su Teoría del Aprendizaje Social o modelo de imitación define la agresión como conducta que se genera para causar daño a una persona y/o la destrucción de propiedades y la puede expresar de manera física o verbal. Plantea que el comportamiento agresivo no es hereditario, ni fisiológico, sino que se genera por la influencia del medio o entorno que rodea al estudiante y el aprendizaje por imitación que el niño realiza desde su infancia.

El comportamiento y funcionamiento psicológico, de las personas; lo explica esta teoría, como el resultado de la interacción permanente que se da entre la persona y sus factores biológicos y genéticos y el medio ambiente, en que desarrolla; con influencia de los factores sociales o aprendidos. Bandura afirma, que los comportamientos violentos no son innatos, sino que los aprende a través de la observación de modelos o por medio de experiencia directa. Reconoce, el rol biológico y genético, de influencia en la persona, para el aprendizaje del tipo de respuestas violentas y la diligencia para aprenderlas.

Las teorías del aprendizaje social, consideran que la agresión, depende en parte de factores biológicos, pero enfatizan en que el aprendizaje de la violencia, es exógeno, se genera dentro de la familia, en el grupo de iguales o en cualquier otro ámbito, cercano en el que, el estudiante se desarrolla. Esta teoría, considera que existe tres fuentes de modelamiento de la conducta agresiva: la familia, la influencia cultural y el modelamiento simbólico.

Se considera que la primera y mayor influencia es la familiar, por la inmediación y disponibilidad de modelos o viceversa por su carencia, de acuerdo a los resultados de varias investigaciones. Respecto al modelamiento simbólico, ocurre a través de medios audiovisuales y especialmente la televisión, por los estándares, que se brindan de manera gráfica y verbal, de manera directa o por las representaciones sociales.

Algunas investigaciones relacionan la exposición a imágenes de violencia, con el aumento de la agresión interpersonal expresadas por los televidentes; sin embargo aún se mantiene discrepancia y falta de unificación a este respecto; porque se plantean que de acuerdo a características personales, manejo de las temáticas y modelos por parte de adultos, que acompañan y otros factores como

se enuncian adelante, esta influencia se hace diferencial entre los niños y adolescentes y por el contrario se puede hacer uso de estas herramientas tecnológicas para brindar bienestar y aprendizajes proactivos; un ejemplo de este beneficio, está en la innovación a través de apoyos visuales y virtuales, en general, para desarrollo de actividades y habilidades, destrezas y otras, como apoyo pedagógico, en el aula.

Esta teoría plantea, que se produce, el aprendizaje vicario o aprendizaje cognitivo social, cuando se aprende una conducta específica, mediante la observación e imitación de la conducta, ejecutada por un modelo, como enuncia Bandura y para ello, se requiere de procesos mentales de concentración y atención, en los detalles específicos del modelo, para poder recordarlos y así, elaborar su representación, por medio de imágenes, símbolos, signos o palabras, por parte de la persona, que observa. Esto explicaría, el porqué, los medios masivos de comunicación, logran la generación y formación de cambios actitudinales y comportamentales, en la tele audiencia. Por esta razón, variados estudios han considerado a la televisión, como una herramienta, útil en el proceso enseñanza-aprendizaje y se ha convertido actualmente, en educador más de niños y niñas y adolescentes en su vida cotidiana y por lo tanto en su forma de vivirla (De allí, la importancia de la supervisión y asesoría para verla).

Desde lo cognitivo, la influencia exógena del modelamiento se relaciona con los procesos mentales del pensamiento y la conducta que estos generan. La teoría, sustenta que los niños aprenden comportamientos sociales, adquieren habilidades sociales, mediante la observación e imitación de modelos o aprendizaje observacional y demuestran su aprendizaje cuando ejecutan el

comportamiento observado del modelo que puede o no estar presente, en el momento de la ejecución de la conducta.

De acuerdo con esta teoría, la imitación de modelos, es la base para el aprendizaje en los niños, el manejo que hagan de la agresión, su desarrollo moral y la interiorización de comportamientos, según el género y las conductas que se expresan están a su vez influenciadas, por los procesos de atención y organización mental, de la información sensorial recibida y con los comportamientos previos propios de la persona, como se enuncio anteriormente, en el aprendizaje vicario.

Entre los factores que influyen en la ejecución de la conducta agresiva, se encuentran, la discapacidad física, carencia de los medios para llevarla a cabo, cuando no es representativa o cuando existe sanción o refuerzo negativo. Por lo tanto, no obstante, se haya aprendido la conducta agresiva, su realización. dependerá del medio sociocultural, en que se desenvuelva la persona y el tipo de intervención, que se haga ante la presencia de la conducta violenta.

Igualmente, las consecuencias ante la presentación de conductas agresivas, ejercen control y permiten modificarlas. Los controles pueden ser reforzamiento extremo directo, el reforzamiento vicario y el contrareforzamiento. Los agresores pueden hacer uso de estrategias para justificar su conducta: desplazamiento de la responsabilidad, deshumanización de la víctima, atribución de la culpa a la víctima, desvalorizar las consecuencias o desensibilización. El acosador o victimario, justifica su conducta agresiva a través de pensamientos y juicios morales, a este proceso Bandura, denomina, desconexión moral.

En esta misma línea de teorías sociales, otro modelo, es “la respuesta social adecuada” de Dodge (1985) es parte del modelo cognitivo del procesamiento de la información. Plantea que la conducta agresiva, se explica de manera conjunta, por factores externos o internos; por qué es un proceso de aprendizaje multicausal, que se desarrolla desde los primeros años de vida. Para ese modelo, la conducta está influenciada por guiones cognitivos, almacenados en la memoria desde la infancia y que sirven de guía para la ejecución de la conducta y la resolución de problemas. Estos patrones de comportamientos o esquema socio cognitivos previos, son la base de comparación, con los compañeros de grupo escolar, para recibir refuerzo, de tipo negativo o positivo. Cuando es positivo, se aumenta la autoestima, habilidades sociales y motivación para participar y disfrutar en las diferentes actividades; pero para otras personas es un motivador de los comportamientos agresivos internos.

Para esa última situación, Albee (1982) propuso una fórmula para neutralizar los esquemas agresivos previos: Establece una fracción, en la cual el numerador corresponde a aumento de los determinantes orgánicos y del estrés (esquemas aprendidos previamente en la infancia), estos factores contribuyen a aumentar la incidencia de los problemas y en el denominador se sitúan aumento en las habilidades de afrontamiento, la autoestima y apoyos dentro del grupo que contribuyen a reducir dicha incidencia.

Lo cual sugiere como posible solución contra la violencia, la enseñanza al estudiante a reaccionar y actuar de manera adecuada en las diferentes situaciones o estímulos sociales, con incremento en habilidades sociales, la autoestima y apoyo intragrupal, independientemente que estas sean negativas o adversas.

Para la psicología evolutiva, la conducta agresiva se desarrolla durante los años de la adolescencia temprana o preadolescencia, ya que en esta etapa el grupo, es el centro de referencia en su mundo afectivo y social, porque, además, cumple funciones relacionadas con la afirmación de la identidad, el reconocimiento social y la estabilidad emocional, indispensables, para un desarrollo evolutivo adecuado. Por lo tanto, la violencia escolar entre pares y el bullying, constituyen un factor de riesgo que necesita ser atendido por organismos tanto de salud, como de educación; para prevenir trastornos y desajustes, en una etapa de cambio tan importante como es la pre y adolescencia y sus futuras repercusiones en la vida adulta (Sandoval, 2013). Las consecuencias positivas o no pueden afectar uno o varios aspectos de su vida.

La Teoría de la Frustración: Desarrollada por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), afirma que las conductas de violencia o agresión son consecuencia de situaciones previas de frustración de la persona, que expresa de manera verbal o física después de realizar un proceso de ira o rabia; es instintiva. Al respecto, tanto Berkowitz (1989), como Bandura (1973) replantearon esta teoría y exponen que la frustración por una situación social desfavorable, no genera una reacción agresiva, que requiera expresión violenta, porque puede producirse comportamientos positivos, dependiendo de la capacidad emocional, que tengan los estudiantes para manejar sus estados de estrés o frustración. De igual manera la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1981), considera que la agresión, es una conducta de origen instintivo (el thanatos- instinto de destrucción).

Teoría Sociológica: Durkheim (1938): La agresividad es producto de la influencia que ejerce el medio ambiente o entorno social en que se desarrolla la

persona; las condiciones de vulnerabilidad, en que se desarrolla la familia y el niño: a nivel económico, social, educativo, lo cual puede propiciar la expresión y mantenimiento de las conductas violentas en los estudiantes. Esta teoría, concuerda con el planteamiento de Bandura, de que no es una conducta innata, sino es aprendida, mediante observación e imitación.

La Teoría Bioquímica o Genética: para esta teoría la conducta agresiva se genera, por un conjunto de procesos bioquímicos y hormonales, elaborados dentro del organismo de la persona.

### **2.3. La violencia escolar entre estudiantes**

La violencia en general y en ámbito escolar en específico, es una problemática que como se planteó en el anterior apartado, se genera a nivel mundial y tiene graves consecuencias para la integridad y bienestar de las personas y particular en los estudiantes.

Para comprender lo que sucede en el entorno escolar, se debe realizar un análisis de lo que se presenta y que posibilita el incremento que viene sucediendo con respecto a la violencia entre estudiantes. Al respecto, Careaga & Fuentes (s.f), exponen que a nivel macro, es la represión de las expresiones emocionales del estudiante, la posible causa de que esta problemática se aumente. Teniendo en cuenta que se ha constatado en los diferentes estudios, que el aula de clase, es el lugar donde ocurren el mayor número de casos de violencia entre pares, se hace indispensable revisar que ocurre allí: falta de una propuesta pedagógica que relacione la cultura escolar con la cultura infantil y juvenil; pocas o carencia de didácticas y metodologías que motiven las expresiones propias y concienticen y responsabilicen al ser, con su entorno y

demás personas y/o el medio ambiente y los instrumentos e infraestructuras, establecidos para que se desarrollen los objetivos propuestos.

Para que esto se lleve a cabo adecuadamente, se debe enseñar a convivir de manera pacífica y armoniosa, se debe proveer de aprendizajes que le permitan ser competitivos a nivel biopsicosocial, en primer lugar, a nivel local hasta lograr serlo a nivel global, como se requiere actualmente. Estos aprendizajes significativos, como se planteó anteriormente, parte del ser, hacia otros y su entorno en general. En la consecución de este objetivo, deben estar involucrados todos los miembros de la comunidad educativa, porque se necesita desarrollar una ética del convivir. Aunque el rol de los docentes es importante, no deben ser señalados como únicos responsables, del éxito o fracaso de la convivencia armónica y pacífica institucional y personal de cada estudiante.

Por lo tanto, como lo proponen Careaga & Fuentes (s.f): se debe fomentar una convivencia social y una cultura escolar, en que este inmersa, la infantil y juvenil; teniendo presentes las necesidades e intereses de los estudiantes, permitiendo que ellos ejerciten su libertad de manera consciente; pudiendo expresar sus temas y sus intereses en los diferentes espacios. Para que una persona pueda ejercer la libertad cotidianamente, debe aprender a vivirla.

Ordoñez (2012), en su artículo para la revista del magisterio, realizó la entrevista a Cleo Fante, la experta colombiana del tema del *bullying*, quien amplía este planteamiento, exponiendo que se debe enseñar y vivenciar en el aula, los valores que deben basarse en la verdad, justicia, honradez y amabilidad. Los estudiantes requieren ser orientados para desarrollar valores y actitudes, a través de actividades pedagógicas contextualizadas, que fomenten la reflexión crítica, participación, autonomía y libertad. Esto permitirá generar

transformaciones personales, colectivas y sociales. Las instituciones educativas, deben fomentar en los estudiantes, la expresión de sus emociones y sentimientos, especialmente si están implicados en situaciones de violencia

Sugiere esta autora, que se incluyan en actividades que les ayuden a mejorar o fortalecer la autoestima, la asertividad, el manejo de emociones, el liderazgo positivo y actividades de aprendizaje participativo tanto lúdicas como académicas. Por ejemplo, educación por proyectos que incluyan pedagógicas colaborativas como el aprendizaje cooperativo, juegos cooperativos, proyectos solidarios, proyectos de investigación, espacios para la expresión de sentimientos y emociones.

Careaga y Fuentes (s.f), concluyen que el *bullying* y por lo tanto la violencia escolar entre pares son problemas pedagógicos, éticos y morales que comprometen a todos.

Un estudio que tiene relación con el rol de los docentes planteado por estos autores, es el realizado por Diagramados (2014) que con base en los resultados de las competencias ciudadanas de la prueba Saber de 2012 en Colombia, investigó la relación entre ambientes escolares en cuidado, orden y abiertos a la participación estudiantil y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. Estas actitudes de apoyo a la violencia, se relacionan con las creencias de que la agresividad, es una forma efectiva de resolver los problemas, para lograr lo que se desea. De acuerdo con los resultados obtenidos, existe una relación inversa entre el cuidado por las relaciones con los estudiantes por parte de los docentes y las actitudes de violencia de los alumnos; esto permite confirmar, que una forma de prevenir estas actitudes, es que el docente mantenga relaciones cálidas, de atención y cuidado con los estudiantes.

Respecto al orden se presentó una relación directa con la actitud de apoyo a la violencia por parte del docente, si se establece el orden por medios coercitivos o punitivos, los estudiantes violentarán a sus pares en espacios, no supervisados para dar solución a sus conflictos. Por lo que se hace importante el uso de estrategias positivas, que respeten la dignidad de los estudiantes, para lograr cambios de actitud hacia la violencia.

En cuanto a ambientes abiertos de participación y actitud de apoyo a la violencia, no se encontró relación; aunque según otras investigaciones deben darse de manera inversa, por ello sugiere que el docente, promover espacios de participación con temáticas que permitan discusiones sobre lo planteado y hacer uso de recursos físicos y humanos, adicionales.

Los datos obtenidos de este estudio están limitados, por ser de tipo correlacional; sin embargo, permite inferir, que hay relación entre las actitudes hacia la violencia por parte de los estudiantes y la forma en que se relaciona con los docentes y el manejo que éste haga, en las situaciones problemáticas.

Los diferentes autores y las investigaciones, entre ellos Arias (2014), exponen que cuando se habla de violencia escolar, se hace referencia a expresiones de agresión física, psicológica, sexual y social que ocurre dentro del ámbito institucional educativo, que incluye lugares o actividades que están directamente relacionados con lo escolar o con el desarrollo de actividades, consideradas como extraescolares. En el cual puede estar implicados, los diferentes miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y además puede verse afectados inmuebles, locaciones y pertenencias personales. Para este estudio, solo se tomará como referencia la violencia que se genera entre los estudiantes.

Con respecto a la intervención de esta problemática de violencia, desde los estamentos gubernamentales, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f) creo la “Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia”; la cual plantea que la educación, en su proceso de aprendizaje, es prioridad para alcanzar la paz y la convivencia pacífica y armónica para la sociedad colombiana, De acuerdo con esto, se hace necesario educar al estudiante para tener buenas relaciones sociales y humanas, para vivir en armonía y para dar soluciones adecuadas a situaciones conflictivas,

Tal como lo exponen las teorías que explican la violencia, el MEN explica que la conducta violencia, no es instintiva sino producida por las condiciones de vulnerabilidad y represión y procesos de socialización. Por lo tanto, la institución educativa, debe enseñar a vivir en armonía basado en la igualdad, equidad y significación.

En Colombia, según el análisis hecho por el Ministerio de Educación Nacional (s.f), en esta política educativa, alcanzar este objetivo es responsabilidad prioritaria, de las instituciones educativas. En este punto, se confiere una mayor responsabilidad hacia el docente, quien tiene la atención y manejo de los estudiantes de curso y además la atención de los estudiantes en general, en los espacios como ingreso, descanso y salida. Por lo que se hace imprescindible, que se tenga presente que se requiere, la corresponsabilidad, entre todos los actores que hacen parte de la educación, para lograr, la construcción de una sociedad con equidad y justicia, como se plantea por parte de este ente ministerial.

Esta responsabilidad dada a la educación tiene como sustento legal, la Constitución Política Colombiana de 1991, La ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación, MEN (s. f).

Entre las múltiples acciones que realiza el MEN para llevar a cabo sus objetivos de intervención se encuentran la elaboración y publicación de Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia, Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos, Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales; Programa Construcción de una Cultura de Paz con los cuales se forman en los estudiantes autorregulación, consciencia, justicia, confianza, comprensión del otro, racionamiento, juicio moral, construcción del conocimiento desde lo cotidiano, desarrollo de habilidades argumentativas y solución de conflictos. Además, de esta entidad, las secretarías distritales también llevan a cabo intervenciones como se mencionó anteriormente, por parte de Vivas (2018).

Las instituciones educativas deben ser sitios seguros y de formación integral para cada uno de los estudiantes que se integren a ellas. Sin embargo, no siempre sucede y es una barrera con la que se enfrenta la aplicación de políticas o acciones internas a nivel individual o grupal para la paz y convivencia armónica en los ámbitos escolares.

Entre las características actuales, que tienen las instituciones están: aplican modelos educativos tradicionales, se presentan dificultades en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (especialmente entre estudiantes), resistencia a innovaciones curriculares y extracurriculares, oposición a cambios en la relación de poder en el aula y la institución; falta o poca participación en la gestión, elaboración y aplicación de proyectos, PEI,

manual de convivencia; manejo de autoritarismo y disciplina rígida y manejo de referentes pedagógicos convencionales, falta de conocimiento, capacitación y herramientas por parte de los docentes para el manejo de esta problemática. Estas mismas características se enuncian en trabajos relacionados con la presentación y permanencia de la violencia entre estudiantes y el *bullying*.

De acuerdo con lo expuesto en esta política, cuando las interrelaciones de los estudiantes no están basadas en la tolerancia, solidaridad, empatía y respeto por los otros, se produce la violencia como consecuencia del detrimento en las relaciones. Otro ejemplo de violencia escolar, expuesta por Gonzáles (2016) sobre la violencia y su relación con la pedagogía tradicional, es ejercido por los maestros y por la institución escolar, sobre los alumnos que reafirman, la concepción autoritaria de la educación. Dentro de la violencia tradicional, se resalta el regaño y la humillación como pedagogía, así como la acción física del maestro sobre el alumno, por causas disciplinarias o de aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Para que esta problemática no se presente se debe formar al estudiante en el ámbito cognitivo de los valores, en el de relaciones pedagógicas especialmente con el docente, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues, además, de transmitir conocimientos y disciplina, se debe utilizar, el diálogo como mecanismo de comunicación. Reconociendo al estudiante como ser con sentimientos y capacidad de expresiones diferenciales, con características propias personales y de aprendizaje, de historia de vida. Por lo que se hace relevante fortalecer, trabajar en equipo; fomentar aprendizaje con análisis de problemas y fortalecer desde el decir y el hacer, los valores hacia sí mismo

(autoestima) y hacia los demás y en el ámbito de participación promoviendo su actuar con comunicación, apoyo de conocimientos y herramientas.

Un análisis crítico actual frente a este fenómeno, lo realizó Claudia Peirò (2017), en Argentina, en su artículo periodístico digital “Acoso escolar: la indulgencia pedagógica moderna es la culpable” en el cual expone los comentarios dados por entrevistados, que realizan una evaluación de lo, que viene presentándose a nivel de instituciones y docentes frente a las conductas de violencia y las políticas del estado al respecto; entre ellos, Mariano Narodowski, experto en educación y exministro de educación argentino, quien plantea que el *bullying*, se presenta por la falta de autoridad que tienen los adultos, su omisión como figura para reportar los hechos y la falta de autorización para intervenir.

A lo que agrega, que en Argentina, los docentes no tienen mucha incidencia en la intervención de esta problemática, debido a que no tienen autoridad y esto viene sucediendo desde hace varios años atrás, y además desde las mismas directrices, dadas por el Ministerio de Educación de este país, se establece que los principales riesgos a que se enfrentan los estudiantes son, la violencia psicológica por parte de los docentes y la falta de motivación y aprendizajes significativos y para ello plantea, como alternativa de solución, el uso de la “pedagogía de la indulgencia”. Enuncia, que la autoridad se perdió, desde que la escuela, decretó la equivalencia entre la palabra del alumno y la del docente; como consecuencia se genera la omisión o minimización en el actuar, frente a los actos de violencia por parte del docente y se omite la sanción a los victimarios, por sus comportamientos violentos.

### 2.3.1. Clases de violencia escolar entre estudiantes

Respecto a la violencia escolar entre estudiantes, varios autores coinciden en que existen diversas clases de violencia, entre ellos se encuentran Arias (2014), Echeverry, et. al., (2014); García & Ascensio, (2015); Pujol, 2015, que las categorizaron en tres:

Conflicto escolar: Situaciones en que se expresan discrepancias en diferentes aspectos como intereses, ideales, necesidades, objetivos y preferencias entre las personas; que puede manifestarse con diferentes grados de intensidad y convertirse en un factor de riesgo, para llegar a la violencia entre pares y *bullying*.

La violencia escolar entre pares: Son los actos violentos, realizados por los estudiantes, en los cuales puede no estar presentes el poder, la fuerza y la sumisión; existe igualdad de condiciones entre los estudiantes involucrados generalmente, se presenta por una única vez o de manera esporádica y se utilizan la violencia y el daño como medio para resolver conflictos, que no han sido resueltos de manera eficaz y eficiente.

El *bullying*: Violencia entre estudiantes caracterizada por tres criterios: se causa daño utilizando maltrato físico, psicológico, emocional, sexual o social; la conducta es sistemática y repetitiva en el transcurso del tiempo y se presenta en una relación interpersonal en donde está presente el desequilibrio de poder o fuerza. Este tipo de violencia, es a la que se le presta más atención, por las condiciones, que se están presentando en el contexto social, cultural y por las repercusiones o consecuencias en los niños y adolescentes (difusión de medios de comunicación, especialmente).

Resaltan, además, la importancia de estudiar, la violencia que se presenta entre los estudiantes, de manera pluralizada y en todos los aspectos, evitando el determinismo hacia el *bullying*; como única expresión de violencia en este ámbito escolar y por lo tanto tener una mejor comprensión de la problemática y proveer de adecuados recursos, las diferentes intervenciones a aplicarse frente a ésta.

La violencia escolar entre pares y el *bullying* no son sinónimos, aunque en las diferentes acciones como políticas públicas, campañas de prevención y en los medios de comunicación se establece así. (García & Ascencio, 2015; Echeverry et. al., 2014). En los ámbitos escolares se atribuye exclusivamente, al *bullying* y se han hecho visibles por la difusión en medios de comunicación y en las redes sociales; aunque no son fenómenos nuevos en la realidad institucional mundial.

En su trabajo, García & Ascencio (2015) retoman lo manifestado por Elliot, en 2008 y San Martín en 2007, que aunque se considere la era del *bullying* y la violencia escolar el periodo actual, esto no es cierto porque se vienen manifestando estas problemáticas, desde hace mucho tiempo, pero si se debe considerar como la época de la sensibilización y concientización acerca de las diferentes formas de agresión en las instituciones educativas, que en la actualidad no son aceptadas como normales de las relaciones entre los estudiantes.

Sin embargo, aún se sigue observando que en los medios masivos de comunicación como lo mencionan estos autores, se mantiene a todo tipo de expresión agresiva en el contexto escolar con la denominación de *bullying*; a pesar que en ellas, están incluidas la agresión hacia adultos responsables, como docentes, administrativos, padres de familia y los mismos estudiantes y también,

acciones destructivas a objetos como la ruptura de vidrios, pupitres u otros inmuebles, infraestructuras escolares y pertenencias personales, que corresponde a violencia escolar general y no violencia entre estudiantes (pares) en el ámbito escolar.

## **2.4. La violencia escolar entre pares y el *bullying***

### **2.4.1. Origen del estudio sobre la violencia escolar entre pares y el *bullying***

El origen de la violencia en el ámbito escolar no ha sido clarificado en ningún estudio, los diferentes autores concuerdan en que la violencia escolar es tan antigua como la misma escuela. Sin embargo, el estudio sistemático del fenómeno de violencia, que ocurre entre los estudiantes, si tiene una referencia.

El interés por estudiar la violencia escolar entre los estudiantes como lo citan, García & Ascensio (2015), surgió en Suecia a finales de la década de los 60 y principios de 1970, por parte de Heinemann y Olwues, y posteriormente se extendió a otros países escandinavos, donde se inició el estudio de manera sistemática de esta problemática, por parte de Dan Olweus, en Noruega por los casos de suicidio presentados por estudiantes quienes fueron humillados y agredidos por sus compañeros en la escuela. Posteriormente, en la década del 80 e inicios de la 90, este fenómeno llamó la atención de los investigadores en países como Japón, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos y Australia.

Olweus (1993), además de haber iniciado el estudio sistemático del *bullying*, fue pionero en la comprensión del tema, intervención y creación de instrumento de evaluación. Definió el término *bullying* en el siguiente sentido: un estudiante es maltratado (*bullied*) o victimizado cuando se recibe, de forma repetida y

prolongada en el tiempo, a conductas negativas o dañinas por parte de uno o más estudiantes y con relación asimetría de poder frente al victimario (Citado por García & Ascensio, 2015).

Más tarde, el interés se extendió a nivel mundial, con apoyo de organismos internacionales a los países especialmente de América Latina y en específico a Colombia, por la relevancia en número de casos y gravedad de las consecuencias que este fenómeno de violencia causa en los estudiantes y consecuentemente a nivel social y nacional en los diferentes países.

Para comprender las diferentes formas de violencia que se presentan entre los estudiantes es necesario recordar la diferenciación entre violencia escolar entre pares que hace referencia a la presentación de conductas violentas una o algunas veces, mientras que en el *bullying* es frecuente, sistemático, con intención de hacer daño y con diferenciación de poder o fuerza entre los actores implícitos en el hecho violento.

#### **2.4.2. Actores o intervinientes dentro de la violencia escolar y el *bullying***

Para los dos fenómenos todos los autores entre ellos, Schwartz, 2012; Fernández, 2017; Cabezas & Monge, 2013; Gómez, 2013; Acosta, 2014; Musalem & Castro, 2014; Rivas, 2015; Trujillo & Romero, 2016; Fernández, 2017; González, Acharya & Infante, 2018, convergen en reconocer la actuación de tres roles de actores:

- Víctima: Es el estudiante o grupo de alumnos que soporta las acciones de violencia. Existen diferentes tipos de víctimas, de acuerdo a

sus características personales y su forma de responder, ante la circunstancia violenta.

Según Dan Olweus (1998) hay distintos tipos de víctimas: “Las típicas, entre las que se encuentran los estudiantes más ansiosos e inseguros que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; poseen baja autoestima, tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación; y frecuentemente son considerados como fracasados sintiéndose estúpidos y avergonzados”. A este tipo de víctimas se le ha llamado pasivas o sumisas, por su falta de reacción o respuesta. Otro tipo de víctimas son las provocadoras, son ansiosos y responden de forma agresiva; presentan problemas de baja concentración y su comportamiento de provoca irritación y tensión en su medio. Algunos, pueden presentar, hiperactividad.

- **Victimario o agresor:** persona que ejerce las acciones violentas o que induce a otro u otros a que las realicen. La acción violenta puede ser ejecutada, por 1, 2 o más estudiantes.

- **Espectador:** estudiantes u otro miembro de la comunidad educativa, que observa o participa en la situación de agresión (casi siempre son pares). Sus respuestas pueden ser de aceptación, de indiferencia o de rechazo a lo que ocurre. Cuando el espectador, rechaza e interviene a favor de la víctima, se le denomina prosocial en los casos contrarios, se les considera cómplices.

Es importante para la intervención en los fenómenos de violencia escolar y *bullying*, respecto al rol que desempeña el estudiante, tener presente que un mismo estudiante puede ejercer los diferentes roles, en diferentes situaciones de

violencia; es decir, el papel que desempeña en la situación de violencia puede ser rotativo. (Puede darse en la misma institución o en otros entornos).

### **2.4.3. Causas o factores de riesgo de violencia escolar y *bullying***

Resaltando el papel que tiene la influencia social en estos fenómenos, Carozo (2012), citado por Unicef (2015), de Ecuador, plantea:

El sistema social dominante con sus modelos de relaciones sociales e interpersonales imperantes [son] los auténticos responsables de las relaciones de violencia y abuso que se manifiestan en el escenario escolar ... En el caso del acoso escolar, no estamos ante un problema puramente personal o puramente escolar, sino eminentemente social.

Para establecer las causas de la violencia escolar y el *bullying* se requiere puntualizar principalmente los ámbitos de influencia que reciben los niños y adolescentes; la mayoría de autores coinciden y resaltan los siguientes aspectos:

#### **2.4.3.1. Sociales:**

El colegio no es un ámbito aislado, hace parte de un contexto más amplio en que están incluidos el barrio, ciudad e incluso país. Su influencia positiva o no, se ve reflejada en la prevención o presentación e incremento de las conductas de violencia escolar y *bullying*; para el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014; Roldan y Sisa, 2013, entre esas causas se encuentran:

- Concepto de violencia establecido para el contexto social: La aceptación como normal de las respuestas violentas, como forma de resolver situaciones problemáticas, mantiene e incrementa el índice de casos de violencia escolar entre pares y *bullying*.

- El aprendizaje temprano de conductas violentas: El proceso de aprendizaje en edades tempranas, dado por el modelamiento o imitación (Aprendizaje vicario), de comportamientos violentos, en los diferentes ámbitos en que se desarrolla, puede ser introyectados como normal, sin que la persona sienta que su conducta es inadecuada o lesiva para otros.
- Los prejuicios: Se aísla o se trata de manera diferencial, a uno o varios estudiantes sin tener conocimiento o en base a un mal conocimiento, por razones como la religión, raza, ideología u otras; esto aumenta, la presentación de casos de discriminación o acoso hacia niños y/o adolescentes que se consideren “diferentes” o “distintos”.
- Sistema de apoyo y sanciones hacia las conductas violentas: El refuerzo y /o tolerancia social, hacia las conductas violentas, favorecen la permanencia de estas y viceversa la sanción y/o rechazo, decrementan o extinguen por parte de los estudiantes estos comportamientos; planteamiento expuesto en la Teoría del refuerzo.
- Redes de apoyo social: La existencia de estas, disminuye en frecuencia y gravedad la conducta de violencia escolar porque permite la intervención en la prevención y/o atención de situaciones de violencia y de los actores; lo contrario, permite la continuidad del fenómeno de violencia entre estudiantes. Este punto es referenciado en la ley 1620, con instituciones como Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Policía de Niñez y Adolescencia, entre otras.
- Pasividad social: Evasión de la responsabilidad que le compete a un entorno para cambiar su ética y valores a fin de evitar la violencia. En el caso de centros educativos y docentes, puede generar la deserción escolar, entre otras

consecuencias, por parte de las víctimas. Es una forma de minimizar el problema, no tener en cuenta las investigaciones sobre el fenómeno, realizados, por autoridades competentes, que muestran la relevancia, de la necesidad de atención.

- Los medios de comunicación: La facilidad de acceso y el tener medios tecnológicos en sus ámbitos de manera cotidiana, facilitan la posibilidad de obtener diferentes contenidos, juegos e información. En el caso de los medios de comunicación masivos y especialmente los visuales como televisión e internet; han aportado, con la visibilización y sensibilización del fenómeno, pero también por la continua presentación de conductas violentas, han fomentado en una parte de la población a ver normal e inevitable el uso de la violencia, en todo tipo de situación; la existencia de víctimas pero sin resaltar la importancia de las posibles consecuencias que tienen estas conductas para ellos; presentando además, modelos que son atractivos y representativos para los niños, que utilizan la violencia verbal, física o exclusión social, para obtener o conservar el poder sobre otros.

Sin embargo, a pesar de múltiples estudios, no se ha unificado criterios, que establezcan su afectación (causa- efecto), en la presentación de agresión de los estudiantes, en la escuela como imitación directa, de lo observado y escuchado en los medios de comunicación.

#### **2.4.3.2. Familiares:**

Tienen el rol, más importante porque es allí donde se obtienen los primeros modelos de comportamiento. Entre las características intrafamiliares, que puede generar conductas violentas según Olweus, 1993, citado por Contreras, 2013; Cabezas & Monge, 2013; Gómez, 2013; Acosta, 2014; Arias, 2014; Musalem &

Castro, 2014; Rivas, 2015; Trujillo y Romero., 2016, González et al., 2018 se encuentran: De acuerdo a la estructura: Familias monoparentales, familias reconstruidas y divorcios. Expresiones afectivas: Falta de afecto o exceso o sobreprotección (niño mimado) hacia los hijos. Expresiones violentas intrafamiliar entre pareja, entre hermanos o padre e hijos. Normas y pautas de crianza: falta de normas, límites claros y positivos y con estrategias disciplinarias muy severas, laxas o inconsistentes. Ambiente familiar: hostil y punitivo, falta de comunicación o inadecuada comunicación (utilización de palabras soeces o despectivas). Capacidad de manejo y supervisión: Falta de capacitación y capacidad, de padres para el manejo de situaciones problema y carencia u omisión, de supervisión y orientación en tiempos de ocio y de con quien establecen relaciones, los hijos. Los tiempos de trabajo y desplazamiento de los padres disminuyen la capacidad de realizar esta importante función. Estados emocionales familiares: Estados emocionales inadecuados como depresivos, de los adultos a cargo, padres, familiares o cuidadores, desplazamiento de la culpa a otros del comportamiento inadecuado realizado; conductas negativas, asociada con características de personalidad de sus integrantes, económicas, educativas y sociales. Conocimiento y supervisión al uso tecnológico: Exceso y/o falta de control en el uso de medios tecnológicos, permitiendo la observación de contenidos inadecuados, para su edad o la falta de su asesoría para el manejo de la información e imágenes recepcionadas. Actualmente, puede darse por desconocimiento del uso de la tecnología, por falta de tiempo o desinterés por conocer que hace y con quien o por exceso de confianza en el manejo por parte de su hijo. Conductas antisociales: padres con antecedentes o convictos y/o adicciones.

De acuerdo con las observaciones de la población seleccionada y referencias de docentes de otras instituciones y casos denunciados en medios de comunicación, la necesidad de cubrir los tiempos entre la salida del colegio y la llegada a casa de los padres, está siendo cubierta por cuidadores que son parientes o personas totalmente desconocidas que ofrecen este servicio; esto aumenta los riesgos por las características propias de la persona y a su vez de esa familia; referenciados en los puntos anteriormente citados de riesgos familiares.

#### **2.4.3.3. Grupales:**

La interacción entre los integrantes de un grupo general de estudiantes (curso, grado o institución), se ve afectada por la conformación de grupos que ejercen poder sobre los demás alumnos.

- Los niños agresores o victimarios se unen para controlar tanto la popularidad como la selección, de los posibles candidatos pares a ingresar al grupo. Los estudiantes rechazados o aislados de un grupo, terminan siendo víctimas son señalados como secundarios, en estatus y popularidad.
- Los aspirantes al grupo de populares, aceptan un rol secundario, creando dependencia psicológica o de adaptación, asumiendo actitudes de sumisión, ante decisiones, actitudes o deseos del grupo popular. Aceptando hasta comportamientos violentos, para lograr su ingreso al grupo o su permanencia.
- El rechazo al ingreso al grupo genera en los estudiantes solicitantes, actitudes y comportamientos de aislamiento y afectación emocional, como la depresión, que incrementa, en muchos casos, la violencia por parte de los grupos populares o grupo dominante (Castillo, 2011; Musalem & Castro, 2014). En las

dinámicas de grupos, especialmente en el femenino, es corriente que, de acuerdo al estado de ánimo, de uno o varios integrantes se aísle, a un integrante y que poco tiempo después se vea al integrante, como parte del grupo; pero también se presenta que definitivamente es aislado de este.

Los estudiantes conforman grupos, en los cuales se establecen normas internas propias y códigos de comportamiento. El aprendizaje social, surge del proceso que se da por la comunicación y los valores morales, empleados en ellos.

#### **2.4.3.4. Escolares:**

Los factores de riesgo que se producen en este entorno, han sido analizados con anterioridad en violencia escolar.

#### **2.4.3.5. Personales:**

Es importante, tener en cuenta que, aunque existen algunas características, para cada uno de los actores inmersos en la problemática de la violencia escolar y el bullying; los papeles pueden, ser intercambiados de acuerdo, a las situaciones, personas o ámbitos en que se desarrolla la situación. A continuación, se describen algunos de los rasgos, que pueden influir como lo mencionan la Federación de enseñanza CC.OO. de Andalucía, 2010; Castillo, 2011; Schwarz (2012); Arias, 2013; Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos, 2013; Roldan & Sisa, 2013; Cabezas & Monge., 2013; Mencos, 2013; Musalem & Castro, 2014; Acosta, 2014; Rivas, 2015; Trujillo & Romero., 2016; Voloschin, Becerra & Smikin, 2016; de acuerdo a cada uno de los roles, que desempeñan, en estos fenómenos:

- Víctima: Generalmente provienen de familias, con antecedentes de violencia intrafamiliar, con padres separados o con familia monoparental; son niños que han sido sobreprotegidos, maltratados y/o abusados; la mayoría, son menos fuertes físicamente, utilizan gafas, presentan discapacidades físicas, cognitivas o psicológicas; sus características físicas o preferencias, son diferentes (por peso, color de piel, preferencia sexual, religión).

A nivel socio- emocional: son débiles, con baja autoestima (autoconcepto y autoimagen), inseguros, dependientes, falta de control y manejo emocional; dificultades para tomar decisiones, buscar y ofrecer soluciones y actuar frente a situaciones problema; depresivos, algunos con ideas suicidas o de exclusión social, con trastornos psicosomáticos.

A nivel académico: tiene buenas calificaciones por lo que les llaman “Nerd” o por el contrario presentan problemas de aprendizaje, lo que los hace más vulnerables a las burlas dentro del aula por ejemplo por el tiempo que emplean en la culminación de una actividad, sus actitudes o expresiones en exposiciones, entre otras.

A nivel económico: es un factor de riesgo, el carecer de bienes materiales novedosos o de moda como prendas de vestir, celulares de última gama, entre otros; por las comparaciones de adquisición que hacen generalmente los estudiantes y que se convierte en un aspecto que coloca en desventaja de poder u estatus, frente a otros.

Muchas de las personas violentadas o víctimas, presentan, el fenómeno de la “desesperanza aprendida” o impotencia, porque se consideran incapaces, de encontrar solución, a lo que les sucede.

- Agresor o victimario: La mayoría de estudiantes, provienen en su mayoría de familias, con antecedentes de violencia intrafamiliar, de padres separados o con familia monoparental; en ellas se presentan la falta de afecto, maltrato, abuso o permisividad y aceptación de las conductas agresivas. Poseen la mayoría de veces mayor capacidad física o características, que lo hacen sobresalientes dentro del grupo.

A nivel socioemocional: faltos de autocontrol, presentan dificultades en interrelaciones, desconfiados, con falta de motivación y expectativas de tener éxito, generalmente presentan adicciones, dificultad de adaptación a instituciones educativas, por su rechazo a las normas y autoridad; refuerzan la agresión como medio para mejorar su autoestima, poseen poca capacidad de autocrítica y hay ausencia de sentimientos de culpa o desplazan la culpa hacia otros. Se incluye rasgos psicóticos, por parte de autores, del área de la salud.

A nivel académico: Generalmente su rendimiento es bajo, presentan deserción escolar o se requiere de cambio de institución debido a su afectación a nivel con vivencial, puede presentar problemas de aprendizaje y de procesos de atención y concentración.

- Espectadores: Algunos autores los denominan cómplices, por su rol, dentro de la situación violenta. De acuerdo a su participación, se considera como activos o pasivos.

Activos, gustan de pertenecer a un grupo para tener y mantener su estatus, se asocia con las características del victimario. Al contrario, los pasivos se comparan con las características de las víctimas, presentando inseguridad, temor, y evitación a la denominación de “sapo” (se denomina a la persona que

comunica las situaciones de violencia a los adultos), conducta que incrementa la ley del silencio, tan nociva para el manejo adecuado de las situaciones violentas.

Todos estos riesgos han sido tratados desde el inicio de su estudio por Olweus, hasta la actualidad, incluyendo en ellos rasgos más amplios o relacionados con el área profesional en la cual se desarrolla la investigación.

#### **2.4.4. Consecuencias de violencia y *bullying***

Los resultados de las diferentes investigaciones muestran que la violencia escolar y el *bullying*, pueden afectar a los actores implícitos en las situaciones (víctima, victimario y espectadores) y a los diferentes ámbitos en que se desarrollan los niños(as) y adolescentes: La familia, la escuela y comunidad como lo describen Schwarz, 2012; Arias, 2013; Instituto iberoamericano de Derechos Humanos, 2013; Roldan & Sisa (2013).; Cabezas & Monge, 2013; Mencos, 2013; Gómez, 2013; Musalem, et al., 2014; Acosta, 2014; Rivas, 2015; Unicef, 2015; Trujillo & Romero, 2016; González, 2016; Vergel, et al., 2016; González, et al., 2018. La duración de la afectación puede ser a corto, mediano o largo plazo. Igualmente, los estudiantes pueden afectarse a nivel físico, psicológico, académico y social; de manera particular o combinada. De acuerdo, a lo anterior, se enuncian, las siguientes consecuencias:

- Víctima: El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014), resume, las consecuencias para la víctima a corto y largo plazo de la siguiente manera: A corto plazo: baja en su nivel de autoestima, trastornos psicosomáticos y/o físicos, alteraciones de ánimo y sueño, fobias; desmotivación escolar, bajo rendimiento escolar, hasta llegar a deserción escolar. A largo plazo: alteraciones crónicas emocionales, conductas auto lesivas y/o adictivas; plantean, además, que pueden llegar a ser víctimas de violencia, en el contexto laboral (mobbing)

Una consecuencia particular de la violencia entre estudiantes, es la llamada culpabilización, que se refiere a la reacción y expresión que tienen algunas familias, profesorado y centros educativos, de adjudicar a la víctima, la culpa de la presencia del problema, como: “Tú, debes de evitar, provocarlo”, y otras similares.

El anterior planteamiento hace referencia únicamente al *bullying*, pero igualmente es aplicable al fenómeno de violencia escolar entre pares. A continuación, se enuncian las consecuencias, para las víctimas, en las dos problemáticas, de acuerdo a su área de incidencia:

Física: Puede presentarse dolores, fracturas, moretones, quemaduras hasta la muerte. Las conductas auto lesivas, pueden llegar, hasta el suicidio.

Psicológico: baja autoestima (autoconcepto y autoimagen) con deterioro progresivo de la identidad, problemas psicosomáticos; trastornos del sueño, respiratorios, alimenticios; de control de esfínteres; dificultad para establecer y/o conservar todo tipo de relaciones, puede sentir deseo de venganza. Salud Mental: Ansiedad, depresión, estrés postraumático, fobia social, tendencias suicidas; enfermedades psiquiátricas, con mayor riesgo si presenta trastornos de ánimo o adicciones a sustancias psicoactivas y/o alcohol.

Académica: Bajo rendimiento escolar, niveles bajos de atención y concentración, ausentismo y/o deserción escolar. También se puede presentar comportamientos de fuga tanto de casa como de la escuela.

- Victimario o agresor: Debido a sus propias características, generalmente no es consciente de las consecuencias o no se interesa por ellas, pero se

generan a nivel de personalidad y relaciones interpersonales, en todos sus ámbitos.

A nivel psicológico: Es una persona insensible e indiferente ante el dolor de otros, puede desarrollar conductas masoquistas y/ o sádicas, disminuida la capacidad de comprensión moral y de empatía; falso líder o líder negativo porque utiliza el temor para conseguir que lo sigan, problemas de aceptación de normas y de autoridad, dificultad para desarrollar actividades en equipo, problemas de adicciones y presentación de conductas antisociales hasta delictivas en donde se puede enfrentar a sistemas de justicia ( desde la misma etapa de comienzo de agresión porque hurtan las cosas de los compañeros como onces o pertenencias personales o escolares). También se puede presentar comportamientos de fuga de casa y de escuela.

Las relaciones interpersonales se ven afectadas porque se mantiene comportamiento agresivo y estilo autoritario, a lo largo de su vida y lo refleja con familia, pareja, hijos (violencia intrafamiliar), compañeros, lo cual trae como consecuencia la separación o divorcio, inestabilidad educativa y laboral, conflictos serios o graves ante la ley.

- Espectador: De acuerdo al rol pasivo o activo, los espectadores sufren las siguientes consecuencias: estados de ánimo alterados, naturalización o culpa permanente, ante situaciones violentas, uso de conductas antisociales y delictivas como medio para lograr sus propósitos.

- A nivel familiar: afectación de la comunicación, la confianza, relaciones y afectos, entre los miembros familiares; se pueden presentar, separaciones o divorcios, se produce sentimientos de rechazo frente a la forma como responde,

y se puede llegar a demandas legales, de acuerdo con el rol desempeñado y la afectación, en la situación violenta.

- A nivel de institución educativa: Se ven afectadas, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la armonía convivencial. Influencia interna de micro- tráfico y armas, que pueden provocar adicciones a niños y/o amenazas o agresiones graves que pueden llevar a la muerte de estudiantes. Aumento de reporte de casos de estas problemáticas, por parte de las instituciones educativas; lo que conlleva a aumentar índices de casos y atención por parte de las entidades encargadas de acuerdo a cada suceso. Demanda legal contra la entidad o personas individualizadas como maestros, por parte de los padres cuyos hijos fueron afectados por las problemáticas.

#### **2.4.5. Formas y tipos de violencia escolar y bullying.**

De acuerdo con los diferentes autores y desde el inicio de los estudios sobre los fenómenos de violencia escolar y *bullying*, existen dos tipos de violencia y varias formas de violencia. Como se plantea a continuación:

##### **2.4.5.1. Tipos de violencia.**

Se considera que hay dos tipos de violencia directa e indirecta:

- Directa: Tanto para García & Ascencio (2015), como para González, et al., 2018; este tipo de violencia es de carácter personal. Cuando los comportamientos se presentan con confrontación directa con el otro (víctima y victimario), es decir que se da cara a cara y con intencionalidad de producir daño. En esta clase de agresión, se utiliza la fuerza física o verbal para resolver las frustraciones y diferencias, expresándolas a nivel corporal psicológico o moral; y hacia objetos. Otro concepto, es que se trata de una actitud o comportamiento

que atenta contra la integridad física, psicológica o moral, los derechos y libertades, propias de cada persona.

- Indirecta: Es de carácter impersonal. No hay interacción entre los actores de la situación de violencia, se desconoce el autor del daño o agresión. La acción, tiene por objeto, generar daños en el círculo social, en que se desenvuelve la víctima o afectar su sentido de pertenencia a un grupo (Castillo, 2011). Se incluye, también, las actitudes de indiferencia, pasividad o silencio frente a los actos de violencia (García et al., 2015).

#### **2.4.5.2. Formas de violencia:**

Entre las formas de violencia que presentan en las problemáticas de violencia entre pares y *bullying* se encuentran:

- Física: Directa: Lesión intencional, dirigida al cuerpo de la víctima, causando o con la posibilidad de causar daño o Indirecta: cuando va dirigida a elementos u objetos personales. Se expresa con golpes de diversa intensidad, que pueden causar desde lesiones leves hasta la muerte y respecto a la agresión de objetos o pertenencias, pueden ser hurtados o destruidos. (Schwarz, 2012). La agresión física es la forma con mayor índice de presentación, en la infancia, especialmente por el nivel de desarrollo cognitivo, durante esta etapa. Esto explica, al menos parcialmente, la presencia de *bullying* en el nivel inicial (Arias, 2014). Entre los actos más frecuentes, para ejercer este tipo de violencia se encuentra el patear, pellizcar, dar puños, empujar, cachetadas, poner zancadillas.

- Verbal: Se violenta con expresiones verbales y/o escritas, con contenidos amenazantes, ofensivos, insultantes, burlescos o morbosos. Los cuales afectan,

el desarrollo de la personalidad especialmente, durante estas etapas evolutivas de pre y adolescencia. (Schwarz, 2012).

- Social o relacional: actos violentos, con intención de afectar la participación o derechos propios del ser como, el buen nombre y sus relaciones interpersonales. Entre las más usadas están, la exclusión, el aislamiento, escarnio público y la divulgación de rumores. (Schwarz, 2012).

- Psicológica: En la víctima, se afecta la autoestima, se fomentan sentimientos de inseguridad y de temor. Contreras, 2013, resalta que la presencia de esta forma de *bullying*, está inmersa en todas las formas de violencia. Y según, Schwarz (2012), también impacta, en el desarrollo de la personalidad.

- Sexual: Comportamientos violentos que afectan directamente, la libertad respecto a su vida sexual y reproductiva y puede darse con o sin acceso, genital. Se expresa violencia, con inducción o abuso sexual o con expresiones morbosas hacia las partes íntimas de la víctima. También, incluye el *bullying* homofóbico sea real o imaginario. (Vergel, et. al., 2016).

- Económico o Financiero: Cuando se toma o hurtar pertenencias, dinero o se toma las pertenencias de los otros, sin su consentimiento (forzar a pagar las cosas pedidas por el agresor a la víctima, en la cafetería escolar). (Cottel, 2001; citado por Del moral, 2014).

- Humorismo: Echeverry et, al. (2014), retoma esta forma de violencia que fue enunciada por Voor (2005), se utiliza el humor de manera sarcástica, para violentar al otro. Es una forma que se acepta o no se considera agresiva, porque

se percibe como graciosa por parte del victimario y muchas ocasiones por los espectadores.

La aparición, utilización y fortalecimiento de las tecnologías y sus avances han ampliado las clases de violencia en la actualidad y que además se vienen combinando, como lo exponen Garaigordobil & Oñedera (2010); Garaigordobil, Martínez, Páez & Cardozo, 2015; Chaux, 2012; Ley 1620 (2013); Quinte (2017)

- *Cyberbullying*: Es un tipo de agresión realizado utilizando los medios tecnológicos, internet y redes sociales, es muy grave y de gran impacto actualmente. Favorece mantener el anonimato al agresor. Su contenido es diverso puede ser de mensajes insultantes, montajes de videos o fotografías, imágenes captadas sin permiso o sin autorización; se toma cualquier aspecto o carácter para hacer burla de la persona.

Además, se debe tener presente como lo enuncian Garaigordobil, et al. (2017), que presenta las siguientes diferencias, respecto a la violencia que se venía presentado: la cobertura o alcance de difusión, porque cualquier cosa, que se coloque en estos medios, puede ser vista por miles o millones de personas, de manera inmediata. Por esta razón, se ha creado una legislación nacional y un grupo de inteligencia de la policía colombiana, para evitar y encontrar los autores de las acciones violentas de fotografías, mensajes y videos, colocados en red y causan en las víctimas lesiones emocionales, que la llevan, hasta el suicidio. Estas medidas protectoras, incluyen, las siguientes formas de violencia tecnológicas.

- *Happy slapping*: Se transmite en directo o en diferido a través de teléfonos móviles, internet o redes sociales, las agresiones físicas o ultrajes que se realizan a una víctima.
- *Dating Violence*: Violencia que presenta entre enamorados o en relaciones esporádicas, con chantaje emocional. La mayoría de las víctimas son mujeres, por lo cual, se considera una violencia de género.
- *Sexting*: Envío de fotos o textos, sexualmente explícitos a través de medios electrónicos; especialmente por teléfonos móviles. El intercambio de fotos de niños desnudos o sexualmente explícitos, aunque sea entre pares es ilegal. Actualmente se ha convertido en un grave problema porque sin aprobación de la víctima, por venganza, placer o chantaje se suben a la web y los niños, niñas o adolescentes se convierten en blanco de críticas y burlas o trata de personas.

La masificación de internet y de otras tecnologías, en especial las referentes a comunicación, dentro del ámbito escolar ha producido nuevas, formas de agresión y de amenazas entre los alumnos. Es por ello que se ha ampliado los tipos de violencia escolar y de *bullying*, como se evidencia en la revisión actualizada del tema. Esta nueva forma de violencia se ha incrementado, en número de casos visibles y sus graves consecuencias y también aumenta, la dificultad de manejo, dentro de las instituciones porque el caso no solo es intrainstitucional, sino que fuera del colegio puede suceder; pero sus consecuencias o desarrollo de ellas, inciden dentro del ambiente institucional.

Es importante tener presente para cualquier tipo de investigación, capacitación o intervención de todo tipo, que no se debe desatender o restar

importancia a ninguna situación de agresión hacia el niño, por leve o por sólo una presentación (Diferencia entre violencia escolar y *bullying*). González et al, (2018), resaltan que la afectación o consecuencias a corto, mediano o largo plazo; depende de las características propias de cada niño niña o adolescente, el estatus o poder de quién, lo hizo o dijo o en qué etapa de su desarrollo ocurrió.

Se ha tenido evidencia, a través de diferentes formas de comunicación, como persona a persona, entrevistas o historias de vida entre otras; que las personas han quedado afectadas, por una sola presentación de cualquiera de estos tipos de agresiones. Las víctimas o agredidos, han podido cambiar y recuperarse, a través del tiempo o por el contrario a lo largo de su vida siguen presentes y marcando actitudes negativas, en autoconcepto y/o autoimagen; afectando su autoestima.

## **2.5. La autoestima.**

A continuación, se hace relación de los diferentes factores de la autoestima y su relación con la violencia entre estudiantes dentro del ámbito escolar.

### **2.5.1. La autoestima en el ámbito escolar**

El colegio es el ámbito donde se debe fomentar, en los niños y adolescentes, el desarrollo del conocimiento de sí mismo y entender lo importante de las relaciones e interrelaciones, que se desarrollan en este entorno.

De acuerdo con la reflexión que realizan Parada, Valbuena & Ramírez (2016), en el contexto escolar se presenta una relación entre la autoestima que posea el estudiante, con el docente y el clima del aula; ya que el clima del aula, es construido por las relaciones sociales, de las personas que allí se encuentran y que poseen sus propios valores y cultura. En ese ambiente el docente es el líder,

para que se generen situaciones positivas o no y se construya la valoración de sí mismo, por parte del estudiante; debe por lo tanto promover la comunicación, entre todos y propiciar la atención hacia el estudiante. Por esta razón, el docente debe, brindar herramientas para el desarrollo y fortalecimiento, de la autoestima por medio de su práctica pedagógica.

Consideran que la pedagogía y la metodología, utilizada durante el desarrollo de las actividades en clase, desempeñan un rol importante para motivar y promover prácticas, que orienten al estudiante a descubrir el significado del aprendizaje y la importancia de tener, autocontrol emocional; para establecer y mantener, relaciones adecuadas, con las personas, su medio. Deben estar inmersas dentro de las instituciones educativas, las competencias y lineamientos para la formación de líderes integrales, autónomos, seguros de sí mismos y con capacidades para tomar decisiones y ofrecer soluciones a las diversas situaciones cotidianas, que se les presentan.

La capacidad del docente para identificar y reconocer los problemas socio-afectivos, que se suceden en el aula; permitirá, atender de manera eficaz, la integración social y facilitar, alternativas de reforzamiento conductual para prevenir situaciones negativas. Igualmente, debe propiciar espacios y herramientas, que le permitan al estudiante, reconocer sus cualidades, aceptar sus debilidades y fomentar, espacios propicios para la interacción personal y grupal y, así, conseguir elevar su nivel de autoestima.

Se debe propiciar el desarrollo y fortalecimiento de autoestima positiva, basada en experiencias de relaciones interpersonales adecuadas y en donde, se promueva un ambiente de aprendizaje significativo, esto permitirá que los estudiantes puedan solucionar las diferentes situaciones cotidianas, que se

presenten en el ambiente escolar y en particular en el aula. Referencian estos autores, a Vaello (2003), quien afirma, que las conductas problemáticas suceden cuando, no hay un clima facilitador que permita un trabajo escolar, armónico, que reduzca, la presentación de los conflictos.

El rol docente en la presente investigación, coincide con lo planteado por los autores mencionados anteriormente, porque se tiene el interés, por identificar el nivel de autoestima de los estudiantes, que va más allá de una visión pedagógica tradicional, que enseña, únicamente conocimientos. Así mismo, tomando el enfoque humanista, se busca orientar y entregar herramientas, a los estudiantes para su desarrollo emocional, social y afectivo, que les permita fortalecer, habilidades y destrezas para afrontar de manera eficaz sus necesidades y carencias y adquirir una visión abierta y flexible; logrando identificar y reconocer, las características más importantes de su personalidad, la forma como se relaciona, con otras personas y con el ambiente, en que se desenvuelve.

Por consiguiente, al aumentar y fortalecer los niveles de autoestima en los estudiantes, se ayuda a mejorar las relaciones socio afectivas en el aula, favoreciendo los procesos de aprendizaje; motivando a obtener, mejores resultados académicos e incluso proporcionándoles un desarrollo progresivo de sus habilidades sociales, como la comunicación asertiva y otras, que favorecen el poder enfrentar diversas situaciones, que se puedan presentar en el ámbito escolar, como es la violencia entre estudiantes.

Con respecto al desarrollo del conocimiento de sí mismo en la escuela, Zubiría (2012), en su artículo sobre competencias afectivas y autoconocimiento, reafirma, que, actualmente, se mantiene como prioridad que los estudiantes manejen teoría y práctica, lo cual debe ser cambiado en orden de prioridad por

mayor conocimiento de sí mismo, seguido por el conocimiento del otro y posteriormente, el conocimiento teórico y práctico o lo académico. Esto se presenta porque aún, la educación tradicional, supera la postura humanista. Esto coincide con el planteamiento de Riso (2003) enunciado, de la importancia de valorarse primero a sí mismo, luego a los demás y después, lo demás.

### **2.5.2. Desarrollo de la autoestima**

La formación y el desarrollo de la autoestima están relacionado con las interrelaciones que establece, con las personas que lo rodean y el ámbito en que se desenvuelve. La autoestima se desarrolla durante toda la vida y comienza desde la infancia; de acuerdo con lo descrito por Panesso & Arango (2017) en las siguientes etapas:

- Etapa del sí mismo primitivo: (nacimiento hasta 2 años, aproximadamente). En esa etapa la influencia está dada por la interrelación con la figura cuidadora, quien generalmente, es la madre. Con el transcurrir de los meses, el niño comienza a reconocerse a sí mismo y reconoce a la figura cuidadora como un ser aparte, pero con la función de suplir sus necesidades.
- Etapa del sí mismo exterior: (2 a 12 años aproximadamente). Es considerada, como la etapa más importante, para la construcción de la autoestima, porque en ella, se experimenta, éxito y fracaso y se recibe *feedback* o retroalimentación, por parte de los padres, lo que genera, la imagen positiva o negativa de sí mismo.

Zamora (2012), expone que, hasta los 4 años; el autoconcepto y la autoestima, se van construyendo a través del moldeamiento que realizan, los padres, en la mayoría de casos, porque son las personas significativas, en esta

etapa. La aceptación y expresión afectiva, por parte de estas personas, determinan la autopercepción y el comportamiento.

A su ingreso, a la etapa escolar, según Zamora, cambia el ámbito y las personas con las que se interrelaciona y el docente se convierte, en el eje de la construcción y de desarrollo de la autoestima.

Entre los 8 y 9 años, según Panneso & Arango (2017), comienza la definición personal, en las que se expresan los sentimientos de orgullo y vergüenza con base en rasgos psicológicos, porque logra, identificar de sí mismo y lo que perciben de él, los otros. Resalta la importancia del manejo de refuerzos y castigos y del nivel de autoestima de los adultos que lo rodean, porque son modelo de imitación y es una etapa que consideran se de demarcación poco modificable posteriormente, para construcción y desarrollo de la autoestima.

- Etapa del sí mismo interior: (De 12 años en adelante). En esta etapa el niño, busca su descripción y definición de identidad, dando respuesta a ¿quién soy? El adolescente, presenta cambios cognitivos respecto al pensamiento crítico, que influye en el autoconcepto, porque en esta etapa evolutiva es susceptible, a la crítica personal y social. Igualmente, es más consciente, de la afectación de su comportamiento a nivel social por la retroalimentación, que le brindan los otros. Según Zamora (2012), en esta etapa evolutiva, se convierte en eje importante, la relación que establece con sus pares o iguales por expresiones de aceptación, rechazo o afecto para la construcción y desarrollo de la autoestima.

Al igual que la escala de necesidades de Maslow (1943), la autoestima presenta una escalera, que requiere de la satisfacción, de cada uno de los

elementos, para escalar al siguiente paso y poder conocer y desarrollar la autoestima, como se muestra en la siguiente ilustración:

Imágen 1: Escalera de autoestima



Fuente: Dr. Mauro Rodríguez, 2008.

Los siguientes son los elementos de la autoestima, según Hernández (2013):

- Autoconocimiento: Es tener conocimiento de los componentes, de su "ser, desde su aspecto físico, cognitivo, emocional y social y su interdependencia. Identifico y reconozco, mis cualidades y potenciales, al igual que mis defectos y limitaciones potenciales; para llegar a modificarlos si es necesario y así fortalecer la autoestima; desarrollando una personalidad fuerte y teniendo sentimientos de valoración y eficiencia (Hernández, 2013).
- Autoconcepto: citado por Vivaracho (2016), para Pérez (1997), este concepto se relaciona con el aspecto cognitivo, es la percepción, de la persona sobre sus características (Físicas, psicológicas, sociales) y la apreciación, que

le da a su propia imagen, es decir lo que piensa de sí mismo y su desarrollo depende la interrelación con otras personas.

- Autoevaluación: Capacidad interna personal, para evaluar lo que es beneficioso o no, para su desarrollo personal, basado en las normas y valores, contextuales. Se valora es el juicio personal y no el de otros. Según, Hernández (2013), se reconoce la capacidad, de cada persona, para manejar su propio destino.

- Autoaceptación: reconocimiento y aceptación incondicional, con reconocimiento de lo que puedo mejorar o de lo que no tiene cambio; de mis características físicas, cognitivas, psicológicas y conductuales; evitando la comparación con modelos o modas a imitar.

- Autorespeto: Capacidad para atender, sus propias necesidades, basada en sus propios valores, sin afectar a otros y sin tener sentimientos de culpa. Es decir, no solo es reconocer las necesidades, sino actuar para satisfacerlas y sentirse orgulloso de sí mismo, por lo alcanzarlas.

- Autoestima: Es la recopilación de lo anteriormente mencionado. Si una persona se conoce, está consciente de sus cambios, elabora su propia escala de valores, desarrolla sus capacidades y si se acepta y respeta, alcanzará la autoestima. De acuerdo con la escalera de autoestima y en concordancia con los diferentes autores, solo amamos y respetamos a otros, cuando lo hacemos con nosotros mismos.

### 2.5.3. Dimensiones de la autoestima

Coopersmith (1976), señala que la autoestima posee cuatro dimensiones que se caracterizan por su amplitud y radio de acción, identificando las siguientes:

**Autoestima en el área personal:** es la autoevaluación que la persona realiza y mantiene sólida, en el transcurrir del tiempo; respecto a su imagen corporal y sus cualidades, teniendo presente, sus capacidades, productividad, importancia y dignidad personal, expresándolo, en la actitud que tiene hacia sí misma, basada en su juicio personal. De acuerdo con Angione (2017) la persona genera, sentimientos positivos, relacionados con autoestima alta, o viceversa, asociados a una autoestima baja.

Autoestima en el área académica: evaluación que se hace el estudiante, con relación al rendimiento escolar y sus capacidades para alcanzar sus objetivos y sus metas. Asociada al ámbito intelectual; le permite aprender, afrontar en forma eficaz, las tareas académicas e incluso lograr rendimientos más altos que los esperados (Angione, 2017). Es decir, alcanzar la autorrealización según la teoría de necesidades, de Maslow.

Autoestima en el área familiar: La autoevaluación, que igualmente, se mantiene en el tiempo generalmente. La persona se siente importante, en su estructura familiar y con las dinámicas que en ella se dan, y lo expresa, en la actitud, hacia sí misma; esta influencia, es inicial e importante, para la forma como se desarrolla, la autoestima. Es importante, reconocer la gran influencia de la familia, pero no es, determinante porque al ingresar a otros contextos, como el escolar, ésta puede ser influenciada de manera positiva, como debe ser o

viceversa lo que puede darse cuando se presenta la violencia entre pares o *bullying* o en el mejor de los casos, seguir siendo fortalecida.

Autoestima en el área social: Autoevaluación positiva respecto a sus interacciones sociales generales. En el contexto escolar, hace referencia a la capacidad que tiene el estudiante, para interrelacionarse adecuadamente, con otras personas y reconocer que sentimientos, tiene hacia ellos. Como lo explica Angione (2017), es el medio social, el que influye, en el desarrollo de la autoestima; fortaleciendo sus habilidades sociales para que alcancen un nivel de autoestima alta o lo contrario.

Coopersmith (1967), citado por Tixe, 2012; Vásquez, 2014, plantean que, de acuerdo, con el nivel desarrollado, de autoestima por el niño o adolescente, éste responde de manera diferencial, ante las diferentes situaciones, personas (incluye a sí mismo) y expectativas. Se consideran 3 niveles:

Nivel alto: Las personas con este nivel se caracterizan por ser expresivas, seguras de sí mismas corporal, psíquica, intelectualmente y de sus criterios; creativas, ágiles en respuestas y resolución de problemas, con buenas relaciones con los demás, mayor capacidad de responsabilidad y compromiso, proyecciones de éxito por lo que busca alcanzar los diferentes logros propuestos, alta tolerancia a la frustración, más autónomos, capacidad de autocrítica de manera positiva.

Nivel medio: Personas expresivas, son positivas generalmente, buscan aceptación social y con expectativas moderadas.

Nivel bajo: el perfil de las personas con este nivel, posee generalmente las siguientes características: inseguridad, depresión, temor, insatisfacción con su

imagen corporal; con poca o ninguna expresión y capacidad de defensa, sentimientos de impotencia, baja tolerancia a la frustración, poco comprometidos y responsables, actitud auto negativa, sentimientos de inferioridad y culpabilidad; poca o ninguna, habilidad social y pueden, presentar comportamientos agresivos y de venganza.

#### **2.5.4. Importancia de la autoestima frente a la violencia entre pares y *bullying***

Marín y Villegas (2016), teniendo en cuenta la importancia que representa la autoestima en la vida de las personas, se hace indispensable evaluarla para poder obtener información que permita intervenir y fortalecerla de manera adecuada en caso de que sea necesario. Esto es de gran utilidad cuando se evidencia violencia escolar y el *bullying*, sin diferenciación de roles de los estudiantes para las intervenciones. Es importante, reconocer que la autoestima, se encuentra relacionada con todos los aspectos de la vida, de las personas y los diversos ámbitos, en que está, se desenvuelve, por lo que se hace indispensable su conocimiento.

De acuerdo con Coopersmith (1999), una persona con alta autoestima, tiene la capacidad de sobrepasar situaciones de violencia, porque está, segura de sí, de sus criterios y de sus respuestas comportamentales (Citado por Quinte, 2017).

Giraldo (2010), también citado por Quinte (2017); plantea desde tres puntos, de la importancia de la autoestima: **Condiciona el aprendizaje**: el tipo de influencia de sus familiares, influye en la formación del auto concepto, que se expresa en sus capacidades y habilidades para adquirir aprendizaje significativo y superar las metas, dentro del ámbito educativo y la educación no formal.

**Superación de dificultades personales:** de acuerdo con el nivel de autoestima, el estudiante, puede superar cualquier problema que se le presente; es decir que, con alta autoestima, podrá afrontar problemas relacionados con la violencia entre pares, por ejemplo. **Fundamenta la responsabilidad:** cuando tiene confianza en sí mismo, el estudiante se muestra motivado, comprometido y busca alternativas, a los retos que se le presenten, en su cotidianidad.

Igualmente, Marín y Villegas (2016) exponen que, en el entorno escolar, se ha corroborado que la autoestima de los estudiantes, tiene relación directa con el éxito académico y relaciones con los compañeros, e inversamente con el fracaso y violencia escolar, con estados de ansiedad y otros indicadores de desajuste emocional. La autoestima positiva, actúa como factor protector de los eventos cotidianos estresantes, del ámbito escolar.

Fernández (2017), reafirma que la autoestima, es un factor importante de protección para las personas. Una alta autoestima, permitirá desarrollarse psicológicamente, a la persona de manera equilibrada y adaptativa. Cuando se tiene un autoconcepto positivo, es decir, que se valora teniendo en cuenta sus cualidades y demás aspectos de sí, de manera cognitiva, podrá prevenir las posibles alteraciones emocionales, las dificultades psicológicas y las dificultades en las interrelaciones con otros; en las situaciones de violencia entre pares y *bullying*, estos aspectos están claramente implícitos y requieren de estas habilidades para prevenir y superarlas.

De acuerdo a los diferentes autores y estudios, la autoestima, está relacionada con todos los aspectos psicológicos de la persona y su adecuado ajuste en las diferentes etapas evolutivas de su vida, permite o no el desarrollo adecuado de la personalidad, el bienestar y la satisfacción de la persona.

Interviene para la toma de decisiones, nuestras actitudes, la forma en que nos comportamos, la capacidad de respuesta ante las situaciones cotidianas, la selección y logros de meta e interviene en todos los ámbitos en que se desarrolle la persona. Se resalta, su importancia en el proceso de aprendizaje y en ámbito escolar.

### **2.5.5. La autoimagen**

Otro componente de la autoestima, es la autoimagen, aspecto que tiene gran representatividad en la presentación del fenómeno de violencia escolar entre los estudiantes, especialmente durante las etapas de pre y adolescencia.

La imagen corporal según Aguilar et al. (1998), citados por Giménez, et al. (2013): es la valoración que tiene la persona sobre su propio cuerpo y su aspecto físico, que lo expresa a través de opiniones, creencias y sentimientos, según la confianza y respeto que tenga de sí, mismo.

La autoimagen para ellos y en concordancia de la mayoría autores, está influenciada, además, de los cambios corporales por otros factores como: las imágenes y modelos expuestos por los medios de comunicación y la crítica, por parte de los padres u otras personas que están presentes en el ámbito en que se desarrolla la persona, respecto al aspecto físico, reduciéndose la capacidad, de desarrollar una alta autoestima.

Plantean, además, que, aunque la imagen corporal, es únicamente una parte de la autoimagen de la persona, durante las primeras etapas evolutivas del desarrollo, el centro para niños y adolescentes es el aspecto físico, por los cambios corporales que se producen. Adicionalmente, se evidencia, diferencia entre los géneros respecto a valores, preferencias, modo de pensar y actuar,

entre otros; los cuales no tienen origen biológico, si no son generados por la influencia social y cultural, que establece los parámetros de ser hombre o mujer. Estas concepciones pueden afectar, de mayor o menor manera, en las expectativas y metas que se coloquen, los niños y/o jóvenes. Durante la época de cambios corporales, la autoestima, es más influenciada, por lo cual es generalizado, el cuestionamiento sobre la imagen corporal.

Otra definición es dada por Fernández, (2017), autoimagen es “la representación, mental que la persona tiene de su propio cuerpo”. El estudiante, toma como punto de comparación de su cuerpo, el de sus compañeros. Este concepto, parte de la referencia, de definiciones entre otras, de Schilder (1935): imagen corporal como la “imagen que forma nuestra mente de nuestro cuerpo, es decir, el modo en que nuestro cuerpo se nos manifiesta” y de Slade (1994): La imagen corporal es “una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño, está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo”.

#### **2.5.5.1. Componentes de la autoimagen**

Según Fernández et. al. (2015), la autoimagen tiene los siguientes, componentes:

**Componente perceptivo:** hace referencia a las percepciones de su cuerpo, que tiene la persona; **Componente cognitivo – afectivo:** son las actitudes, sentimientos y pensamientos y el componente conductual: las conductas que emite la persona, están basadas en las valoraciones, de los componentes anteriores. La imagen corporal es parte del autoconcepto y contribuye en su desarrollo. La imagen corporal, recibe afectación de los modelos estéticos sociales o de su entorno inmediato, convirtiéndose en su punto de comparación

(Imagen corporal ideal) con respecto a la imagen que tiene de su cuerpo (autoimagen corporal). La disconformidad entre estas dos imágenes, crea la insatisfacción corporal, que se convierte en una de las causas más influyentes en la baja autoestima personal.

Para Fernández (2017), la Imagen corporal está constituida, por los siguientes componentes, ampliando los planteados anteriormente enunciados por Fernández et al. (2015):

- La imagen perceptual del tamaño y figura corporal: se refiere a los aspectos perceptivos y su relación, con nuestro cuerpo. Esta imagen es similar al concepto de esquema corporal mental, porque, incluye información sobre el tamaño y la forma de nuestro cuerpo y de sus partes.
- La imagen cognitiva: Consta de los pensamientos que la persona tiene sobre su propio cuerpo hasta constatarlo con la realidad.
- La imagen emocional: Se relaciona con el autoconcepto. Es el nivel de satisfacción que la persona tiene sobre su figura corporal y de las experiencias que su cuerpo le brinda y le permite experimentar.
- La imagen conductual: Conjunto de comportamientos, que la persona genera, ante el grado de satisfacción que siente con su cuerpo y con sus partes.

#### **2.5.5.2. Características de la Imagen Corporal**

La imagen corporal tiene las siguientes características, según Pruzinsky & Cash (1990), citados por Fernández (2017): Es un concepto multifacético, tiene relación directa con los sentimientos de autoconciencia, es influenciado socialmente (desde el nacimiento existen estas influencias, que afectan la autopercepción corporal), es dinámica o modificable ya que varía a lo largo de

la vida, con relación a sus propias experiencias, influye en el procesamiento de la información y en el comportamiento.

### **2.5.5.3. *Insatisfacción corporal***

La insatisfacción corporal hace referencia a la diferencia que se presente para la persona, entre su imagen real y su imagen ideal; basado en la comparación que hace con sus pares o con modelos impuestos a nivel social y cultural.

Para Ogden (2003), citado por Fernández (2017), se presentan tres situaciones en que se produce la insatisfacción corporal: Cuando la persona presenta una distorsión de su imagen corporal; cuando, hay discrepancia entre el cuerpo real y el ideal, según la persona y cuando se genera expresiones negativas, sobre su propio cuerpo.

Una ampliación sobre este aspecto la realiza Aguilar (1998), citado por Giménez (2013), quien expone que cuando las personas se sienten insatisfechas con su aspecto físico, se afectan en forma negativa su confianza, y autoestima. Al contrario, serán positivas cuando se sienten satisfechos con su autoimagen y valoran su cuerpo, reconociendo sus cualidades e imperfecciones. Igualmente, si tienen intereses y metas definidas y pueden lograr los objetivos personales trazados, se sentirán capaces y fuertes para alcanzar una alta autoestima durante estas etapas; y proponen que se debe combinar actitud positiva, con un estilo de vida saludable.

Con estos aspectos concuerda González (2006), citado por López (2014), quien enuncia que un factor relevante de la autoestima, es el atractivo físico, por lo cual es importante valorarse a sí mismo y sentirse bien, desde su interior para

reflejarlo exteriormente. Y según Branden (2010), la persona debe amarse y valorarse, aunque tenga un límite congénito o adquirido; esto le permitirá evitar, la afectación en sus relaciones interpersonales.

Fernández (2017) referencia al respecto, de acuerdo al género, los resultados encontrados por Franzoi y Shields (1984), los niños y jóvenes, miden su autopercepción, basado en la fuerza y condición física mientras que en las niñas o jovencitas, se centran en el atractivo sexual, peso y forma de su figura.

Así mismo, Ahlers (2011), citado por González, Acharya & Infante (2018), respecto a la influencia en las mujeres, indica que la falta de amor y aprobación para con ellas mismas, produce consecuencias en su salud lo cual se ve reflejado en los altos niveles de atención, en diferentes instituciones de salud mental que se reportan en Estados Unidos. La cifra de mujeres con depresión duplica a la de los hombres; señalan que entre cinco y diez millones de mujeres (jóvenes y adultas), sufren trastornos alimenticios por esta causa.

Como respuesta a esta problemática a nivel mundial, la empresa Dove, que hace parte de Unilever; en cumplimiento de su compromiso empresarial o corporativo social, desarrolló en 2004, dos estrategias para dar respuesta a la problemática social, que se presentaba, sobre la imagen corporal de la mujer:

- La primera fue la campaña “Por la belleza real”, en la que se presentaba en medios de comunicación visuales, mujeres de diferentes tipologías en tamaño, formas y edades. Se buscaba generar un debate crítico sobre los estereotipos que se presentan en los medios de comunicación y que debe ser cambiado para evitar que las personas vivan presionadas por la imagen y que a su vez se afecte el desarrollo de una adecuada autoestima.

- La segunda, para disminuir en la práctica, la presión que tienen las mujeres por su aspecto físico, creó la fundación “Dove para la autoestima”. Cuyos objetivos son ampliar el concepto de belleza, concientizar a la persona sobre la relación que existe entre la percepción de la belleza y la autoestima y el financiamiento de programas que mejoren la autoestima de niñas y mujeres.

Desde 2005 y hasta la actualidad se viene desarrollando, el “Programa de Autoestima Dove” (s.f), en instituciones educativas de diferentes países entre ellos Colombia, implementado en la ciudad de Bogotá, de manera diferencial para primaria con la cartilla “Libre de ser yo” y bachillerato con la cartilla “Seguro de mí”. Es una guía de actividades para líderes y educadores, para fortalecer en los niños y jóvenes la confianza en su apariencia física, construyan su autoestima de manera positiva y aprovechen cada oportunidad para aprovechar, su potencial de manera plena, en la vida.

En su Guía de actividades para líderes y educadores, del Proyecto de Autoestima (s.f), “Libre de ser yo” define la autoestima como: “Sentimiento de bienestar y aceptación de sí mismo. Tener una autoestima alta, es reconocerse como un ser valioso, capaz y con habilidades que le permiten alcanzar las metas propuestas y ser transformador en beneficioso propio y social.” (p. 20).

Además, define la confianza en la apariencia física como: La aceptación de su apariencia física y lo que puede realizar a través de su cuerpo. Tener alta confianza en la apariencia física, es un factor que ayuda a incrementar la autoestima (p.20).

Para reforzar los objetivos propuestos por el programa, define el mito de imagen corporal como: Ideal social, de lo que es belleza o atractivo. La imagen

está influenciada y promulgada, por los medios de comunicación, la familia y los amigos. Se considera mito, porque las características propuestas son inalcanzables. Resalta, además, como se utiliza medios externos, para mejorar las imágenes o cuerpos a presentar.

Este programa por medio de actividades lúdicas e interactivas, plantea a los niños y jóvenes, que la confianza en la apariencia física y la autoestima se alcanza cuando aprecian sus propios cuerpos, afrontan las diversas presiones sociales y se brindan apoyo, entre sí. Se busca, que los participantes, del programa de “Libre de ser yo” desarrollen y fortalezcan, además, habilidades de liderazgo y empoderamiento, para aplicarlos en sus comunidades locales y global. Este objetivo, concuerda con la propuesta de Chaux (2010), “Programa, aulas de paz”, los estudiantes desde pequeños deben ser tener una actitud y acción proactivas, en situaciones de violencia entre estudiantes.

Dentro de la guía “Libre de ser yo”, la doctora Diedrichs, miembro de la junta directiva del proyecto e investigadora de psicología de la salud, resalta la importancia de que las personas sean conscientes, de los comentarios negativos, que hacen frente a otras personas sobre su propio cuerpo y de sus patrones alimenticios; porque éstos, pueden a su vez afectar, el concepto que tengan esas, otras personas, sobre sí mismos y de su insatisfacción corporal, como el caso de los hijos.

Fundamenta estos planteamientos, mencionando, dos estudios en el Reino Unido: El primero, “ Reflexiones sobre imagen corporal” (Reflections on Body Image), que evidenció que los niños aprenden e imitan a los comentarios de este tipo; el segundo, los efectos de hablar sobre la gordura “The adverse effects of social pressure to be thin on young women: An experimental investigation of the

effects of “Fac Talk”, en el que se constató, que cuando, se escucha hablar sobre el tema, las mujeres entre los 3 a los 5 minutos posteriores, a oír, estos comentarios, decrecientan , la confianza en sí misma.

Entre las características que resalta el programa Dove, de la falta de confianza corporal y de una imagen corporal negativa, se encuentran:

Inmensa preocupación por su peso o forma de su cuerpo, expresiones despectivas sobre su color de piel o su aspecto físico en general, hablan sobre los acosadores en la escuela o colegio, se obsesionan por observar imágenes de modelos con figuras perfectas. El programa, establece la reflexión, que, aunque, la ocurrencia de las comparaciones y discrepancias sobre su imagen corporal, puede ser parte del crecimiento y desarrollo normal, cuando alguien no se siente bien consigo mismo, se ve afectado su potencial en general.

El programa “Libre de ser yo”, evidenció mediante estudios que fueron realizados por The body proyect y por otros investigadores líderes, que la participación en actividades como las de este programa pedagógico, tienen impacto duradero, en el bienestar de los niños, hasta por tres años después de la intervención. Entre los datos obtenidos, están que el 60% de los participantes mejoraron significativamente, su confianza en la apariencia física; un 78% se sentían más seguros y capaces en el colegio; tienen mejores relaciones interpersonales con sus pares el 71% y el 53% mejoraron sus relaciones familiares.

La empresa Uniliver y en específico Dove, cuenta a su vez con un programa a través de internet, “Dove proyecto para la autoestima” (2016); dirigido a padres, docentes y líderes de jóvenes. Cuenta con material textual y visual al que tienen

acceso directo para consultar y descargar. En este programa además de los temas relacionados con la imagen corporal y la autoestima, establece la relación con el *ciberbullying*.

Este programa, teniendo en cuenta la importancia de familia, como base del desarrollo de la autoestima, orienta desde lo teórico y práctico para que contribuyan, a un adecuado desarrollo de ésta, incluyéndose como modelo de referencia y como agente crítico reflexivo, proactivo, de lo que sucede en la vida de sus hijos, en sus diferentes ámbitos en que se desarrolla.

Plantea, además, la sensibilización y concientización de las consecuencias que puede tener el uso de los medios tecnológicos y las redes sociales, haciendo explícitos, como los *cyberbullies*, suelen enfocarse en la apariencia del cuerpo, el cabello y la ropa, que se observan en las fotos y los videos que publican en internet, los niños y jóvenes. Ante lo cual plantean, la necesidad de desarrollar estrategias de protección en el uso de estos medios y para afrontar, las críticas en internet o el *bullying*, por la influencia que esto puede tener en la autoestima, a lo largo de la vida, de las víctimas. Recomiendan, estar los padres atentos, a cambios en los jóvenes a nivel comportamental y de estilo, producto de estas situaciones, por todas las graves consecuencias que esto ha causado.

A continuación, se enuncian algunos de los estudios realizados sobre la violencia escolar, los fenómenos de violencia escolar entre estudiantes, la autoestima e imagen corporal.

Plan Internacional y la UNICEF para América Latina y El Caribe (2011), sistematizó estudios realizados durante cinco años por Eljach, en el informe titulado: “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo”, que está dirigido a las autoridades gubernamentales, organizaciones sociales, padres, madres y adolescentes. Brinda bases para el diseño y la implementación de leyes, políticas y programas, que busquen prevenir y atender en forma efectiva, la violencia contra los niños y adolescentes. En este informe se expone que la violencia contra los estudiantes en las instituciones educativas, se expresa mediante el uso de violencia física o psicológica y que puede ser realizada por los diferentes miembros de la comunidad educativa, incluyendo los mismos estudiantes.

En este estudio se resalta que a nivel global se han intensificado y diversificado las iniciativas para prevenir y responder a las distintas formas de violencia en las escuelas; reconoce la incidencia positiva, que tienen las campañas, para empoderar a los niños y adolescentes sobre sus derechos y como ejercerlos; la promoción de la educación, sin miedo y sin violencia, de ningún tipo.

Igualmente, en esta investigación, se incluye el informe presentado al Secretario General de las Naciones Unidas, sobre violencia hacia los niños; en él, se enfatiza la necesidad de brindar consejería y asistencia a las víctimas y de realizar reformas legales, que prohíban las diversas formas de violencia que se presentan en la escuela, como maneras estratégicas de prevención y extinción,

de la violencia en contra los niños y jóvenes. Para, Eljach, en los ambientes educativos, se debe promover y garantizar, los derechos humanos, para que se genere modificación, frente a la aceptación de actos de violencia. De esta manera se alcanzarán los objetivos, del Desarrollo del Milenio, como son lograr cobertura total y sin discriminación de ningún tipo.

También, enuncia la importancia que tiene la educación, para que se logren cambiar, los patrones conductuales inadecuados, con que ingresan los estudiantes y que expresan en el ámbito escolar. Aunque se hace reconocimiento de las dificultades a nivel de programas, instrumentos y capacitación; de las instituciones y el personal, para atender, la diversificación de tipologías de violencia y el aumento de casos y sus graves consecuencias.

Plantea la importancia para las instituciones educativas, de diferenciar las clases de agresión, que se suceden entre las etapas evolutivas de infancia y adolescencia; en esta última la agresión, se realiza de manera consciente. En el capítulo del informe sobre Maltrato, acoso o *bullying* escolar, destaca que este fenómeno, aunque no es nuevo, mantiene un alto índice porque en los países encuestados, la incidencia de esta problemática está entre el 50% y el 70% de la población.

El informe contiene adicionalmente, la recopilación de estudios realizados en diferentes países de América Latina durante el 2009, destacándose que en Argentina el documento "Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela", un estudio en las escuelas secundarias de gestión pública y privada, se encontró que el 66.1% de los estudiantes afirma haber sufrido hostigamiento, humillación o ridiculización. En Brasil el estudio "pesquisa: *Bullying* escolar no Brasil", indicó que un 70% de los estudiantes expresa haber visto al menos una vez a un

compañero siendo intimidado y en Bolivia, Karenka Flores, menciona que 5 de cada 10 estudiantes son víctimas de acoso.

En cuanto a lo que manifiestan los participantes: se concluye que principalmente en Brasil, como en otros países de América Latina, los apodos y las agresiones verbales se usan de manera generalizada. como forma de juego; los estudiantes, la reportan como violencia, cuando la situación se escapa de control. Por lo tanto, los límites para diferenciar el juego, de la agresión, no son claros (uno de los factores que aún afecta el manejo y categorización de la conducta violenta). Los adultos manifestaron, que el objetivo de los intimidadores, es ganar reconocimiento social, ser populares y dominar un grupo (Poder y estatus). Los abusadores o agresores, justifican su actuar, en que los otros, los provocan (Juicios personales que se relacionan con su parte moral).

Respecto a las estrategias de manejo, se menciona en el informe que, debido a la falta de protocolo, para el manejo de esta problemática social, los directivos y docentes no cuentan con herramientas, para una acción efectiva. Calderón et. al. (2013), plantean que se requiere de corresponsabilidad entre familia y colegio, como medio para mejorar el manejo de las diferentes situaciones que se suceden, en el contexto educativo.

En Ecuador, la UNICEF, con el auspicio del Ministerio de Educación, Visión Mundial y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF presentan el estudio: “Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador”: esta investigación evidencia la importancia del trabajo cooperativo entre los gobiernos y los organismos internacionales para comprender y atender las problemáticas de violencia escolar, a nivel mundial y local.

Su objetivo era mostrar la diferencia entre violencia entre pares y acoso escolar o *bullying* a nivel nacional. Se realizó en 126 instituciones de carácter privado y público tanto urbanos como rurales.

Las técnicas, utilizadas para la obtención de datos cuantitativos, fueron 5.511 encuestas auto administradas a estudiantes de octavo de básica a tercero de bachillerato y para los cualitativos: fichas de observación y grupos focales y entrevistas a estudiantes, docentes, autoridades académicas y padres de familia.

Los resultados que se obtuvieron a nivel nacional fueron: Entre los 11 y 18 años, el 60% de los estudiantes han sido víctimas, de la problemática de violencia entre pares. De acuerdo con la tipología, se encontró que las más comunes violencias son la verbal y psicológica, expresadas con insultos y/o apodos; rumores o revelación de secretos; también reportaron, violencia física directa e indirecta y el ciberacoso.

De acuerdo con el género, no existieron diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni por edad; a nivel institucional, tampoco, entre el tipo de escuela, públicas y privadas; ni su ubicación, zonas urbanas y rurales. Pero si, respecto al tipo de agresiones recibidas, pues los hombres sufren más violencia verbal y física, mientras que las mujeres, son afectadas más por violencia social y por ciberacoso.

Los resultados encontrados, de los estudiantes afectados por medio de la tecnología o ciberacoso: 1 de cada 10 estudiantes sufrió de violencia a través de medios electrónicos y de manera permanente, el 85.7% de los casos se reportan fuera del horario de clases, lo cual dificulta la posibilidad de acción frente a este tipo de violencia, porque la responsabilidad institucional, tiene cobertura

intrainstitucional. El ciberacoso, se presenta en las instituciones privadas en mayor índice, que en las públicas. Los espacios virtuales donde se realizan los mayores casos de ciberacoso, son en la red social Facebook y la plataforma Ask. Por este medio también se generaron agresiones sexuales, con mayor incidencia hacia las mujeres. En cuanto a la tipología utilizada para este tipo de violencia fueron: mensajes insultantes, amenazantes, difamatorios o que ridiculizan a las víctimas, en los que se incluyeron fotografías.

En cuanto a las consecuencias para las víctimas: aislamiento, deserción escolar o cambio de institución. En el caso del suicidio, el 10% de las víctimas, tuvieron, esta idea. Por violencia social, de acuerdo al sexo, fue reportado 16%, por mujeres y 9% menos por hombres. Respecto a edad, el 20%, entre 11 y 14, tuvo, ideas suicidas.

Respecto a los agresores: Los agresores de acoso escolar en su mayoría también han sido víctimas de alguna forma de violencia por parte de otros estudiantes con un 40.3%. El índice de acoso escolar, es mayor por parte de los hombres con 28.5% y en mujeres, fue la mitad de este porcentaje y se presenta en el grupo de 15 a 18 años. Generalmente los agresores se caracterizan por la indisciplina, la tolerancia a la violencia y un status de superioridad.

Con relación al entorno familiar y comunitario de los actores de la problemática: Los índices, de víctimas y victimarios, evidenciaron, buena relación con sus familias. Respecto a la relación con sus pares: en el grupo de víctimas, 6 de cada 10 estudiantes, tienen una buena relación con sus pares, en el contexto escolar, pero parecen más vulnerables, en sus relaciones con otros pares en el contexto extrainstitucional. En el grupo de los agresores,

aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes, expresan relacionarse de manera favorable con otros niños y adolescentes de su barrio o comunidad.

Esta investigación a nivel nacional ecuatoriana, visualiza los altos índices que se mantienen en las dos problemáticas de violencia, en las instituciones educativas; corroboran la rotación de roles que puede tener en las situaciones los estudiantes dentro y fuera del ámbito escolar, para evitar determinismo en el trabajo con ellos. Se refuerza la importancia de la familia en desarrollo adecuado o alto de la autoestima y como se relaciona, con la manera en que se asume por parte del estudiante las agresiones o la observación de ellas. Se reconoce la importancia de fortalecer la autoestima en los rangos de 11 a 14 años, por las implicaciones evolutivas del desarrollo y el número de casos que en este rango de edades se presenta. Se expone la gran afectación de las nuevas modalidades de violencia, haciendo uso de la tecnología y redes sociales; las ideas suicidas, la afectación en proceso educativo y su gran necesidad de intervención.

En 2013, Giménez, Correché & Rivarola, realizaron el estudio: "Autoestima e Imagen Corporal. Estrategias de intervención psicológica para mejorar el bienestar psicológico en pre-adolescentes en una escuela de la ciudad de San Luis, Argentina". Con 24 niños de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años. El objetivo era conocer la valoración de la imagen corporal y los sucesos de la vida cotidiana, que afectan, la autoestima en niños, de una escuela pública de Argentina y proveer de herramientas psicológicas para lograr, bienestar psicológico.

Para la evaluación del autoconcepto, se utilizó, la Escala de Autoconcepto de Piers- Harris, en la subescala, de imagen corporal, que mide la actitud hacia su propio cuerpo y habilidades sociales; aplicada en tres momentos: pre, post y

seguimiento de la intervención. Para la intervención, se emplearon estrategias psicológicas: para autoestima; juego de autoestima y reflexionemos sobre el juego de la autoestima y para la imagen corporal; aceptación de la imagen corporal (autovaloración), valora cada parte de su figura corporal de 1 a 10 y ejercicio de aceptación de la figura corporal: reflexiones finales.

Los resultados mostraron que la intervención, en las niñas produjo cambios positivos en la autovaloración de la imagen corporal, que estaba siendo influenciados por la tendencia cultural y social a asemejarse a modelos que son ideales. Se corroboró la influencia positiva o negativa en la autoestima, de la relación o vínculo familiar desde la infancia; la importancia que dieron a recibir abrazos y solicitud de perdón por parte de sus padres (aumenta la autoestima) y recibir gritos de sus padres (disminuye la autoestima), y posteriormente, con sus pares. Esto se relaciona, igualmente con el desarrollo de la identidad. El proveer de herramientas psicológicas, permitió que se mejorara la autovaloración, de la imagen corporal y en este caso especialmente en las niñas y se consideró que estas herramientas les son útiles a los estudiantes, para afrontar las problemáticas de que se presentan a esas edades y nivel de desarrollo.

Los resultados encontrados en este estudio, reafirman como partes del cuerpo son punto de referencia entre los estudiantes para sentirse o no satisfechos con su cuerpo y además algunas partes de la cara son punto de referencia para ser blanco de burlas o humillaciones como la forma de la nariz; esto también, sucede dentro de los casos reportados dentro de la institución, escogida para llevar a cabo el presente estudio.

En esta investigación se observa como existe factores que aumentan la autoestima y otros que la bajan, en el desarrollo de la cotidianidad de las

personas y especialmente en los niños y adolescentes y la importancia de hacerlos partícipes de los programas, porque pueden ofrecer desde su propia vivencia elementos para el manejo en los programas de intervención y fomentar su capacidad para intervenir en las situaciones para prevenir o evitar, que se sucedan.

En el Perú, Pamela Vázquez (2014), realizó para su tesis de magíster, la investigación titulada: Autoestima y acoso escolar en alumnos 6to grado del CETI, No 20983, Julio C. Tello, Hualmay. La muestra estuvo constituida por 60 estudiantes; 22 mujeres y 38 hombres. Instrumentos de medición: Autoestima, Escala de autoestima de Coopersmith y para acoso escolar, el Test Cisneros de acoso escolar.

Los resultados obtenidos entre el nivel de autoestima y acoso escolar, del total de participantes, fueron: el 73%, puntuaron con autoestima baja y su percepción de acoso fue de 65%. Con respecto, al sexo: las mujeres, alcanzaron un índice de 68% en autoestima baja y un 63%, en percepción de acoso y los hombres; 76% puntuaron autoestima baja y su percepción de acoso fue de 65%. Lo que permite concluir que existe una relación inversa, entre el nivel de autoestima y la percepción de acoso escolar entre los estudiantes.; a menor nivel de autoestima, mayor será la percepción de acoso que se tenga.

Se evidencio, la subvaloración que tienen la mayoría de los estudiantes, frente a modelos ideales o el querer ser como sus compañeros; teniendo en cuenta que, el nivel de autoestima, en la mayoría de los participantes, tanto en chicas como en chicos, es bajo y se evidencio que existe afectación del fenómeno de acoso, en ese contexto escolar, el índice fue 65%.

Los resultados encontrados en este estudio muestran la relevancia de conocer los niveles de autoestima en los estudiantes, para integrar programa de intervención, como parte de los procesos de aprendizaje y que fortalezcan la autoestima; reconociendo potenciales y debilidades, para fortalecerlos y así evitar la insatisfacción a nivel corporal. Esto permitirá establecer, el fortalecimiento de la autoestima, como factor protector frente a los fenómenos de violencia escolar y motivar a aplicarlos para disminuir los índices presentes, en la actualidad, a pesar de la sensibilización que se está realizando, sobre el tema y disminuir la incidencia en alto número de casos y sus graves consecuencias.

Díaz (2014), investigación de tesis “Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras, víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria de dos colegios nacionales, Lima 2013”. El objetivo: Determinar la asociación entre el acoso escolar y las diferentes dimensiones del autoconcepto en agresoras, víctimas y observadoras, en las alumnas de secundaria de dos instituciones educativas nacionales. La muestra fue de 682 estudiantes. Instrumentos utilizados: Para la valoración del acoso escolar, se utilizó el test de *Bullying*, que permitió, categorizar a las alumnas en agresoras, víctimas u observadoras de la situación de violencia. El autoconcepto, con la Escala de Autoconcepto, Forma 5 (AF5). Además, se estableció, un grupo focal, sobre el bullying y su efecto en ambas instituciones educativas, en tres grupos etarios de 10 a 12 años, de 13 a 15 años y de 16 a 18 años.

Se concluyó que la presencia de acoso escolar, está relacionada con la dimensión social y familiar del autoconcepto. Además, se estableció una relación inversa, el tener bajo autoconcepto, (tener bajo índice en 6 de 8 dimensiones),

se relaciona con mayores probabilidades de ser víctima de acoso escolar. La influencia de la familia y la sociedad afecta la forma en que se desarrolla cada persona, en las diferentes situaciones que tiene a lo largo de su vida y en los diferentes aspectos de ella como lo académico, lo social y lo personal. Por lo tanto, fortalecer el autoconcepto (componente de la autoestima), brindará protección frente a situaciones de acoso escolar y violencia escolar entre pares; especialmente si se encuentra en rol de víctima.

Sessarego (2016) realizó su investigación titulada “Bullying y autoestima en estudiantes de educación básica regular de nivel secundaria en instituciones educativas particulares del distrito de San Martín de Porres 2016”; con el objetivo de determinar la correlación que existe entre bullying y autoestima. La muestra fue 214 alumnos del 1ro, 2do y 3ro de secundaria con edades entre 12 y 14 años. Instrumentos: Utilizó para valorar la autoestima, el cuestionario escolar de Coopersmith. Para evaluar, el *bullying*, empleó el Autotest de Cisneros.

Resultados: el 27,6% de estudiantes, obtuvo bajo nivel de autoestima, el 50% nivel medio y el 22,4%, alcanzó nivel alto de autoestima. Respecto al *bullying*, el 25%, de los alumnos, tuvo nivel bajo, 24% nivel moderado y la mitad, del porcentaje total, alcanzó nivel alto. Concluyendo: la existencia de una relación inversa, entre el *bullying* y la autoestima en los estudiantes. Aunque no se conoce toda la investigación, los resultados expuestos del estudio, muestran que existe relación inversa entre *bullying* y autoestima; a menor nivel de autoestima, mayor índice de bullying; reforzando el objetivo del presente estudio al fortalecer la autoestima se aminora y/o previene la violencia escolar entre pares.

Arone (2017) llevó a cabo la investigación en Perú, su tesis magistral en educación, titulada “Bullying y autoestima en los estudiantes del tercero de

secundaria de la I.E P Alfredo Rebaza Acosta, Los Olivos, 2017". El objetivo fue determinar la relación entre la percepción del *bullying* y la autoestima de los estudiantes. La muestra fue de 150 estudiantes. Utilizó para la recolección de datos: cuestionario de preguntas, elaborado por el mismo investigador; entrevista y para la valoración de la autoestima, el Inventario de Autoestima de Coopersmith.

Los resultados fueron altamente representativos, porque el 82.7%, que obtuvieron una mala percepción del *bullying*, obtuvieron una alta autoestima; un 8%, tenían una buena percepción del *bullying* y alcanzaron un nivel medio de autoestima y el porcentaje restante, tenían el mismo nivel de autoestima que los inmediatamente anteriores, pero su percepción sobre el fenómeno de violencia era mala.

Lo que demuestro, que existe una relación inversa o indirecta entre la percepción del *bullying* y la autoestima y también evidenciaron, los valores obtenidos, respecto a la forma de expresión, utilizada para la agresión, que, si la percepción del *bullying* es mala, para cualquiera de ellas: física, psicológica, social y tecnológica o *ciberbullying*, los niveles de autoestima se van a incrementar. Esto permite inferir del estudio, que una alta autoestima aminora o previene la presentación de la violencia escolar entre pares y *bullying* en estudiantes, partiendo desde la percepción, que cualquier acto de violencia entre estudiantes es malo.

En el mismo año, Quinte (2017), llevó a cabo un estudio, en su tesis magistral "Relación entre el *bullying* y la autoestima escolar en los estudiantes del nivel primaria de la institución educativa 1254 "María Reiche Newman", UGEL 06 Vitarte 2014 del distrito de Ate". El objetivo: Establecer, el grado de relación

entre el *bullying* y la autoestima, en los estudiantes de la institución. La muestra fue de 146 alumnos de ambos sexos, de primaria, pertenecientes a estudiantes del cuarto al sexto grado; con un rango de edad, entre los nueve a trece años. Instrumentos: cuestionario de autoestima y de *bullying*. Se concluyó que existe una baja relación entre el *bullying* y una alta autoestima; al igual que con el aspecto intelectual de los estudiantes, el aspecto conductual, la dimensión apariencia física y la dimensión ansiedad; esto se asocia con la buena relación que tienen los estudiantes con sus padres, quienes son los principales aportantes para el desarrollo de una alta autoestima y los valores fomentados en la institución educativa. Los resultados de esta investigación, muestran que los estudiantes con alta autoestima, no presentan relación con situaciones de violencia escolar entre estudiantes.

En relación con la autoestima e imagen corporal, Fernández (2017), en su reciente tesis, doctoral en España: "Autoconcepto físico, imagen corporal y nivel de actividad física en función de la percepción de acoso escolar en el alumnado de 6o educación primaria y 1o de secundaria obligatoria". La muestra estuvo compuesta por 1700 hombres y 1527 mujeres. Los objetivos propuestos fueron: Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la violencia escolar sufrida de parte de sus compañeros (víctima) y la percepción que tiene de haberla observado en el centro educativo (espectador) y la vinculación con el acoso escolar: La imagen corporal, autoconcepto físico y el apoyo social y familiar, que tienen los estudiantes porque estas variables, influyen en la aparición y desarrollo de las situaciones de violencia escolar, cuando estas son negativas.

Instrumentos utilizados, violencia: Cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUVECO); autoconcepto físico: Cuestionario de autoconcepto físico (CAF), atractivo físico; imagen corporal, Cuestionario de siluetas corporales y relaciones familiares, Cuestionario (APGAR).

Los resultados evidenciaron, alto índice de satisfacción corporal por parte de los estudiantes, de ambos sexos. Aunque la diferencia, no es muy significativa, los estudiantes de primaria, se sienten menos satisfechos de su imagen corporal frente a los de secundaria. Esto tiene relación con el desarrollo evolutivo, porque en los primeros niveles escolares, se ven más afectados los estudiantes, porque dependen de los patrones culturales y la comparación con sus compañeros.

Los estudiantes que afirmaron tener funcionabilidad normal con su familia y a nivel social, obtuvieron un menor puntaje de violencia verbal, física y observada. A mayor apoyo, se ha evidenciado en estudios, menor será la posibilidad, de verse afectados por la violencia.

No se observó relación significativa entre la violencia verbal, con el tipo de centro educativo; pero sí, en relación a la violencia física, porque ocurre más en los colegios concertados y privados que en los centros públicos.

Los estudiantes, satisfechos con su imagen corporal, reciben menos violencia verbal, pero no se observaron diferencias significativas, en cuanto a la satisfacción corporal y la violencia física. Con respecto al autoconcepto físico, los estudiantes que reciben acoso escolar físico y verbal, obtuvieron puntaje más bajo en este aspecto. Para el presente trabajo, los resultados permiten reforzar la existencia de la directa relación entre la valoración personal o autoestima, con la manera, en que se puede ver involucrada una persona, en hechos de violencia

en las instituciones educativas y como puede responder conductual y psicológicamente en ellas, partiendo de lo recibido en sus ámbitos de desarrollo.

Otro estudio con la misma temática e igualmente realizado en España fue el de Palomares, Cuesta, Estévez y Torres (2017), "Desarrollo de la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico al finalizar la educación primaria". El objetivo del trabajo, era analizar, la satisfacción de los estudiantes con su imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico.

Se realizó, con 310 estudiantes de quinto y sexto grado, de educación primaria y con profesores. Los instrumentos utilizados fueron: técnica cuantitativa: Cuestionario de siluetas corporales, Cuestionario de autoconcepto físico y la escala de autoestima de Rosenberg. Técnica cualitativa: Entrevista semiestructurada.

Los resultados mostraron que los estudiantes en ambos sexos, presentan insatisfacción, entre la autoimagen que se tiene, respecto a la autoimagen deseada; con mayor expresión, por parte de las chicas. Los chicos presentaron, un mayor nivel de autoestima. Las chicas presentaron mayor preocupación, por su atractivo físico y lo chicos, mayor interés, por mostrar musculatura y capacidad física. Respecto a la influencia del entorno sobre estos resultados, se tuvo en cuenta que el clima cálido del sitio donde se llevó a cabo, permite que el cuerpo quede, más al descubierto por el tipo de ropa que se utiliza por lo que se hace más visible la forma de cada cuerpo especialmente en las chicas, lo que influye en su mayor preocupación por la forma de su cuerpo; la influencia de los modelos expuestos en los medios de comunicación y los conceptos dados por las demás personas, que tienen relación directa con los chicos y las chicas. A mayor satisfacción con su imagen corporal, mayor es su autoestima.

Teniendo presente que en esta investigación se comprobó que niveles elevados de satisfacción corporal favorecen el desarrollo de una autoestima positiva, proponen los autores que dentro del proceso de enseñanza se busque este objetivo, ya que, si el alumnado reconoce sus capacidades y limitaciones, las implicaciones en su autoestima, serian escasas o nulas.

También, los docentes manifestaron en las entrevistas que, aunque la diferencia entre las chicas y los chicos, no era muy significativa, en relación con la autoestima, los chicos tienen mejor nivel y esto hace que para que se dé, una educación de calidad, se deben realizar acciones educativas conjuntas, con familias, equipos docentes y orientadores, tanto de primaria como de secundaria y así decrementar, esta diferencia que incide en lo personal y académico en los estudiantes. La obtención de una valoración positiva de sí mismo, permite un desarrollo psicológico saludable, en concordancia con su medio y, en especial, en su relación con los demás, reduciendo las posibles situaciones, de agresión o ridiculización.

Este trabajo de Palomares, et. al. (2017), permite ampliar el conocimiento sobre la importancia de la aceptación de sí mismo a nivel corporal, como factor para fortalecer la autoestima y por lo tanto mejorar las capacidades personales, para afrontar situaciones de violencia escolar entre pares, teniendo presente, la etapa de desarrollo, en que se hace comparación con sus iguales y la búsqueda de aceptación en los grupos.

En su artículo, Rebeca Westerveld (2017), “La importancia de trabajar la autoestima en el aula infantil como prevención del *bullying*”, establece la relación entre autoestima y *bullying*; aclarando, que, en esta etapa, no se presenta este fenómeno, pero que se debe trabajar la autoestima, manejo emocional y valores,

para evitar que se pueda presentar, en los estudiantes, posteriormente. Enumera, una serie de estrategias que se pueden aplicar y que ella, realizó con estudiantes de este nivel educativo inicial. La razón, es prevenir estados depresivos, baja tolerancia a la frustración, dificultad en las interrelaciones con otros y futuras conductas violentas. Entre los logros alcanzados por su intervención, menciona que se observó, mejor clima convivencial e interrelaciones más afectivas, con expresiones cariñosas físicas y verbales entre los niños.

Aunque en el título del artículo se menciona el *bullying*, dentro de su texto hace explícito que no se presenta este fenómeno dentro de los niños, en este nivel escolar sino situaciones aisladas y no intencionales de daño, lo cual sería acorde con las características de la violencia escolar entre pares. Se reafirma la necesidad de comenzar a diferenciar los conceptos, de estos dos tipos de violencia escolar y trabajar desde el nivel escolar, de primera infancia, en el fortalecimiento de la autoestima, para prevenir en los estudiantes situaciones de violencia y además desarrollar habilidades para enfrentarlas de manera adecuada, cuando se presenten en cualquier edad y en los roles inmersos en esta problemática.

García (2017), en su tesis magistral, estudia la influencia de una intervención educativa, sobre el nivel de agresividad de estudiantes; Programa “Fortaleciéndome” para disminuir la agresividad en estudiantes del quinto de primaria “Nuestra Señora de Fátima” Comas – Lima – 2017, con una muestra de 57 estudiante. Se utilizó la encuesta, como técnica de recopilación de datos de la variable agresividad y como instrumento de valoración, el Cuestionario de

Agresividad (AQ) de Buss y Perry (1992), que se validó para la población peruana.

Los resultados descriptivos obtenidos en la investigación, evidenciaron que, en el pretest tanto el grupo control como el grupo experimental, presentaron resultados similares, en índice de agresividad, alcanzando, niveles promedio y alto; mientras que, en el posttest, el grupo experimental redujo a bajo, su nivel de agresividad, y el grupo control, mantuvo los resultados dados, al inicio del estudio. De acuerdo con los resultados inferenciales, concluyó, que sí existe, influencia relevante positiva, de la aplicación del programa “Fortaleciéndome” que intervino la autoestima, empatía y asertividad, manejo de emociones y solución de problemas; en el nivel de agresividad de los estudiantes, del grado quinto y en las dimensiones: agresión física, agresión verbal, ira y hostigamiento.

Recientemente, Moreno (2018), llevo a cabo la investigación “Bullying escolar y autoestima en estudiantes de secundaria. San Martín de Porres, 2017”. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre el bullying escolar y la autoestima. La muestra utilizada, fue de 150 estudiantes entre hombres y mujeres del 4to y 5to grado de educación secundaria, en un rango de edades de 14 a 18 años.

Instrumentos de valoración utilizados: para el *bullying*, el Autotest de Cisneros de acoso escolar, que mide las dimensiones de: Desprecio-Ridiculización, Coacción, Restricción- Comunicación, Agresión, Intimidación-Amenaza, Exclusión-Bloqueo Social, Hostigamiento verbal y Robos y para la autoestima, el inventario de autoestima de Coopersmith, escolar, con 4 dimensiones: Autoestima si mismo general, social, hogar y escolar. Los resultados obtenidos, evidenciaron que existe una relación estadística negativa

moderada, entre el *bullying* escolar y la autoestima y sus cuatro dimensiones estudiadas; teniendo en cuenta que sus índices, tuvieron poca diferencia estadística. Estas razones, le permitieron concluir, que entre la variable *bullying* escolar y la autoestima, existe una relación indirecta, es decir, que a mayor *bullying*, menor es el nivel de autoestima en los estudiantes y viceversa.

En Colombia:

Uno de los expertos colombianos que más ha estudiado e intervenido esta problemática en Colombia es el psicólogo e investigador de la Universidad de los Andes (Bogotá) Enrique Chaux, con estudios desde principios del 2000.

En el estudio de la Universidad de los Andes (2010), donde se evaluó la respuesta de cerca de 55.000 estudiantes en 589 municipios del país, en las Pruebas Saber de los grados quinto y noveno se encontró que el 29% de los estudiantes de 5° y el 15% del grado 9°, manifestaron haber padecido, algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero o par.

De acuerdo con los resultados, este autor, establece que, en las instituciones públicas del país, la intimidación es más personal, de frente al estudiante o directa; mientras en los colegios privados, donde más se presenta el fenómeno del *bullying*, las agresiones son más frecuentes a través de las redes sociales (*ciberbullying* o matoneo virtual).

Para este investigador, los estudios indican que en Colombia uno de cada cinco estudiantes es víctima del matoneo en todas sus formas y que este problema presenta unas cifras elevadas en las regiones caracterizadas por la presencia del conflicto armado y también tiene que ver con el rol de los padres, pues muchos no están pendientes de sus hijos, no ponen límites en su casa o

maltratan a los menores, con lo cual pueden estar promoviendo que estos traten mal a otros.

Chaux explica frente al llamado matoneo que, aunque en el mundo no es frecuente que la agresión física y verbal constante de un colegial lleve al suicidio, esta problemática deriva en depresión, ansiedad, inseguridad, actos de venganza violenta, bajo rendimiento académico y deserción escolar en las víctimas. Sin embargo, en contraste con esta explicación se encuentra que ha aumentado el número de casos de suicidios a nivel nacional e internacional, como consecuencia de ser víctimas de violencia ejercida por sus pares en el entorno escolar. Esta primera afirmación posteriormente, en 2012, la modificó por el número de casos que se presentan con respecto a esta relación.

La conclusión de Chaux, frente a las cifras resultantes de incidencia que se manejan en Colombia, es que son más altas que los promedios mundiales, pero similares a los promedios latinoamericanos, que a su vez son los más altos en comparación con las demás zonas del mundo. (Citado por Contreras, 2013).

López de Mesa, Carvajal, Soto & Urrea (2013) en el estudio: "Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes". Universidad de la sabana, Chía, Colombia. El objetivo del estudio fue evaluar la convivencia escolar, en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca, Colombia: Cogua, Sopó, Tenjo, Tocancipá y Zipaquirá, en el año 2011. La muestra seleccionada fue de 1091 estudiantes y 101 profesores. Instrumento: para valorar violencia: dos cuestionarios, autoaplicables, uno para estudiantes y otro para profesores. Integra las dimensiones: clima escolar (normas, relaciones y participación), las agresiones (estudiantes agredidos y agresores, profesores agredidos y agresores), conflictos (causas, forma de abordar los conflictos,

solución de conflictos) y el entorno (apoyo familiar y factores de vulnerabilidad). Para evaluar la autoestima, en los adolescentes y profesores en esta investigación, se empleó, la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR).

Los resultados encontrados evidencian alto índice de violencia, en el estudio de la convivencia escolar en los colegios del centro la Sabana de Bogotá. El 47 % de los estudiantes, fue agredido física o verbalmente, por otro compañero de clase. El porcentaje de los jóvenes que mantiene relaciones sociales agresivas superó la mitad de los estudiantes; sin embargo, fue superado con un 59 % más, por los conflictos se generan entre profesores y estudiantes. El reporte muestra que el 7 % de los jóvenes, ha agredido gravemente, a un compañero en medio de una pelea o discusión en el colegio y el 9 % ha sido víctima de agresión, por parte de un docente.

Respecto a la relación entre violencia y falta de autoridad, el estudio evidenció que el 47 % de los alumnos entrevistados, ha tenido comportamientos y actitudes agresivas hacia otros compañeros de clase, mientras que los docentes, sólo reconocieron un 18 %, que este tipo de violencia se presenta. Dentro de las recomendaciones para evitar la violencia entre los estudiantes, plantearon que la institución tenga claras normas y que los todos los miembros de la comunidad, especialmente los docentes las apliquen, porque están explícitas, dentro del manual de convivencia.

Los tipos de agresión son variados: verbal con 63%; social, con 36; física indirecta con 33 % (pertenencias de la víctima) y agresiones físicas directas, con 23 %.

En los colegios se encontró en este estudio, el rechazo hacia las niñas, aislándolas, por no ser populares o muy bonitas. Entonces se generan los primeros conflictos y las niñas responden y terminan agresivas físicamente, como los niños. El aspecto de belleza, es un factor en algunas ocasiones aumenta o disminuye el riesgo de actos de violencia, hacia la mujer especialmente; esto también se observó dentro de la institución en estudio.

Respecto a la autoestima, los índices son: 82 % de los profesores tuvo una autoestima elevada y en los estudiantes, el 55,5 %, tienen autoestima alta. Lo cual muestra que es un alto índice de estudiante que oscila entre auto estima media y baja un 45.5%; pero no se describe sus índices diferenciales en el estudio. Esto está relacionado con el alto índice de violencia, que se encontró a nivel general, en los estudiantes participantes de este estudio y que evidencia la necesidad de intervención sobre esta problemática con recursos educativos, que deben ser incluidos, dentro del proceso de aprendizaje y como parte de la educación integral, que se debe brindar por parte de las instituciones educativas.

Rivas (2015), realizó la investigación, *bullying* problema sin resolver “dos historias, una misma realidad”, este estudio se basó en las consecuencias que genera, el fenómeno del bullying y para ello realizó entrevistas, con personas que sufrieron durante su etapa escolar, de este fenómeno y expresaron lo sucedido y como esto los afectó. La investigadora realiza la reflexión, sobre como las víctimas, además de recibir la violencia y sufrir por ello en el momento, con el trascurso del tiempo cuando son adultos, manifiestan corporal y en su personalidad, los efectos de lo sucedido. Igualmente, comenta que algunas víctimas, manifiestan haber logrado superar por completo lo que les pasó, pero otras, no lo han alcanzado y siguen sufriendo.

Por lo que considera fundamental socializar y concientizar las consecuencias, que se manifiestan en la vida adulta de las víctimas del *bullying*, y la importancia, durante la etapa de niñez y adolescencia, de prevenir y atender, desde las instituciones y especialmente por los docentes y demás miembros de la comunidad educativa. Por ello, realiza un análisis de la ley 1620 de 2013, con respecto a sus objetivos, sus aplicaciones, los deberes que tienen los agentes garantes los de derechos del niño y expone las opiniones de expertos en el tema.

Para la investigación de Rivas, respecto a identificación, número de casos y atención; además, la distribución de estos casos y la tipología de violencia que se generan en las zonas en que se divide Bogotá, refiere el informe, suministrado por el estudio del Sistema de Alertas, de la Secretaría de Educación y Distrito de Bogotá, Colombia: Teniendo en cuenta , la gran afectación de los casos de *bullying*, tanto a nivel nacional, como de manera particular, en la ciudad de Bogotá, la Secretaria Distrital, aplicó la estrategia respuesta integral de orientación (RIO) e instaló, el Sistema de Alertas para identificar y atenderlos, desde el 2010. El sistema, ha permitido, el seguimiento del caso, de cada estudiante, en los colegios oficiales del Distrito activos en el Sistema de Matriculas del Distrito (SIMAC), que es reportado por cada institución y se activa el proceso de la ruta institucional para la atención y la superación del riesgo de vulneración.

Actualmente, se mantiene el Sistema de Alarma, pero se cambió la forma de atención, por el Protocolo establecido en la Ley de convivencia o ley 1620, que se explicará más adelante.

Los siguientes fueron los resultados reportados por la Secretaría: En el segundo semestre del año 2010, se resaltó, que en las localidades de Bosa y

Ciudad Bolívar, se presentó algún tipo de acoso, especialmente a nivel emocional, con un 80%. En contraste, las otras localidades distritales, no generaron reportes sobre algún tipo de acoso escolar.

En 2011, se destacó los casos de violencia emocional con un 53.84%, del total de casos reportados, y el porcentaje restante, correspondió a violencia física. La localidad de Usme, presentó el mayor número de acosos a nivel físico, de todos los casos reportados, y la localidad de Rafael Uribe Uribe, reportó, el mayor número de casos de violencia emocional. Adicionalmente, se evidenció una diferencia del 19% entre los casos de acoso emocional, reportados en el 2010 y en el 2011.

En el año 2012, el acoso físico fue de 62%; mientras el emocional correspondió al 38%, disminuyendo, en un 14%, con respecto al 2011, en el que el acoso emocional representaba el 52% de los casos reportados.

En 2013, se evidenció que los casos de violencia emocional reportados en las localidades objeto del estudio, fueron los más altos, en comparación con los de los años anteriores, representando el 88% del total de casos y el 12% correspondió al acoso físico,

En 2014, los datos reportados, de acuerdo con el género, fueron, hacia las mujeres de 456 y a los hombres de 419. En relación a los posibles agresores, el 53%, correspondió al sexo masculino, el 38% al femenino y el porcentaje restante, no se especificó.

Con respecto a estos resultados, es importante resaltar, que no estaban incluidos los colegios privados de Bogotá y los datos estadísticos dados por la secretaría, solo fueron proporcionados hasta el año 2014, para la realización de

este estudio, de Rivas. La Secretaria de Educación de Bogotá, no ha reportado datos recientes respecto a esta problemática como evidenció en el artículo publicado por Vivas (2018) en el periódico el Tiempo.

Con respecto a la falta de datos sobre violencia entre estudiante de colegios de carácter privado, se puede asociar con que, aunque evidencian la presencia de estos fenómenos, prefieren manejar de manera privada estas problemáticas, porque posiblemente se verá afectado su estatus y la percepción de los padres de familia, para ingresar a sus hijos a la institución. Los estudios realizados, se mantienen en el sector público.

Para este mismo año, Contreras (2013) realizó la investigación “El fenómeno de *bullying* en Colombia” de tipo cualitativo, donde plantea la comprensión de este fenómeno a través de la conceptualización del *bullying*, la descripción de sus antecedentes, descripción general del fenómeno, relación de los deberes del Estado frente al tema, la concepción del fenómeno desde la perspectiva de la Corte Constitucional y concluye, con sugerencias para abordar la problemática escolar. Los resultados de este estudio, plantean nuevamente, la necesidad que se viene detectando, sobre las condiciones de los miembros de la comunidad educativa, ya que, en gran mayoría, no están capacitados, ni cuentan con herramientas para atender y prevenir este fenómeno, por lo que se requiere de capacitación y proveer de herramientas de trabajo, especialmente para los docentes y poderlos aplicarlos en el aula.

Expone, además, que los estudiantes que son víctimas, no cuentan con apoyo, asesoría y/o tratamiento a nivel institucional, por falta de personal especializado, el gran número de estudiantes o la carencia de programas de prevención y atención. La intervención, se reduce a sanciones de acuerdo a las

normas de la entidad escolar, pero no se maneja de manera pedagógica; no hay reconocimiento de las consecuencias por parte de los estudiantes, especialmente cuando son los agresores. Respecto a la formación del estudiante se debe hacer desde los derechos humanos, la formación ciudadana y en estrategias, para la solución adecuada de conflictos. Este estudio también permite evidenciar, la relación entre el nivel de autoestima, con las situaciones de violencia y el rol, que en ella desempeña el estudiante.

Parada, Valbuena & Ramírez (2016), realizaron la investigación “La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente”. Objetivo: identificar el nivel de autoestima de los estudiantes, con el propósito para implementar estrategias que la fortalezcan y así mejorar los procesos personales y académicos; lo cual redundará, en las relaciones interpersonales. La muestra fue compuesta por 36 estudiantes del grado sexto C, conformado por 25 mujeres y 11 hombres, en edades entre los 10 y 16 años de la Institución Educativa Técnica de Nobsa, municipio de Nobsa, departamento de Boyacá. Para la recolección de datos se utilizaron: para valorar autoestima, Test de autoestima de Coopersmith; ficha valorativa, para diagnosticar, condiciones y características del entorno familiar de la muestra, además de la observación y registro en el diario de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en el post test de autoestima, en las tres dimensiones: Familiar, Escolar y Social, después de la intervención, muestran el fortalecimiento, especialmente en la escolar y la social, aumentando el promedio a 24,7 %. Los datos respecto a la familia, develan, la necesidad de integrar a la familia en el proceso de intervención. Los estudiantes, incrementaron de forma positiva, la percepción en cuanto: a autoimagen, autoconcepto, valoración de las

diferencias, expresión de amistad, respeto y fraternidad. Aumentó, también, la manifestación de sentimientos y el reconocer, su potencial interior, para afrontar situaciones cotidianas y el actuar positivo.

En estudio realizado sobre confianza en la imagen corporal y belleza, global de Dove (s.f) , en los niños que no se sienten bien con su aspecto físico y especialmente su imagen corporal o sea insatisfacción con la imagen corporal y física a nivel mundial, en el que, se incluye a Colombia; se encontró: 8 de cada 10 personas, manifiestan afectación social y general y lo manifiestan en comportamientos de evitación, en las actividades diarias, con sus pares o seres queridos; a nivel de salud e incluso con riesgo de la vida, 7 de 10 personas, presentan trastornos alimenticios; con la misma frecuencia, las personas presentan dificultades en la toma de decisiones, expresadas, en las continuas modificaciones de opinión y postura. También arrojó, que el 70% considera que los medios y la publicidad crean, estándares de belleza poco realistas, estos modelos, constituyen un referente a trabajar, para evitar que las personas se sientan mal con su propio cuerpo y por lo tanto afecten su autoestima.

El informe concientiza que las consecuencias por una autoimagen negativa, incluye pérdida de oportunidades personales y perdida también para la sociedad, en la que desenvuelve el niño o adolescente.

De acuerdo con la revisión literaria, existen pocos estudios que relacionen la violencia escolar entre pares y el *bullying* con la autoestima y especialmente que sean actualizados; en Colombia no hay estudios que establezcan esta relación en primaria. Los estudios de *bullying* o de violencia, buscan establecer, la relación del nivel de autoestima, con la forma en que afronta el estudiante, las situaciones de violencia institucional, con sus compañeros.

## **2.6. Marco normativo colombiano.**

El gobierno colombiano ha establecido un marco normativo para proteger, atender y garantizar a todo niño y adolescente los derechos consagrados a nivel internacional y nacional por parte de todos los estamentos relacionados con su desarrollo y proyección.

En el marco normativo colombiano y la ley 1098 de 2006, los niños corresponden a las personas que se encuentren entre edades de 0 – 12 años y adolescentes entre 13 y 18 años, los cuales son titulares de derecho (Código de infancia y adolescencia, 2006). Colombia forma parte de los países que firmaron la Convención Internacional sobre los derechos del Niño, por lo cual es el principal marco normativo internacional que orienta las acciones de Colombia para garantizar y hacer efectivos los derechos consagrados en los instrumentos internacionales y en la carta política (Constitución política, 1991)

Constitución Política de 1991: El marco de orientación de las políticas es la Constitución Colombiana de 1991, la que introdujo la importancia de revalorar los niños, niñas y adolescentes. En el artículo, 44 se consagran los derechos fundamentales de los niños y niñas. Además, los derechos ya consagrados en la constitución, en las leyes y en los tratados internacionales en los que Colombia se ratificaron. Establece, como garantes de los Derechos a la familia la sociedad y el estado; pero que puede ser exigido por toda autoridad competente el cumplimiento y la sanción de quien lo infrinja. Además, se establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

El Artículo 45: Establece que el adolescente tiene derecho a protección, a una formación integral y a la participación en los organismos de carácter público y privado que estén relacionados con su protección, educación y proyección.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994: Se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar y prevención del embarazo en adolescentes. Se inicia desde el nivel educativo de primera infancia o preescolar hasta la básica secundaria para ello promoverá y fortalecerá la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes.

La ley 1098 de 2006, del Código de infancia y adolescencia: Se renueva la garantía de los derechos y libertades consagrados en distintos instrumentos como la Declaración de Derechos Humanos, la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. De acuerdo a sus contenidos:

En el Título I, capítulo I: Se establece la finalidad, que es la garantía por parte del estado, comunidad y la familia para que se provea de un ambiente que favorezca el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. De los capítulos 2 al 16 se establecen las diferentes normas, tipo de aplicaciones para que se cumplan estas garantías.

En el capítulo II, Derechos y Libertades: Desde el artículo 17 al 36 se establecen los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en el 38, las libertades.

En el Título II, Capítulo I: Se enuncian las obligaciones de la familia, sociedad y estado; del artículo 38 al 42 y en el Capítulo II: Las Medidas de Restablecimiento de los Derechos desde el artículo 51 al 78.

Esta misma ley crea el Manual de convivencia: Otro recurso normativo de tipo institucional, para cada entidad educativa. Es una herramienta en donde

aparecen los acuerdos de la comunidad educativa en derechos y deberes para garantizar una convivencia armónica. En él se encuentran los recursos y procedimientos para la resolución de conflictos y las consecuencias frente al incumplimiento de lo acordado. Es un documento que se modifica de acuerdo a las necesidades institucionales y parámetros nacionales o distritales según sea el tipo de centro educativo; se respeta la autonomía institucional para su construcción, pero a su vez se obliga a tener los parámetros generales.

Ley 1620 o Ley de Convivencia Escolar (2013): Refuerza lo planteado en la Ley 115 de 1994. En ella el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. También contempla la posibilidad de brindar incentivos por cumplimiento o sanciones por no realizarlo.

Con respecto a las instituciones y comunidad educativa la ley 1620 establece:

Los establecimientos educacionales tendrán el deber de procurar la capacitación permanente de los profesionales y asistentes de la educación en materia de orientación y manejo de conflictos. Así mismo, procurarán la creación de instancias tendientes a reforzar la comunicación y la cooperación entre los padres, madres, apoderados, y los profesores, en las entidades destinadas a la educación y formación de los alumnos y alumnas en materia de convivencia escolar, y a la prevención de conductas constitutivas de maltrato escolar (p. 10)

Respecto a la ruta de atención: establece la ruta de atención para casos de violencia y un sistema único de información para casos de violencia y embarazos

de adolescentes. La ley indica además la ruta para fortalecer las estrategias para prevenir la deserción escolar (pp 2-3)

En la Ruta de Atención Integral publicada por Sandoval (2016), se indica las acciones que deben ser desarrolladas por las instancias y actores del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en relación con sus cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento.

- Promoción: Su objetivo fomentar el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, generando un entorno favorable para el ejercicio real y efectivo de los Derechos humanos, sexuales y reproductivos.

- Prevención: Intervención oportunamente en los comportamientos afecten el ejercicio y desarrollo efectivo de los Derechos humanos, sexuales y reproductivos, para evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

- Atención: Asistencia a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Para llevar a cabo estas acciones se clasifican en 3 tipos de situaciones:

Tipo I: Situaciones esporádicas que no representen peligro físico ni mental.

Tipo II: Situaciones con daño físico o mental de forma repetitiva pero no requiere hospitalización.

Tipo III: Situaciones delictivas contra integridad, libertad y derechos sexuales.

Para cada situación existe un protocolo:

Tipo I: Se realizan acciones a nivel intrainstitucional. Por parte de uno o de varios de los miembros de la comunidad.

Tipo II: Acciones interinstitucionales, importante los parámetros dados por el comité de convivencia escolar después del estudio de caso.

Tipo III: Acciones interinstitucionales relacionadas con atención de acuerdo al caso (hospital, policía, ICBF entre otras), reporte del caso al Sistema de información unificada de Convivencia Escolar y seguimiento del caso del comité de convivencia interno y del comité superior jerárquico a la institución encargada de la atención.

- Seguimiento: Las entidades del Sistema Nacional de Convivencia Escolar deberán realizar permanentemente el seguimiento y evaluación de las estrategias para la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadana y el ejercicio de los Derechos humanos, sexuales y reproductivos, para la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia; y para la atención de las situaciones que afectan la convivencia escolar.

Como lo muestra la siguiente Ilustración:

Imagen 2: Ruta de atención integral para la Convivencia Escolar



Fuente: Colombia Aprende, 2013.

Con esta ley también se aprueba la revisión periódica de los manuales de convivencia y la autonomía de las instituciones educativas para su realización, respetando e incluyendo las normas que sean promovidas a nivel local y nacional.

### **Capítulo III. Método**

El presente estudio tiene como base, que, dentro de la función formativa y pedagógica, el docente, debe conocer los factores de riesgo, que influyen en la vida de los estudiantes, su relación con los demás y el entorno, en que se desarrolla, a fin de proveerles bienestar y seguridad.

Trascender el enfoque tradicional de la función del docente, únicamente académico a el humanismo, significa que el centro de la educación es el ser y por lo tanto su formación integral, debe incluir el componente psicoafectivo; reconociéndolo como ser biopsicosocial, capaz de ser partícipe de su propio proceso de formación, en forma dinámica y proactiva. En el entorno educativo, desarrolla lo cognitivo y emocional, a través de la adquisición, desarrollo y aplicación de conocimiento y habilidades.

Este estudio, plantea la necesidad de conocer y comprender el fenómeno social de la violencia escolar entre pares y la influencia que tiene sobre el desarrollo integral del estudiante de básica primaria. Como el estudiante, es la persona directamente afectada por esta problemática, se escogió fortalecer la competencia autoestima, como posible alternativa de solución para la prevención y atención frente a esta problemática. Para lograr este objetivo, se realizó una intervención pedagógica, en esa competencia, obteniéndose los datos antes y después de esta acción educativa. Posteriormente, se estableció, si se produjo o no, cambios en frecuencia de la violencia entre pares después de la intervención en la autoestima de los estudiantes, a través de los datos proporcionados por los docentes, directamente relacionados con los alumnos seleccionados.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, como lo plantea, Berardi (2015), citado por Abero, Berardi, Capocasale, García & Rojas (2015) es una investigación *social*,

Vinculada al campo educativo de tipo cuantitativo porque procura analizar datos objetivados u objetivables, conceptos, variables; su medición parece sustentar la demostración de causalidad de los fenómenos que luego se procurarán generalizar. Desde esta perspectiva la información analizada procede de una recolección sistemática y estructurada que facilita su análisis (p. 49).

Con esta metodología cuantitativa se estudia, los fenómenos sociales, sus propiedades y las manifestaciones de manera cuantificable. Este modelo matemático proporciona material, que permite la organización, asociación y análisis de los datos estudiados. Además, busca estudiar, la asociación o relación, entre las variables de estudio que explican el fenómeno; por lo tanto, permite explicar y describir la realidad y poder generalizar. Requiere que los resultados sean comparables y medibles para lograr la contrastación empírica.

Igualmente, para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cuantitativa, considera que el conocimiento debe ser objetivo, utilizando una medición numérica y empleándose para los resultados, análisis estadístico inferencial. Así mismo en el diseño experimental, el investigador manipula intencionalmente una o más variables independientes, para así analizar los efectos o consecuencias que la manipulación genera sobre una o más variables dependientes, dentro de una situación que el investigador controla.

Para el presente estudio, la metodología cuantitativa con diseño experimental, permitirá determinar los niveles de autoestima de los estudiantes y la relación con el impacto en la presentación de la violencia entre pares, en el ámbito escolar; por medio de instrumentos de medición, que permitirán validar la eficacia de la propuesta pedagógica, dirigida a los estudiantes y su influencia, en la presentación de la problemática social de la violencia, corroborada por comprobación numérica y análisis estadísticos de los datos obtenidos.

### **3.1. Objetivo general:**

Fortalecer la autoestima, a través de intervención educativa, para aminorar la violencia escolar entre pares, en los estudiantes del grado 502, jornada tarde del Colegio Gustavo Restrepo (Bogotá).

#### **3.1.1. Objetivos específicos:**

- Priorizar en los estudiantes, la toma de conciencia del nivel de autoestima e imagen corporal, que tiene de sí mismo.
- Determinar los niveles de autoestima pre y post intervención del programa de autoestima, de los estudiantes del curso 502, de la jornada de la tarde, del colegio I.E.D Gustavo Restrepo
- Comparar el nivel de autoestima, antes y después, de la intervención educativa.
- Evidenciar los resultados de la percepción los docentes, sobre la frecuencia de presencia, de la violencia entre pares, después de la intervención educativa.

## **3.2 Participantes**

### **3.2.1 Universo de estudio.**

Colegio público I.D.E. Gustavo Restrepo ubicado en la Zona 18, Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá, Colombia

### **3.2.2 Población.**

En el caso de los estudiantes del Colegio I.E.D. Gustavo Restrepo, estos pertenecen al estrato 1 y 2 de nivel socioeconómico, viven en la ciudad de Bogotá, Colombia; con familias en su mayoría integradas por madre cabeza de familia y/o familias extensas con el cuidado a cargo de los abuelos. Se observan dos situaciones, en el rol desempeñado por la mamá: permanece en el hogar o desempeña funciones laborales; el nivel educativo más alto, es secundaria por parte de los padres o cuidadores, con bajos niveles de ingreso y de acuerdo con los reportes verbales dados por los niños, en la mayoría de las familias se presenta violencia intrafamiliar y adicciones.

La población básica primaria de la institución está constituida por 276 estudiantes jornada tarde, que oscilan entre los 6 y los 17 años. La población de docentes de básica primaria, está conformada por 24 docentes, incluida coordinadora y orientadora. 7 hombres y 15 mujeres. El nivel educativo de los docentes es universitario y la mayoría tiene postgrado.

### **3.2.3 Muestra**

Muestra en estadística es el conjunto de personas, extraídas de la población (subgrupo) con el objetivo de deducir a través de su estudio, las características de toda la población y su unidad es la persona. (Hernández et al., 2014). El tipo de muestreo seleccionado para este estudio es no probabilístico, ya que la

selección dependió del criterio del investigador. Y el método de muestreo, es por conveniencia, porque el investigador decidió que personas de la población formarán parte de la muestra en función a la disponibilidad de los mismos teniendo en cuenta además tiempo, disponibilidad y espacio (Hernández et al., 2014).

La muestra, para la evaluación de la autoestima e intervención educativa; está compuesta por 27 alumnos de quinto grado de primaria, 16 chicas y 11 chicos entre los 12 y 15 años, del colegio distrital I.E.D. Gustavo Restrepo, jornada tarde. En el grupo se encuentran 5 estudiantes del programa de inclusión, que han sido diagnosticados con déficit cognitivo (3 chicas y 2 chicos).

Para la evaluación de la percepción de la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de violencia escolar entre pares, después de la intervención pedagógica, la muestra está compuesta por 11 docentes: 6 docentes que tienen directa relación, con el curso 502 en el proceso enseñanza- aprendizaje; 2 docentes administrativas: coordinadora y orientadora (reciben reporte de casos y toman las decisiones a seguir en los casos de violencia) y 3 docentes, representantes, de los 3 grupos de acompañamiento escolar (Ingreso y descanso de estudiantes).

#### **3.2.4 Criterios de inclusión**

- Estudiantes pertenecientes al grado quinto, curso 502 de básica primaria, jornada de la tarde, del colegio IDE Gustavo Restrepo.
- Docentes asignados para las diferentes áreas al curso 502; coordinadora, orientadora y representante seleccionado por la investigadora de cada grupo de acompañamiento escolar.

### 3.2.5 Criterios de exclusión

- Estudiantes, que no pertenezcan al curso 502 j.t.
- El estudiante, que no haya participado en el 50% de las actividades del programa, porque no se cumpliría los objetivos del programa.
- Docentes que no dicten clase a los estudiantes del curso 502 y los 2 docentes restantes de cada grupo de acompañamiento escolar (se establecen grupo de docentes para acompañar la entrada y el descanso de todos los estudiantes por cronograma). Se incluye la directora del curso 502, por ser la investigadora.

### 3.3 Escenario

Se eligió como escenario para esta investigación el colegio Gustavo Restrepo, es una institución educativa de carácter oficial mixto, dependiente de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, Colombia. Institución educativa distrital que atiende a una población estudiantil de edades que se encuentran entre los 5 y 19 años de edad y ofrece los siguientes programas: Educación regular: básica y media con educación incluyente (Sedes A y B) con modalidad inclusión y modalidad en aula exclusiva y/o diversificada (Sedes C y D). Ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia en la zona 18 Rafael Uribe Uribe; cuya actividad económica principal es la comercialización de confecciones y alimentos. El nivel económico de las familias es bajo.

La aplicación del instrumento de medición y la intervención educativa para los estudiantes, se realizaron en el aula de 502; mientras la aplicación del instrumento de medición a los docentes seleccionados se hizo en sala de profesores, en una hora convenida para la realización de la actividad. Los

espacios escogidos cuentan con todas las condiciones ambientales y de infraestructura para llevar a cabo los procesos. En los espacios, los participantes pudieron expresarse de manera autónoma, natural y sincera y mantener la atención y concentración; lo cual contribuyó a que la información brindada fuera lo más objetiva y auténtica posible.

### **3.4 Instrumentos de recolección de la información**

Para la recolección de datos cuantitativos se empleó:

#### **3.4.1 Escala de autoestima de Rosenberg**

La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (1965): se utiliza para evaluar la autoestima de los estudiantes en esta investigación, teniendo en cuenta su utilidad ha sido traducida y homologada o validada con el Alpha de Cronbach, obteniendo una confiabilidad 0,80 y validez interna entre los rangos 0,74 y 0,88. Igualmente, tiene como base, la aplicación en 53 países en diversos tipos de poblaciones. La EAR consta de 10 ítems divididos en 5 positivos o directos y 5 negativos o inversos, lo que permite equidad en su forma de presentación. Mide la autoestima de manera global, por ser un instrumento según la gran mayoría de estudios, unidimensional (Tixe, 2012; López de Mesa et al., 2014; Angione, 2016).

Cada uno de los 10 ítems, tiene un formato de escala de Likert con 4 puntos para dar respuesta, que va desde totalmente en desacuerdo =1, en desacuerdo= 2, de acuerdo= 3 y totalmente de acuerdo= 4. Su puntaje total va de 10 a 40; se considera autoestima alta: puntuaciones de 30 a 40, autoestima media: puntuaciones de 26 a 29 y autoestima baja: puntuaciones menores de 26. (Anexo 1).

### **3.4.2 Cuestionario para docentes sobre violencia escolar entre pares**

Este cuestionario fue diseñado tomando como base el modelo teórico inicial y los resultados obtenidos con la aplicación y validación previa del cuestionario CUVE3- EP y CUVE3 ESO: Cuestionario de violencia escolar 3; diseñado por Álvarez, Núñez & Dobarro (2013). Para ser aplicado, en el tercer ciclo educación primaria y bachillerato, diseñados para analizar el clima convivencial, a través de la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de violencia escolar ejecutados por el alumnado o profesorado, de su clase. Está compuesto por siete factores: 1. violencia verbal de alumnado hacia alumnado; 2. violencia verbal de alumnado hacia profesorado; 3. violencia física directa y amenazas entre estudiantes; 4. violencia física indirecta por parte del alumnado; 5. exclusión social; 6. disrupción en el aula; y 7. violencia de profesorado hacia alumnado y cada uno, se compone de enunciados tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1-Nunca hasta 5-Siempre. El CUVE3 - ESO, dirigido a estudiantes de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (edades de entre 12 y 19 años), consta de 44 enunciados, diseñados a partir del modelo teórico de partida para evaluar los mismos tipos de violencia escolar que el CUVE3 -EP y, además, violencia a través de las TIC. En este cuestionario se tiene en cuenta agresiones hacia docentes por parte de los estudiantes.

La consistencia interna medida, por medio del índice alpha de Cronbach, es de a 0.939 para la prueba y para los factores que la componen de entre 0.714 y 0.872.

Su aplicación en una o varias clases permite obtener indicadores diagnósticos, acerca de la convivencia escolar en este entorno e igualmente, su

relación con variables relevantes y la eficacia de programas de intervención. Los autores resaltan la importancia del diseño del instrumento, de la aplicación y recolección de datos por parte de los profesores y el resultado de la intervención (Álvarez, Núñez & Dobarro, 2013)

Para este estudio se diseñó, un instrumento base, tipo encuesta que fue revisado por dos expertos en investigación quienes brindaron las observaciones pertinentes para hacer las correcciones necesarias. Luego fue aplicado como prueba piloto a un grupo de docentes para observar, que modificaciones se requerían. Con base en Las observaciones dadas por ellos, se construyó, un instrumento tipo cuestionario que consta de 5 factores: 1. violencia verbal entre estudiantes; 2. violencia física directa; 3. violencia física indirecta; 4. violencia social o exclusión social; y 5. violencia tecnológica a través de tic y cada uno, se compone de enunciados tipo Likert con opciones de respuesta, desde 4- Aumento; 3. Sigue igual; 2. Disminuyó; y 1- No se presentó. Consta de 21 enunciados.

Las formas de violencia corresponden a: **Violencia verbal** es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra (por ejemplo, insultos o rumores). **Violencia física directa**, en la que el contacto es directo sobre la víctima (por ejemplo, un puñetazo). **Violencia física indirecta**, en la que el contacto es sobre pertenencias o material de trabajo de la víctima (por ejemplo, robar, deteriorar o esconder cosas). **La exclusión social** se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por diversos motivos, entre ellos la nacionalidad, las diferencias culturales, el color de la piel, el rendimiento académico o el aspecto físico. **La violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)** incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos,

principalmente el teléfono móvil e internet (por ejemplo, difundir fotos, grabaciones o enviar mensajes dañinos). En este cuestionario, se excluye los enunciados sobre la violencia hacia docentes.

El cuestionario diseñado para la presente investigación sobre violencia escolar entre pares, es autoaplicable y permitirá medir y analizar la percepción de los docentes, sobre la frecuencia de aparición, de los diferentes tipos de violencia (Anexo 3)

La validez y confiabilidad de este instrumento se han corroborado en diversos estudios científicos, es el caso del elaborado por Muñoz, Azabache y Quiroz (2018) en el que afirman que

Se reportan valores de consistencia interna obtenidos con el índice Omega corregido; en la escala general el puntaje fue mayor a 0.90. En los 8 factores del cuestionario, los índices fluctuaron entre 0.76 para Violencia del Profesorado hacia el Alumnado, y de 0.92 para Violencia Verbal del Alumnado hacia el Alumnado (p. 150)

### **3.5 Procedimiento**

El procedimiento se llevó a cabo desarrollando las siguientes etapas:

#### **3.5.1 Primera etapa:**

Se solicitó y obtuvo la autorización de la coordinadora, representante administrativa de la sección primaria de la institución educativa, para llevar a cabo la investigación, con el curso 502 de la jornada de la tarde; a la cual se le explicó los objetivos del estudio, los estudiantes a los cuales va dirigido, los docentes participantes, el compromiso de la investigadora con el proyecto, la

institución y la socialización de los resultados y luego se obtuvo la autorización por parte del rector.

De acuerdo con el objetivo, propuesto para el estudio, se realizó la revisión y selección de un programa, para fortalecer la autoestima de los estudiantes, teniendo en cuenta que fuera un programa empresarial estructurado y con base en recientes investigaciones sobre el tema. Se escogió el Programa de Autoestima Dove.

Se llevó a cabo la comunicación con la empresa Dove, a través de la página web y por medio telefónico fue autorizado el uso, que luego mediante convenio escrito interinstitucional, se confirmó. La empresa Dove, subcontrata una empresa, que se encarga de realizar los trámites, capacitación y seguimiento de la implementación del programa, en las instituciones educativas de Bogotá, Colombia: Edumedios.

Edumedios, por medio de una representante, realizó una sesión de sensibilización al personal docente en general y posteriormente otra representante, llevó a cabo una sesión de capacitación a líderes, para la implementación del programa en el I.E.D Colegio Gustavo Restrepo. Durante la capacitación se explicó todo el programa y su dinámica, aclarando que se podía realizar adaptaciones si fuera necesario, pero respetando sus bases. El programa cuenta con dos cartillas de trabajo: para primaria, "Libre de ser yo" y para bachillerato, "Seguro de mí"; para el presente trabajo se utilizó la cartilla para primaria. A la investigadora, líder y directora del grupo de investigación, le fue entregado material físico y digital del programa.

La autorización para la participación de los estudiantes en la investigación se obtuvo en forma escrita, por parte de los padres de familia y/o acudiente, en reunión programada por la institución educativa. En ella se explicó en qué consistía el programa, el objetivo de la investigación y resumió la carta a los padres del programa Autoestima Dove (Anexo 1). Posteriormente se socializó, el estudio con los estudiantes en el aula de clase.

### **3.5.2 Segunda etapa:**

Aplicación pre test: Se desarrolló la evaluación inicial de los estudiantes del curso 502, mediante la auto-aplicación del test de autoestima para identificar el nivel que tenían, en el mes de agosto de 2018. Se les leyó las instrucciones del diligenciamiento, se resolvieron dudas y se supervisó para verificar la comprensión de las instrucciones y orientar el correcto diligenciamiento del test.

### **3.5.3 Tercera etapa**

Se procedió a implementar un plan de acción educativo, mediante una serie de actividades del Programa Autoestima Dove, dentro de la Institución Educativa Distrital Colegio Gustavo Restrepo, aula de clase con los estudiantes de curso 502 de la jornada tarde.

#### ***3.5.3.1 Intervención Educativa***

##### ***3.5.3.1.1 Metodología***

Para la intervención educativa, se seleccionó el Programa de Autoestima de Dove que tiene como base el método de guías Scout con enfoque “aprender haciendo” y con metodología activa con actividades que sean significativas para los estudiantes. Las actividades fueron diseñadas, para que los niños y

adolescentes, con la guía de un docente líder, un par líder y especialmente con apoyo mutuo; aprendan y experimenten, mientras que participan en actividades lúdico- educativas.

Con el enfoque “aprender haciendo” y la metodología activa los estudiantes participantes dan un nuevo significado a su experiencia y la de otros; basados, en su experiencia personal siendo capaces de actuar de manera eficiente, en la construcción, reconstrucción y de construcción del conocimiento por medio de situaciones prácticas de la vida, lo cual permite el fortalecimiento de sus capacidades creadoras y críticas, aprendiendo de su realidad (propia y su entorno) y dando respuesta a las diversas situaciones que se le presentan a nivel personal y reflexionando sobre el significado de ser un ciudadano del mundo, haciendo uso de manera eficaz y eficiente de sus capacidades de liderazgo.

El programa “libre de ser yo”, con el enfoque “aprender haciendo” ofrece y permite al estudiante, el uso de materiales de manera directa, la discusión de sus propias ideas e inquietudes y el desarrollo de proyectos y acciones reales, para ayudarse a sí mismo y a otros, a confiar en su apariencia y fortalecer la autoestima.

#### *3.5.3.1.2. Actividades*

El programa de Autoestima de Dove, para primaria, cuenta con una cartilla “Libre de ser yo”, la cual consta de 5 sesiones; las primeras 4 brindan conocimientos y destrezas, que necesitan para tener más confianza en su apariencia física y en la quinta se planea un Proyecto Toma Acción, que se aplica después de esta sesión; cada una cuenta con diversas actividades. A continuación, se explica cada una de ellas con los siguientes aspectos: Objetivo

general de la sesión. El nombre de cada actividad, duración, objetivo de la actividad, destrezas que desarrolla, recursos y metodología (Ver anexos, 3 - 12)

Sesión 1: Objetivo: Concientizar a los estudiantes que las personas pueden verse de diferentes maneras y motivarlos para reconocer sus fortalezas más allá de su apariencia física.

Sesión 2. Objetivo: Ayudar a los estudiantes a entender la influencia que presiona a verse hermoso de solo una forma y alcanzar la apariencia ideal y a experimentar formas de crear resistencia y promover la idea de que la diversidad es bella y que la apariencia física no es lo único y más importante de las personas.

Sesión 3. Objetivos: - Explorar los estudiantes, las maneras en que los medios de comunicación, limitan la diversidad de imágenes de belleza que observamos y promueven, una definición de belleza que es imposible de alcanzar para las personas. - Crear y compartir una manera más decidida y distinta de hablar sobre la belleza en los medios por parte de los estudiantes.

Sesión 4: Objetivo: El estudiante es capaz de mejorar la confianza en la apariencia física en otros jóvenes. Partiendo desde aceptar y resaltar su propia identidad hasta lograr que sus amigos se sientan bien, con ellos mismos. Aplicando, algunos mensajes y destrezas aprendidos, durante el programa de ser libre yo.

Sesión 5. Objetivo: Planear y ejecutar los estudiantes el Proyecto Toma acción en el que comparte lo que aprendió durante el desarrollo de las actividades de “Libre de Ser yo”; con otras personas que son elegidas durante la planeación. El

lema a seguir es: "Toma la delantera y marca la diferencia entre tus amigos"; ampliándolo a otros grupos y ámbitos.

La aplicación y el desarrollo de la estrategia pedagógica se llevaron a cabo durante los meses de agosto y septiembre de 2018.

#### **3.5.4 Cuarta etapa:**

Aplicación del post-test: Se aplicó nuevamente el test de autoestima de Rosenberg, al grupo 502 después de la intervención con las actividades pedagógicas, en el mes de octubre de 2018.

#### **3.5.5 Quinta Etapa:**

Aplicación de cuestionario a docentes: Para recolectar los datos sobre la percepción del comportamiento de la violencia escolar entre pares, después de la intervención de la estrategia educativa; se aplicó a los docentes, el cuestionario de auto aplicación en el mes de noviembre de 2018. Todos los docentes seleccionados, brindaron su consentimiento de manera verbal y respondieron la encuesta.

#### **3.5.6 Etapa Sexta.**

Análisis de datos: Se analizaron los datos, obtenidos en las dos aplicaciones, del test de Autoestima Rosenberg y se presentaron los resultados, en base al marco teórico, analizando las limitaciones y alcances de la investigación.

Posteriormente, se analizaron los datos, obtenidos de la aplicación del cuestionario, sobre la frecuencia de aparición, de los diferentes tipos de violencia aplicado a docentes, posterior a la intervención educativa.

### **3.5.7 Etapa séptima.**

Se socializará los resultados a la comunidad educativa, en reuniones a efectuarse en diferentes tiempos.

## **3.6 Diseño de Método**

De acuerdo con Hernández et al. (2014) en los estudios cuasi-experimentales, se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, a un grupo, después, se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. Una ventaja que presenta este tipo de investigación es que existe un punto de referencia inicial, para ver qué nivel tenía el grupo, en la variable dependiente, antes del estímulo; es decir, hay un seguimiento del grupo y debe darse en corto tiempo, para evitar que se presenten situaciones adicionales, que puedan producir cambios, por el bajo control experimental.

Bono (2015) define este tipo de estudio como: "un conjunto estrategias de investigación conducentes a la valoración del impacto de una intervención; y, por ende, al estudio de los eventuales cambios que pueden ocurrir y por ello detectarse en los sujetos sometidos a esta (s) intervención (es) en función del tiempo, en circunstancias en que no existe AA". (Asignación al azar).

Es de tipo longitudinal, cuando se recolectan datos de variables o sus relaciones en 2 o más momentos, para evaluar el cambio, que se produce en éstas, a través del tiempo. Estos autores, anteriormente mencionados, enuncian, que un estudio correlacional, tiene como objetivo saber la relación o grado de asociación, existente entre dos o más conceptos, categorías o variables; en una muestra o contexto en particular. Se mide la relación entre las

variables, la predicción está basada, en contrastación estadística de un vínculo de correlación.

En este estudio se utilizó un diseño Cuasi-experimental, con un solo grupo experimental; se aplicó, el pretest de autoestima, al grupo de estudiantes, ya constituido o grupo intacto (curso 502 j.t), se realizó la intervención educativa y posteriormente, se aplicó, el posttest de autoestima, para conocer los posibles cambios generados, después de la intervención. Posteriormente, para conocer, la relación con la variable, fortalecimiento de autoestima y la presencia de la frecuencia de la violencia escolar entre pares, en general y de cada una, de las cinco formas de expresión de ésta, seleccionadas; se aplicó, el cuestionario de violencia, a los docentes (seleccionados de forma no aleatoria), relacionados directamente con los estudiantes, de ese curso, posterior a la intervención.

### **3.6.1. Momento de estudio**

Es de tipo longitudinal porque se aplicó a cada estudiante (intrasujeto); la medida de la escala de autoestima de Rosenberg, en dos tiempos: antes, pretest y después, posttest, de la intervención para observar los cambios que se produjeron. Otra medida, se aplicó un test a docentes después de la intervención, para conocer la percepción sobre el comportamiento de la violencia entre pares entre los estudiantes del curso seleccionado.

### **3.6.2. Alcance del estudio**

La investigación es de tipo correlacional de relación, porque se mide la incidencia sobre los índices de la variable fortalecimiento de autoestima, con programa de autoestima Dove; con base en la comprobación estadística comparativa, de los datos obtenidos en las dos aplicaciones del mismo test, en el grupo específico (grupo 502 j.t.) de estudiantes y la variable aminorar la

violencia escolar entre pares, con base en la comprobación estadística, de los datos obtenidos, en la aplicación del cuestionario sobre tipos de violencia entre estudiantes, aplicado a docentes posterior a la intervención.

### **3.7 Análisis de datos**

Los datos fueron cargados y procesados mediante el paquete estadístico SPSS 25 (en español), quien permitió definir la variable independiente de autoestima desde la estadística descriptiva entendida como un conjunto de medidas estadísticas que permiten establecer las características y transformaciones del objeto de estudio respecto a una visión cuantitativa (Gorgas, Cardiel & Zamorano, 2011). De tal manera y según Gorgas, et al. (2011) la estadística descriptiva permite organizar, describir y sintetizar la información recolectada en una investigación.

Así pues, según estos autores, la estadística descriptiva está determinada por elementos básicos como

-Las frecuencias absoluta y relativa representan el número de veces que se repite un dato en un conjunto de datos de acuerdo al número de observaciones realizadas.

-La Media aritmética entendida como el valor característico de una serie de datos de acuerdo a la suma total de sus puntajes entre el total de casos observados.

-La Moda entendida como el dato que más veces se repite en un conjunto de datos.

-La mediana entendida como el centro real de un conjunto de datos de acuerdo a la distribución de los mismos en un rango específico.

-La Varianza entendida como la esperanza de variación de un conjunto de datos de una muestra de acuerdo a su media.

-La desviación estándar entendida como la dispersión de los datos de una muestra con relación a la media.

De la misma manera en el análisis de los datos en estadística descriptiva se utilizó, la Prueba T Student, para muestras relacionadas con menos de 30 datos. Para Sánchez (2015) este tipo de prueba es adecuada para medir la diferencia de medias y la correlación de varianzas entre dos pruebas homogéneas. Además de lo anterior posibilita establecer relaciones en el orden Pre test Post Test en el sentido de la homogeneidad de sus componentes.

Finalmente, para analizar la variable dependiente de Violencia escolar se utilizó estadística inferencial. De tal forma de acuerdo a Cervantes (2016), la estadística inferencial permite adquirir, describir y caracterizar un conjunto de datos de acuerdo a sus tendencias generales. Este proceso permite generar inferencias y definir algunas tendencias representativas, de cada grupo de datos, cuya categorización puede ser nominal, ordinal (usada en este caso), de intervalo y de razón. Así mismo Cervantes (2016), establece como la estadística inferencial, resulta un argumento válido en el orden de la investigación, que, sin llegar a ser verdad absoluta, permite realizar afirmaciones de carácter científico en la investigación.

### **3.8 Consideraciones éticas.**

Por tratarse de participantes menores de edad, en el caso de los estudiantes del curso 502, se obtuvo el consentimiento por escrito por parte de los padres, acudientes por medio del consentimiento informado que les fue entregado; se

les explicó los objetivos, el tipo de participación, el carácter voluntario de su participación, del cual podía hacer uso en cualquier momento en que quisiera retirarse, privacidad y la confidencialidad de la identidad, de los datos suministrados.

En el caso de los docentes su consentimiento se hizo de forma verbal pero igualmente se les explicó los objetivos, el tipo de participación, el carácter voluntario de su participación del cual podía hacer uso en el momento en que quisiera retirarse, privacidad y la confidencialidad de la identidad, de los datos suministrados.

Durante todo el desarrollo del estudio se promovió un ambiente de respeto a la integridad física, de opinión, de oportunidad de participación; teniendo en cuenta que había actividades donde se establecía contacto físico, donde se expresaban sentimientos o apreciaciones personales y también donde se requería aportes individuales para el logro de objetivos o actividades del grupo.

## **Capítulo IV. Resultados de la investigación**

En el presente capítulo, se buscó exponer los resultados posteriores a la implementación del Pre Test y el Post Test de Rosenberg, buscando mediante estadística descriptiva definir los cambios, disminuciones o mejoras en la autoestima (Variable Dependiente) de los sujetos de la muestra participes de la presente investigación. En segunda medida se buscó determinar cómo estas modificaciones de los niveles de autoestima del grupo de sujetos incidieron de manera significativa en las acciones relacionadas con la Violencia Escolar (Variable dependiente) mediante el análisis de estadística inferencial basada en la aplicación del Test de CUVE3- EP y CUV3 ESO a los docentes de los sujetos del grupo de muestra.

Posteriormente se relacionaron de manera concluyente ambas variables, estableciendo la comprobación de la hipótesis de investigación y la respuesta a la pregunta problema expuesto en el planteamiento de la investigación, corroborando cómo es posible disminuir los niveles de violencia escolar desde una intervención pedagógica que permita aumentar los niveles de autoestima. Finalmente se evaluó el cumplimiento de los objetivos específicos iniciales

## **4.1 Presentación de Resultados**

### **4.1.1 Variable de Autoestima**

La variable de autoestima tuvo como resultado la implementación del Pre Test y Post del Test de Rosenberg en los meses de Agosto y Octubre respectivamente, teniendo como elemento de incidencia la intervención pedagógica del programa de autoestima Dove, que tal como se evidenciará en los siguientes numerales generó un cambio positivo en los baremos propios de la prueba, y por ende, como se demostrará a continuación generó transformaciones en los niveles de autoestima de los estudiantes (Variable

Independiente) y que también pudo incidir en otras variables propias del comportamiento de los sujetos del estudio. A continuación, en la Tabla N° 1 se expondrán los puntajes de los sujetos en el Pre Test y el Post Test, con el fin de que el lector pueda tener claridad en el análisis estadístico de esta variable.

Tabla 1: Puntajes del Pre Test y Post Test de Rosenberg

| Número del caso | Pre Test de<br>Rosenberg para el<br>grado 502 jornada<br>Tarde del I.E.D.<br>Gustavo Restrepo | Post Test de<br>Rosenberg para el<br>grado 502 jornada<br>Tarde del I.E.D.<br>Gustavo Restrepo |
|-----------------|---|--|
| 1               | 30  | 32   |
| 2               | 26  | 36   |
| 3               | 33  | 33   |
| 4               | 29  | 32   |
| 5               | 34  | 36   |
| 6               | 29  | 38   |
| 7               | 29  | 32   |
| 8               | 34  | 32   |
| 9               | 23  | 33   |
| 10              | 31  | 31   |
| 11              | 30  | 32   |
| 12              | 35  | 34   |
| 13              | 34  | 34   |
| 14              | 30  | 32   |
| 15              | 34  | 34   |
| 16              | 34  | 34   |
| 17              | 26  | 38   |
| 18              | 29  | 30   |
| 19              | 27  | 32   |
| 20              | 30  | 31   |
| 21              | 29  | 32   |
| 22              | 34  | 30   |
| 23              | 34  | 33   |
| 24              | 30  | 35   |
| 25              | 29  | 32   |
| 26              | 35  | 32   |
| 27              | 31  | 31   |
| Total de datos  | 27  | 27   |

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS enero de 2019

#### 4.1.1.1 Pre test de Rosenberg

En el mes de agosto de 2018 se implementó el Pre test de Rosenberg sin ninguna novedad a los 27 sujetos de la muestra sin tener ningún dato perdido, por ende, sin ningún caso excluido, tal como da cuenta de esto en la <sup>tabla</sup> N°2.

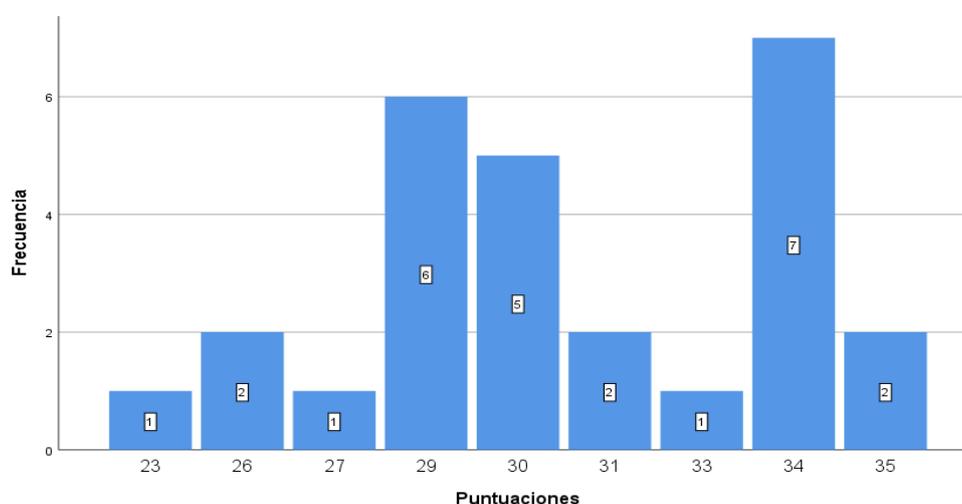
Tabla 2 Resumen de Procesamiento de Casos Pre Test de Rosenberg

|   | Casos |            |   |            |
|---|-------|------------|---|------------|
|   | N     | Porcentaje | N | Porcentaje |
| Pre Test de Rosenberg para el grado 502 jornada Tarde del I.E.D. Gustavo Restrepo | 27    | 10.0%      | 0 | 0.0%       |

a. Limitado a los primeros 100 casos.

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Figura 1: Número de estudiantes con cada puntaje en Pre Test de Rosenberg



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

De acuerdo con el baremo de la Escala de Autoestima de Rosenberg, corresponde a nivel de autoestima alta: puntajes superiores a 29 puntos; nivel de autoestima media: de 26 a 29 puntos y nivel de autoestima baja: puntajes menores de 26 puntos. Por su parte, respecto a los resultados, es importante en primera instancia analizar la frecuencia del puntaje de respuesta de los

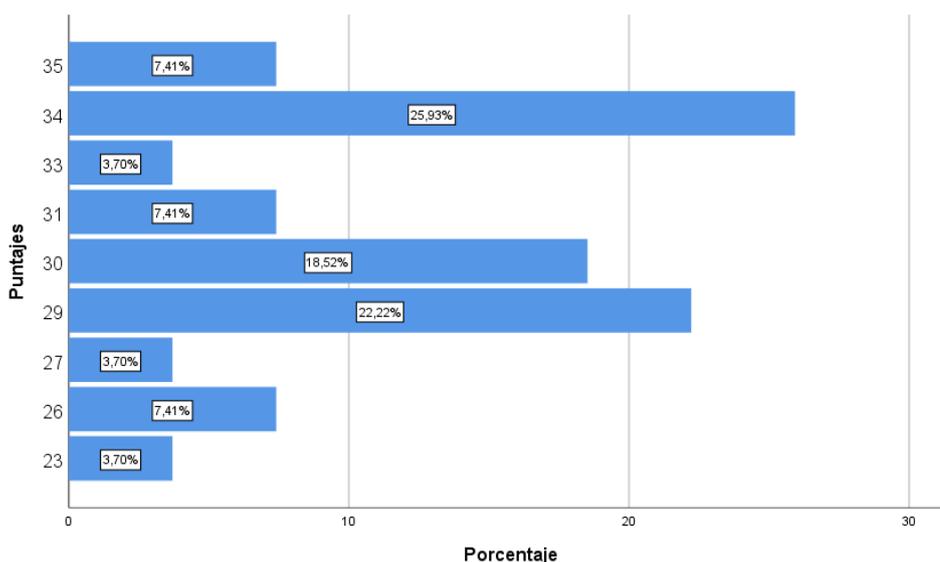
estudiantes, observable en la Figura N°1. En tal razón de argumentos y analizando el ítem de frecuencia como elemento estadístico descriptivo, es necesario establecer que, como se evidenciará en la Tabla N° 3 y en la Figura 1, solo un 3.7% de la muestra se encontraba en un nivel de baremo de autoestima baja. Así mismo, es necesario señalar como un 33.0% de los sujetos que presentaron el Pre Test se encontraban en el baremo de autoestima media y un 63% de los estudiantes se encontraban en el rango de valor de la autoestima alta.

Tabla 3: Frecuencias Descriptivas del Test de Rosenberg

|        |       | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|
| Válido | 23    | 1          | 3.7        |
|        | 26    | 2          | 7.4        |
|        | 27    | 1          | 3.7        |
|        | 29    | 6          | 22.2       |
|        | 30    | 5          | 18.5       |
|        | 31    | 2          | 7.4        |
|        | 33    | 1          | 3.7        |
|        | 34    | 7          | 25.9       |
|        | 35    | 2          | 7.4        |
|        | Total | 27         | 100.0      |

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Figura 2 Frecuencias por porcentaje de acuerdo al puntaje en Pre Test de Rosenberg



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

De la misma manera y tal como lo muestra la Figura N°2 y la tabla N°3, es posible afirmar según la estadística descriptiva que hay una gran concentración de sujetos con 34 puntos dentro del baremo de autoestima alta, lo que representa un 25.93% de la muestra total del Pre test. De manera similar es posible reconocer un alto porcentaje de frecuencia en el puntaje de 29, donde el 22.22% de los sujetos obtuvieron este resultado. Sumado a lo anterior hay que señalar como el puntaje más bajo fue estimado en 23, donde solo 1 sujeto equivalente al 3.70% obtuvo tal resultado; además, que el puntaje más alto fue el de 35, donde solamente 2 sujetos lograron tal puntuación representando el 7.41% de la muestra. Respecto al análisis de los puntajes de acuerdo al test es importante destacar que ningún sujeto alcanzó el puntaje mínimo posible estimado por la prueba, es decir 10 y tampoco ninguno obtuvo el puntaje máximo de la prueba, es decir 40.

*Tabla 4: Valores estadísticos descriptivos Pre Test de Rosenberg*

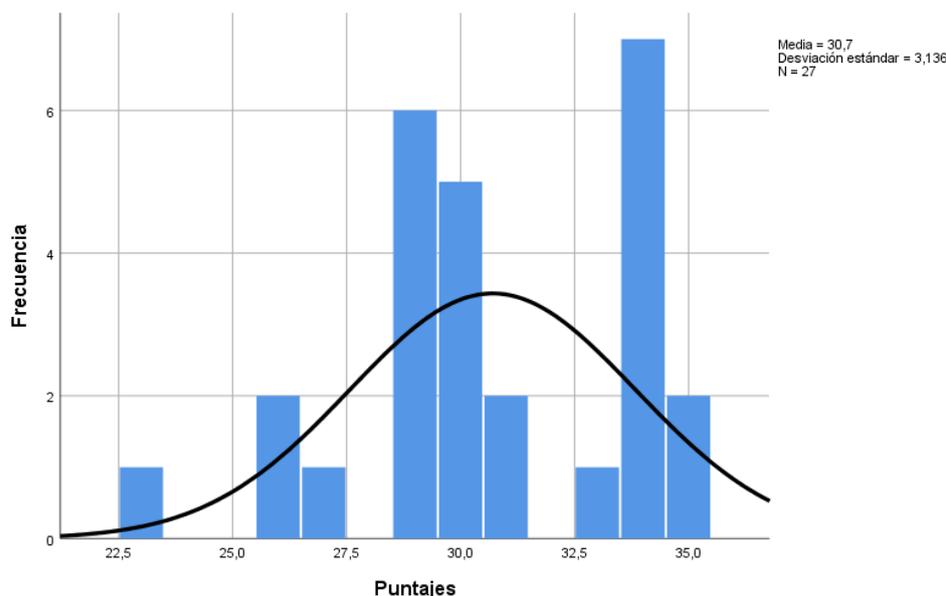
|            |          |       |
|------------|----------|-------|
| N          | Válido   | 27    |
|            | Perdidos | 0     |
| Media      |          | 30.70 |
| Mediana    |          | 30.00 |
| Moda       |          | 34    |
| Desviación |          | 3.136 |
| Varianza   |          | 9.832 |
| Mínimo     |          | 23    |
| Máximo     |          | 35    |

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Entre tanto, respecto a otros elementos de estadística descriptiva establecidos en el Pre test de Rosenberg y evidenciados en la Tabla N° 4, es

posible determinar como la media de los puntajes de los 27 sujetos se ubicó en 30.70, por lo tanto, en promedio los estudiantes en el Pre Test se hallarían en el baremo de autoestima alta. Por su parte es importante señalar que la Mediana se ubicó en 30.00%, lo que implica que en la distribución de los datos de manera cuantitativa este sería el punto central, teniendo así el 50% de las puntuaciones del Pre test inferior a 30 y el otro 50% superiores a 30, y estableciendo de acuerdo a los baremos de la prueba, que más de un 50% de los puntajes obtenidos se encontraban en autoestima superior

Figura 3: Frecuencia, Media y desviación Estándar del Pre Test de Rosenberg



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Consecuentemente, tal como se expone en la tabla N° 4 y la Figura N° 3 también es importante complementar con el valor de la Moda que fue de 34, lo que representa que este fue el puntaje que más sujetos obtuvieron. No obstante, lo anterior, al analizar la desviación estándar de 3.136 respecto a la media, rango inferior y superior a partir de la media sobre el cual se encontrarán distribuidos los puntajes normales de la muestra. Así mismo es importante señalar que el pre

test tuvo una varianza de  $9.832^2$ , que representaría una alta dispersión en los datos y una probabilidad alta de que los datos del Test en la población general estuvieran bastante alejados de la media. No obstante, la medición de la varianza será importante más adelante en la relación de esta con el mismo ítem del post test en el análisis de covarianzas.

#### 4.1.1.2 Post test de Rosenberg

Por otra parte, posterior a la intervención educativa, en el mes de octubre de 2018 se aplicó el post test de Rosenberg en el mismo grupo de estudiantes del curso 502, tal como lo refiere el numeral 3.3, con la totalidad de estudiantes puntuando en la prueba, no existiendo de nuevo datos perdidos o casos excluidos tal como lo evidencia la tabla N° 5.

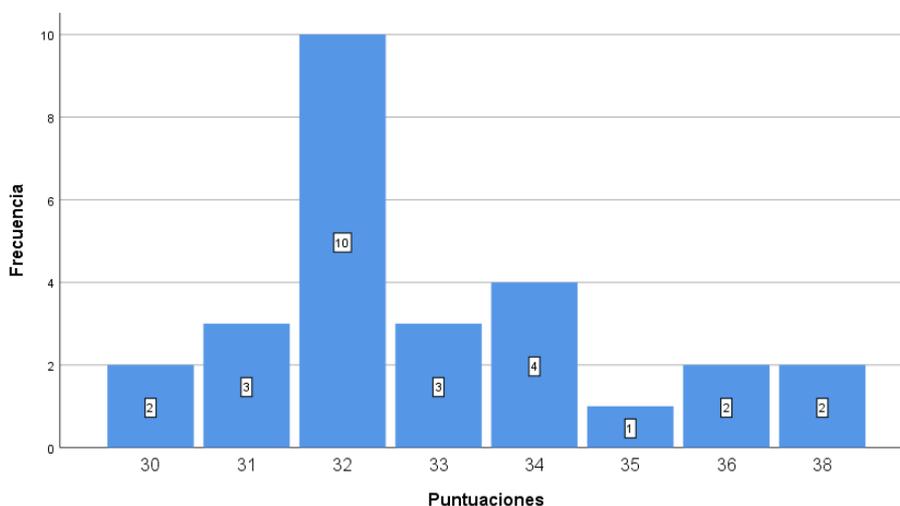
Tabla 5: Resumen de Procesamiento de Casos Post Test de Rosenberg

|  | Casos    |            |          |            |
|--|----------|------------|----------|------------|
|  | Incluido |            | Excluido |            |
|  | N        | Porcentaje | N        | Porcentaje |
| Post test de Rosenberg para el grado 502 jornada Tarde del I.E.D. Gustavo Restrepo | 27       | 100.0%     | 0        | 0.0%       |

a. Limitado a los primeros 100 casos.

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Figura 4: Número de Estudiantes con cada puntaje en Post test de Rosenberg



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

De tal manera, como puede observarse en la Figura N° 4 es posible determinar que en el Post Test y de acuerdo al baremo propio de la prueba, todos los sujetos que aplicaron al instrumento obtuvieron un puntaje que los ubicó en un nivel de autoestima alta (30- 40 puntos). En primera instancia también es posible anotar que ninguno de los sujetos tuvo puntuación que lo clasificara en auto estima baja y media y que ni siquiera hay un alto número de sujetos que se encuentren en el límite inferior del baremo de autoestima alta que es de 30. Además de lo anterior es importante señalar como se evidencia una concentración de 10 sujetos puntuando en 32, y una homogeneidad de agrupamientos de sujetos en los demás puntajes.

*Tabla 6: Frecuencias Descriptivas del Post Test de Rosenberg*

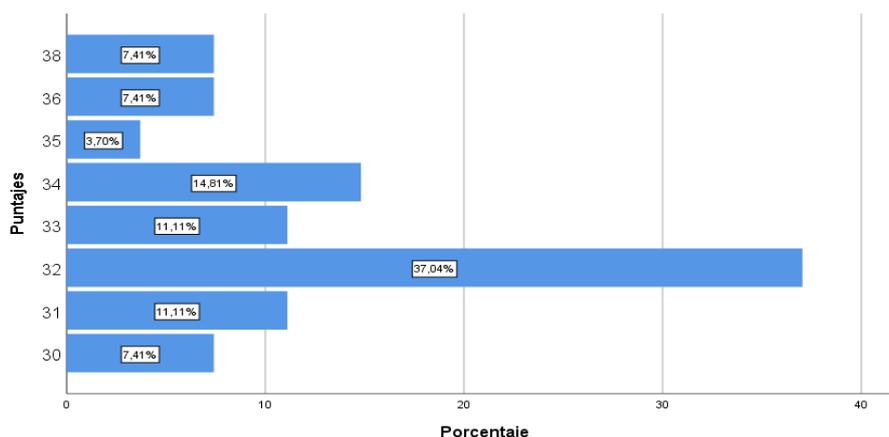
|        |       | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-------|------------|------------|
| Válido | 30    | 2          | 7.4        |
|        | 31    | 3          | 11.1       |
|        | 32    | 10         | 37.0       |
|        | 33    | 3          | 11.1       |
|        | 34    | 4          | 14.8       |
|        | 35    | 1          | 3.7        |
|        | 36    | 2          | 7.4        |
|        | 38    | 2          | 7.4        |
|        | Total | 27         | 100.0      |

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Por su parte, respecto al análisis porcentual de las frecuencias que muestra la Tabla N°6 es destacable como solo un 7% de los sujetos se ubicaron en el límite inferior del baremo de autoestima alta es decir en el puntaje de 30, lo que implicaría que la muestra en general superó este baremo con restos. Además de esto resulta importante mencionar que un 37% de los sujetos puntuaron 32 teniendo un lugar de concentración alto en la dispersión. Así mismo fue posible

evidenciar que un 18.5% de los sujetos se ubicó por encima de la mitad del baremo de autoestima alta, además de tener como límite inferior el puntaje de 30 con un 7.4% de estudiantes y el mismo 7.4% en el límite superior de 38 tal como lo muestra la Figura N°5.

Figura 5: Frecuencias por porcentaje de acuerdo al puntaje en Post Test de Rosenberg.



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS enero de 2019

Por otra parte, respecto a los valores de la estadística descriptiva expresada en la Tabla N°7 es observable que la media de los puntajes asciende a 33, lo que ubica al promedio de los sujetos en el baremo de autoestima alta. De igual manera la mediana como centro de la dispersión de datos se ubica en 32, muy cerca al valor de la media, teniendo relación muy próxima entre promedio y mediana, es decir homogeneidad y regularidad de los datos. Consecuentemente, es posible establecer que la Moda en el Post Test es de 32 con 10 sujetos y la Moda el puntaje de 34 con 4 sujetos.

Tabla 7: Valores estadísticos descriptivos Post Test de Rosenberg

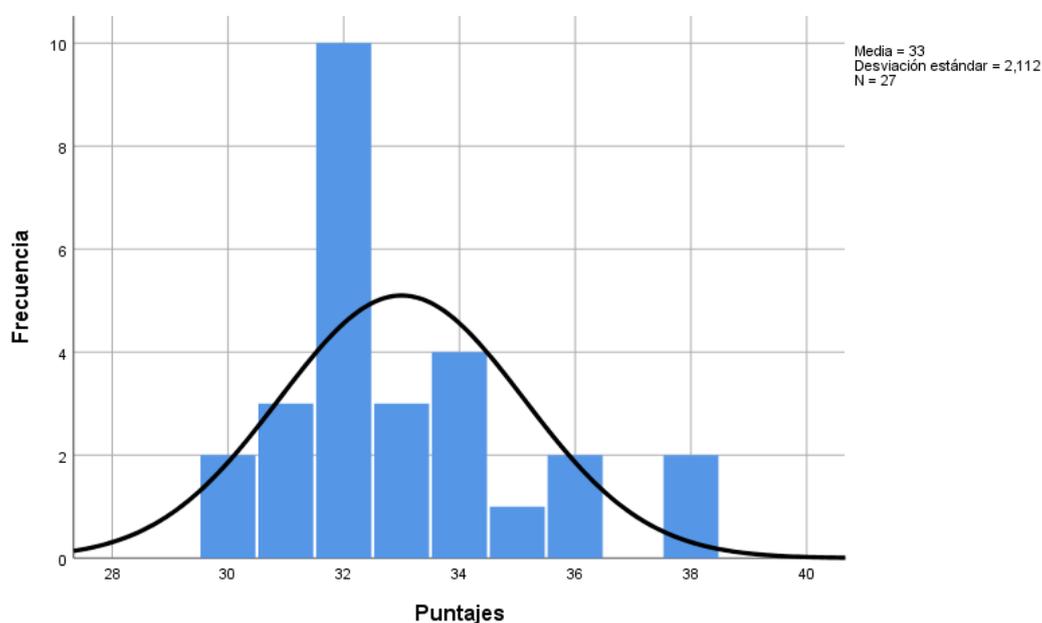
|         |          |       |
|---------|----------|-------|
| N       | Válido   | 27    |
|         | Perdidos | 0     |
| Media   |          | 33.00 |
| Mediana |          | 32.00 |
| Moda    |          | 32    |

|                  |       |
|------------------|-------|
| Desv. Desviación | 2.112 |
| Varianza         | 4.462 |
| Mínimo           | 30    |
| Máximo           | 38    |
| Suma             | 891   |

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Finalmente, tal como se evidencia en la tabla N° 7 y en la Figura N° 6 es significativo analizar las medidas de dispersión, que en el caso de la desviación estándar se ubicó para el post test en 2.112, estableciendo así una reducida normalidad superior e inferior respecto a la media, en este caso cercana a uno, estableciendo poca dispersión de los datos frente al promedio. Por su parte, respecto a la varianza en el post test de Rosenberg esta se expresa en  $4.462^2$ , lo que representa que la variabilidad esperada es baja en la muestra de acuerdo a la desviación estándar y una dispersión bastante cercana a la media, esto significa homogeneidad y regularidad de los puntajes de los sujetos en el post test.

Figura 6: Frecuencia, Media y desviación Estándar del Post Test de Rosenberg

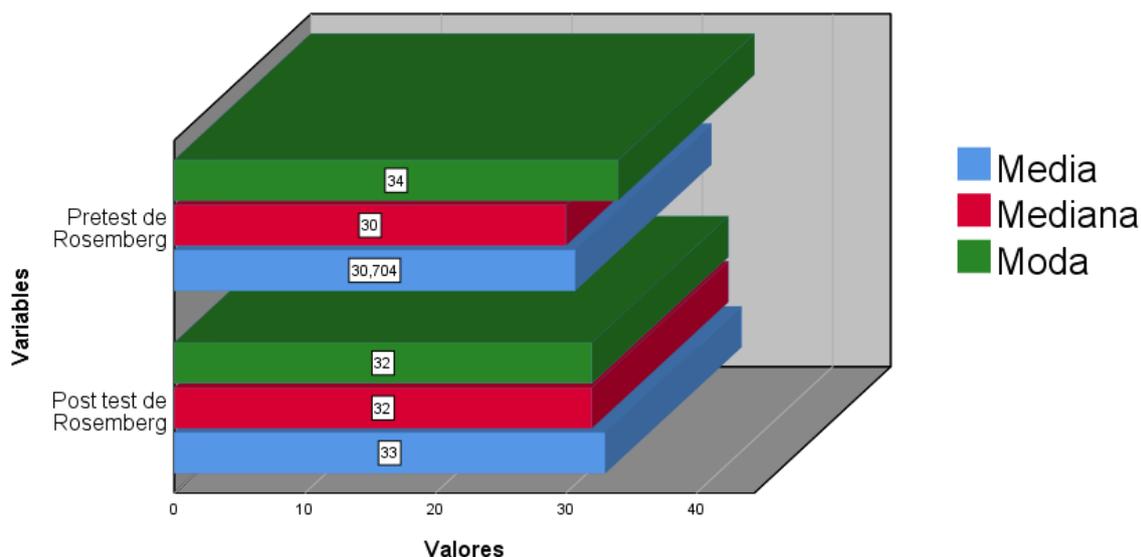


Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

#### 4.1.1.3 Comparación pre- test y post- test

Como primer elemento de análisis de la correlación entre los dos test es importante iniciar destacando la relación de medias, medianas y modas. Tal como se puede evidenciar en la Figura N°7 estas medidas de tendencia central son el primer indicio para demostrar que hubo un cambio significativo en las puntuaciones del pre test y el post test de Rosenberg, que indicarían a su vez el incremento en el nivel de la autoestima de los sujetos partícipes de la investigación.

Figura 7: Correlación de Media, Mediana y moda en Pre Test y Post Test de Rosenberg

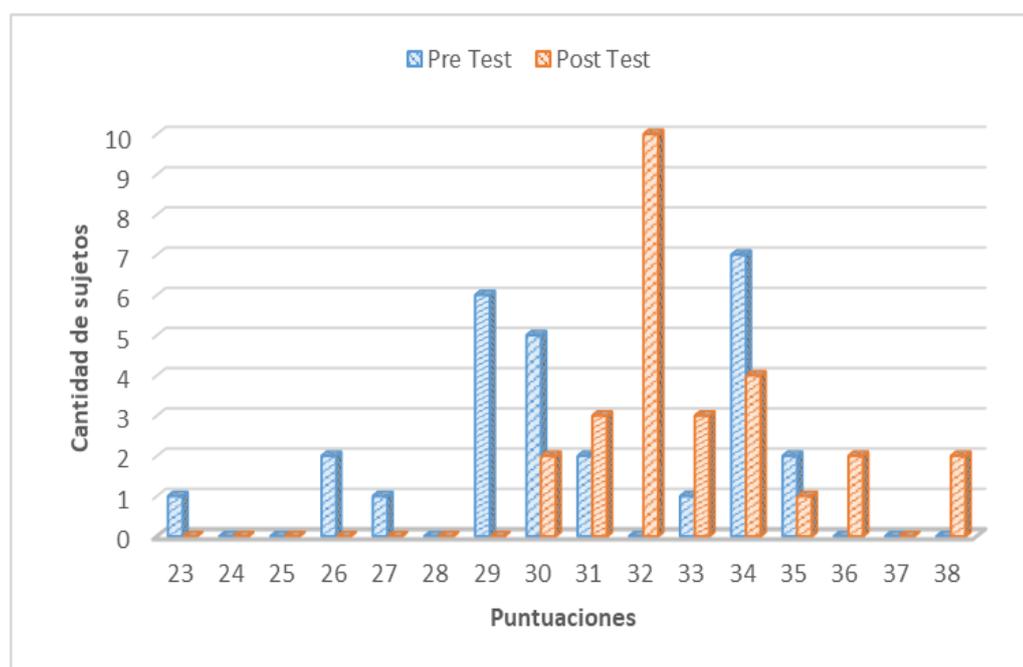


Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

En primer caso y con relación a la media aritmética es posible observar un aumento de 2.3, entre test, lo que representa que las puntuaciones totales de los sujetos de acuerdo al número de casos fueron superiores en el post test que en el pre test. Así mismo en lo que respecta a la mediana, es evidente como hubo una modificación del centro de dispersión de la muestra de 2 puntos de aumento exactamente, lo que indicaría que los puntajes del grupo muestral aumentaron de manera conjunta y hubo una mejora en todos ellos. Finalmente, en lo que

respecta a la moda, también es destacable que el mayor número de sujetos con el mismo puntaje aumentó, no solo en el puntaje mismo sino en la cantidad frecuencia de sujetos obteniéndolo, siendo en el pre test de 7 sujetos en 34 (se mantuvieron y avanzaron en el post test) y en el post test de 10 sujetos en 32 (superaron el baremo de autoestima media obtenido en el pre test).

Figura 8: comparación de Puntuaciones Pre Test Post Test de Rosenberg

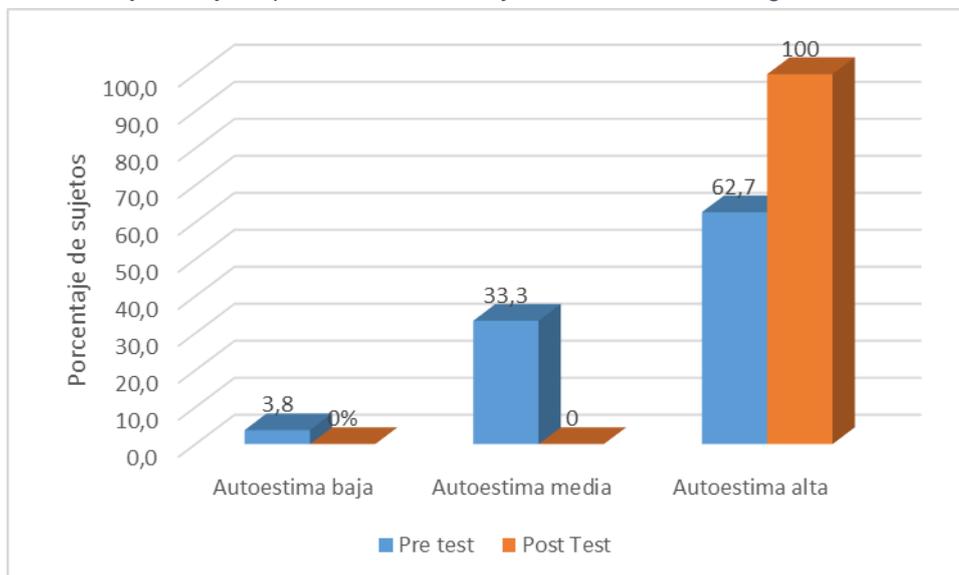


Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Por su parte, también comparando los resultados pre test y Post Test y tal como lo muestra la Figura N° 8 es posible evidenciar como hay un aumento de los puntajes superiores en el post test acercándose al límite superior del baremo de autoestima alta (40 puntos), además de esto es posible ver los puntajes más bajos del pre test dentro de un desempeño de autoestima baja (menos de 26 puntos). Sumado a ello es posible determinar cómo en el pre test el límite inferior de puntuaciones se situó en 23, mientras que en el post test este límite ascendió

a 30, además el límite superior del pre test fue ubicado en 35 mientras que en el post test se ubicó en 38.

Figura 9: Porcentaje de sujetos por baremo Pre Test y Post Test de Rosenberg



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

Consecuentemente, de acuerdo al baremo de la prueba también hay cambios significativos respecto a la ubicación de los sujetos al interior de las dos pruebas. En primera instancia y tal como lo muestra la Figura N° 9 en el pre test un 3.72% de los sujetos se ubicaron en el baremo de autoestima baja, mientras que en el post test no hubo ningún estudiante en este rango. Así mismo en lo que respecta al nivel de autoestima media para el pre test un 33.3% de los estudiantes se encontraban en tal rango, mientras que en el post test nuevamente no hay estudiantes ubicados allí. Finalmente, en el baremo de Autoestima alta (más de 29 puntos) encontramos que si bien para el pre test hay un 62.7% de estudiantes en tal rango, para el post test el 100% de los estudiantes de la muestra lograron estar en este rango, sumado a lo anterior es importante señalar que tal como se puede observar en la Figura N° 8, en el pre test hay un

mejoramiento significativo de los puntajes de los estudiantes al interior del baremo de autoestima alta, de lo que da cuenta el aumento del límite superior.

Así mismo, con el fin de establecer los niveles de correlación estadística entre el pre test y el pos test de Rosenberg se buscó utilizar una medida que permitiera definir la diferencia significativa en los niveles de autoestima, para lo cual se aplicó la prueba T Student para muestras relacionadas. Así pues, para este análisis estadístico comparativo la H2 del investigador afirma que H<sub>2</sub>: “Existe una diferencia significativa de los puntajes, entre el Pre Test y Post Test de autoestima posterior a la intervención educativa” de los estudiantes del curso 502. Por su parte el nivel alfa específico para esta prueba será del  $\alpha$ : 0.05. En tal sentido esta medida estadística podrá dar cuenta de la diferencia entre los test de acuerdo a la incidencia de la intervención educativa.

Tabla 8: Prueba T Student para muestras relacionadas

| Diferencias emparejadas |                     |                         |   |          | t      | gl | Sig.<br>(bilateral) |
|-------------------------|---------------------|-------------------------|---|----------|--------|----|---------------------|
| Media                   | Desv.<br>Desviación | Desv. Error<br>promedio | 95% de intervalo de<br>confianza de la diferencia |          |        |    |                     |
|                         |                     |                         | Inferior  | Superior |        |    |                     |
| -2,296                  | 4,008               | 0,771                   | -3,882  | -0,711   | -2,977 | 26 | 0,006               |

Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS, enero de 2019

De tal manera, tal como se evidencia en la Tabla N° 8 es posible observar una diferencia entre las medias de -2.296, bastante significativa. Sumado a esto es posible observar la disminución de los límites superior e inferior en negativo lejanos a cero, un grado de libertad de 26 y un valor de  $p < \alpha$ , por lo que es posible entonces, aceptar la hipótesis 2 “Existe una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en el pre test y post test de autoestima posterior a la intervención educativa” en los estudiantes del curso 502. De tal manera y de acuerdo al análisis estadístico cuantitativo es posible determinar que en diversos

elementos de la estadística descriptiva e inferencial hubo un mejoramiento significativo de los niveles de autoestima de los sujetos participes del estudio longitudinal, en el que es probable que la intervención educativa haya tenido incidencia en tal mejoramiento.

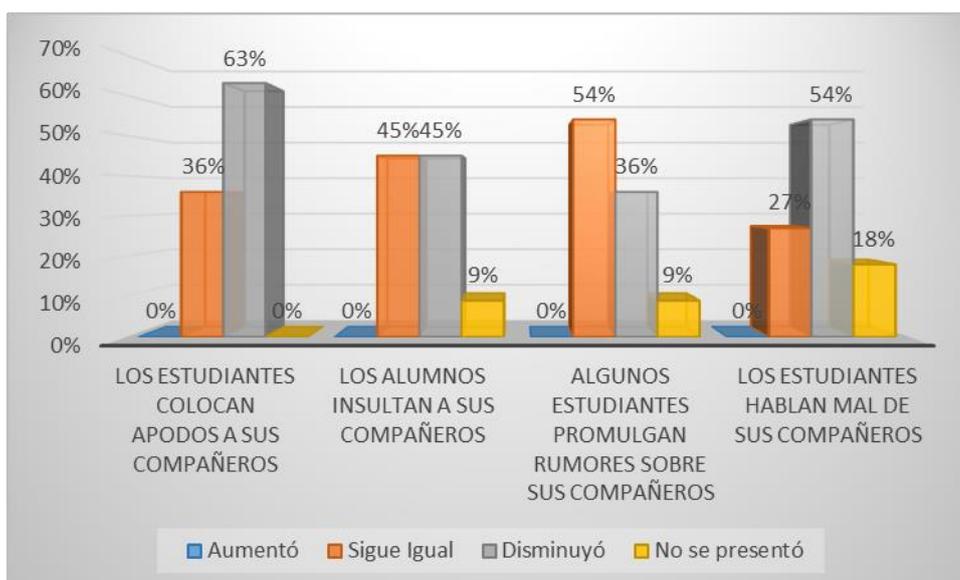
#### **4.1.2 Variable Violencia**

Tal como se pudo destacar en el numeral 3.6.5. para analizar la variable de la violencia escolar se aplicó una modificación del test CUVE3- EP y CUVE3 ESO, del cual se emplearon 5 factores. De tal forma, el resultado de la implementación de este Test será expuesto mediante estadística inferencial con el fin de determinar el estado de la variable de violencia escolar desde la perspectiva de los docentes del grupo de sujetos participes del estudio y su tabulación será mostrada en los anexos.

##### **4.1.2.1 Violencia verbal entre estudiantes**

Respecto al ítem de violencia verbal, en primera instancia y tal como lo evidencia la Figura N° 10, resulta revelador evidenciar como para el 63% de los docentes entrevistados la acción de “poner apodos entre estudiantes” disminuyó, mientras que para un 36% de estos continuó igual, este porcentaje resulta significativo y puede llegar a demostrar una transformación importante tanto en la percepción de los docentes como en la cotidianidad de los estudiantes. Del mismo modo acontece con el ítem de los estudiantes hablan mal de sus compañeros donde no solo un 54% de los entrevistados consideró que la acción había disminuido, sino que a su vez un 18% percibió que la situación no se presentó más en el grupo.

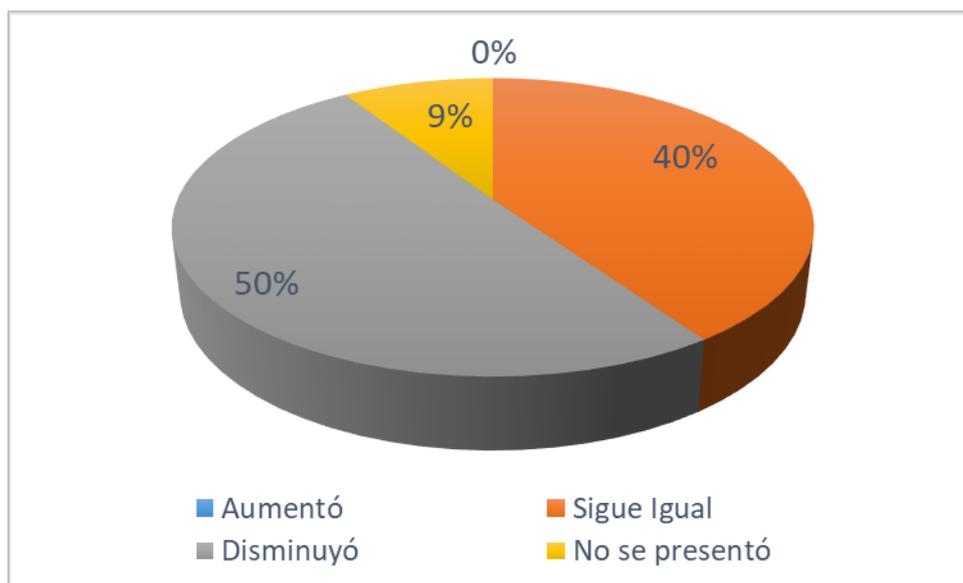
Figura 10: Porcentaje de respuesta de docentes en Violencia Verbal entre estudiantes



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

De igual manera, también apoyándose en la Figura N° 10 es posible determinar cómo en el ítem de “insulto a compañeros” la percepción de los docentes está dividida, en tanto un 45% de estos considera que la acción continúa similar a antes de la intervención pedagógica y otro 45% percibe que ha disminuido, no obstante, esta paridad porcentual toma una tendencia favorable en tanto un 9% considera que la situación ya no se presenta más. Entre tanto respecto al ítem de “Promulgación de rumores negativos de los compañeros” un 54% de los encuestados discurren no percibir ningún cambio en la acción, mientras que un 36% considera que disminuyó y solo un 9% cree que ya no se presenta, siendo este último ítem el único del Factor violencia verbal que estima no haber mejora.

Figura 11: Porcentaje total de respuestas de docentes en Violencia Verbal de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

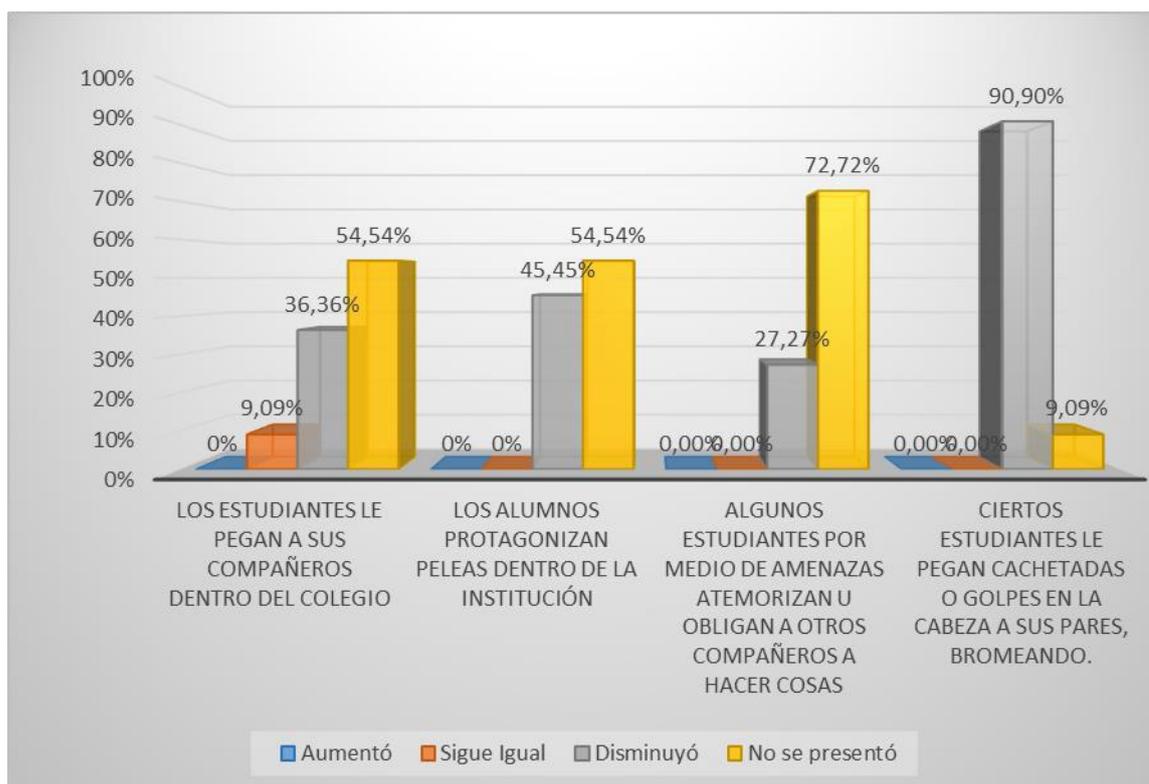
Finalmente, y tal como lo muestra la Figura 11, de acuerdo al total de respuestas en el factor de violencia verbal entre estudiantes, es posible determinar cómo solo un 40% de los entrevistados considera que posterior a la intervención educativa esta acción continúa igual, mientras que un 50% establece que ha notado una reducción de este fenómeno y solo un 9% considera que la situación ya no se presenta más. De acuerdo al anterior análisis de estadística inferencial es importante concluir que para este factor un 50% de los entrevistados argumenta que la acción de violencia verbal no tuvo cambios y el otro 50% denota haber notado algún cambio o la desaparición completa de este tipo de comportamientos.

#### **4.1.2.2 Violencia Física Directa**

Entre tanto, en el factor de violencia física directa los resultados de la estadística inferencial evidencian un cambio significativo. En principio y tal como lo muestra la Figura N°12 en el ítem de “Los estudiantes le pegan a sus

compañeros dentro del colegio” es posible observar como solo un 9% de los entrevistados considera que la situación continúa igual, frente a un 36% que estima que ha disminuido y un 54% que considera que la situación ya no se presenta en los sujetos parte del estudio. Por su parte en el ítem de “Los alumnos protagonizan peleas dentro de la institución” la tendencia resulta aún más significativa en tanto un 45% de los entrevistados manifiestan haber visto una reducción en tal comportamiento y cerca de un 55% opinan que ya no se presenta, lo anterior significaría que el 100% de los entrevistados ha notado un cambio favorable en este ítem.

Figura 12: Porcentaje de respuesta de docentes en Violencia Física Directa

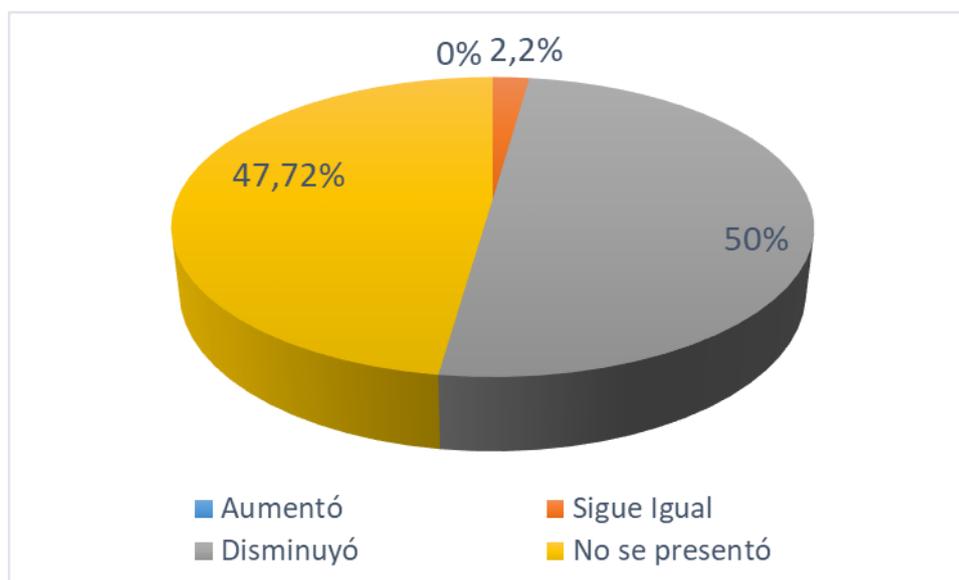


Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

Consecuentemente a lo representado por la Figura N° 12, la estadística inferencial del test aplicado refiere como en el ítem de “Algunos estudiantes por

medio de amenazas atemorizan u obligan a otros compañeros a hacer cosas” un 27% de los entrevistados afirman que la situación ha disminuido y cerca de un 73% manifiesta que ya no se presenta esta actitud en el grupo de muestra de la intervención pedagógica, siendo evidente también en este ítem un cambio significativo en los comportamientos de los sujetos. Sumado a lo anterior, frente al ítem de “Ciertos estudiantes le pegan cachetadas o golpes en la cabeza a sus pares, bromeando” la tendencia, aunque un poco reducida, continúa apuntando a una mejora significativos respecto a este factor de la violencia escolar, puesto que para el 90% de los docentes que interactúan a diario con los sujetos de la muestra, este tipo de actitudes han disminuido y para cerca de un 10% de ellos la situación ya no se presenta más.

Figura 13: Porcentaje total de respuestas de docentes en Violencia Física Directa



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

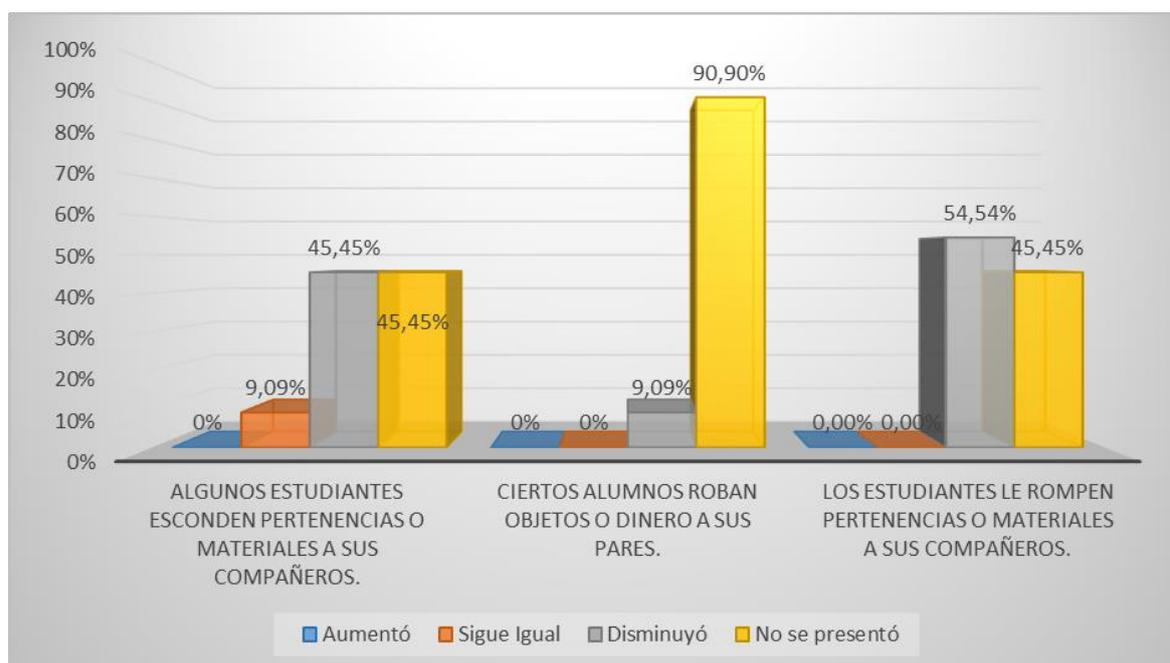
Concluyentemente, respecto al factor de violencia física directa, la estadística inferencial permite referir como solo un 2% de los docentes que interactúan con los sujetos de la muestra afirmó que la situación sigue igual. En contraste el 50%

de los entrevistados consideró que este tipo de comportamientos ha disminuido y cerca de un 48% de los docentes determinó que estas acciones ya no se presentan en el grupo. De tal manera resulta importante concluir que en el factor de violencia física directa el grupo docente detectó un cambio contundente en las acciones de los estudiantes y en sus relaciones de reciprocidad y alteridad, que dejaron de ser mediadas por acciones de agresión física y se transformaron hacia otro tipo de manifestaciones relacionales.

#### 4.1.2.3 Violencia Física Indirecta

Por otra parte, en lo que refiere al factor de la violencia física indirecta, en primera instancia hay que señalar el ítem de “Algunos estudiantes esconden pertenencias o materiales a sus compañeros” en el que solo un 9% de los docentes considero que la situación no ha tenido cambio, mientras que un 45% consideran que han disminuido este tipo de acciones y otro 45% consideran ya desaparecieron, siendo un 90% de los entrevistados los que notan un cambio tal como se muestra en la Figura N° 1

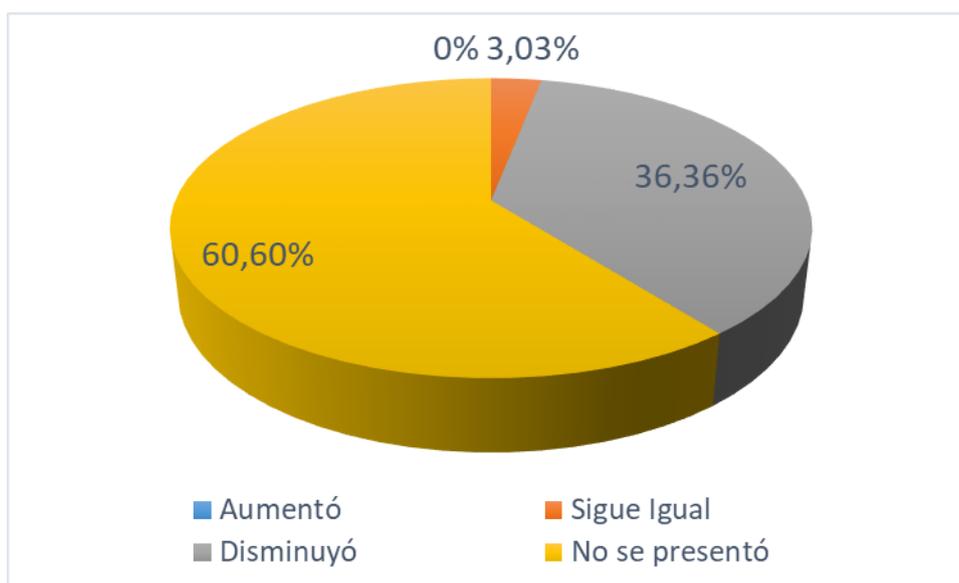
Figura 14: Porcentaje de respuesta de docentes en violencia Física Indirecta



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

La misma tendencia se puede observar en la Figura N°14 y en el ítem de “Ciertos alumnos roban objetos o dinero a sus pares” donde un 9% de los docentes que imparten clases a los sujetos participes de la intervención pedagógica perciben se ha disminuido la acción y un 90% estiman ya no se presenta en el aula de clase. Así mismo acontece con el ítem de “Los estudiantes les rompen pertenencias o materiales a sus compañeros” ninguno de los entrevistados considero que la situación hubiese aumentado o se hubiera mantenido igual, por el contrario, un 54% considero que había disminuido y un 45% opinó que ya no se presentaba, siendo un 100% de los docentes quienes admitieron un cambio en este factor de la variable.

Figura 15: Porcentaje total de respuestas de docentes en Violencia Física Indirecta



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

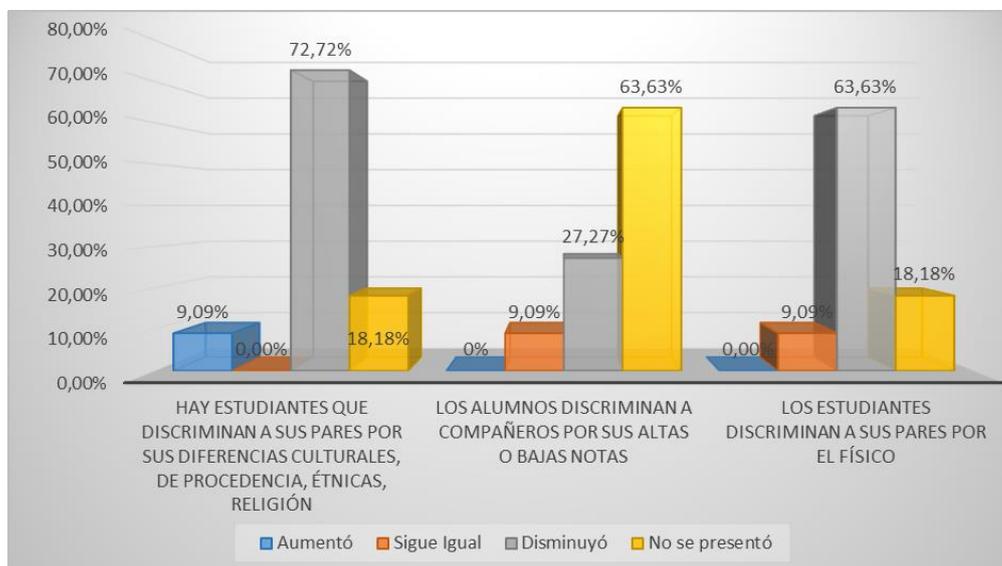
Como aspecto concluyente en este factor hay que decir que de acuerdo a la estadística inferencial y desde la opinión de los docentes que viven cada día la cotidianidad del grupo de la muestra, el factor de la violencia indirecta sigue igual solamente para el 3% de ellos. Por el contrario, cerca de un 36% de los docentes

considera que este fenómeno disminuyó y más de un 60% discurrió en que ya no se dan este tipo de comportamientos en el aula. Así pues, en este factor se continúa observando una tendencia estadística inferencial que determina que existe un cambio significativo en la violencia escolar en las acciones y comportamientos de los sujetos parte de la muestra.

#### 4.1.2.4 Violencia social o Exclusión Social

En lo que respecto al factor de violencia o exclusión social la tendencia de disminución de la violencia escolar del grupo de muestra continúa de manera similar a los otros factores. En tal razón de argumentos, en el ítem de “Hay estudiantes que discriminan a sus pares por sus diferencias culturales, de procedencia, étnicas y religión”, como es posible evidenciar en la Figura N° 16 se presenta un pequeño cambio diferencial a lo que venía ocurriendo en los anteriores factores, ya que en este ítem es en el único que se presentó una opinión docente que argumentaba que este tipo de comportamientos, aumentó representando al 9.09% de los encuestados. Sin embargo, esta pequeña variación se contrasta con un 72% de los docentes que consideran disminución en este tipo de acciones, sumado a un 18% que consideran han desaparecido.

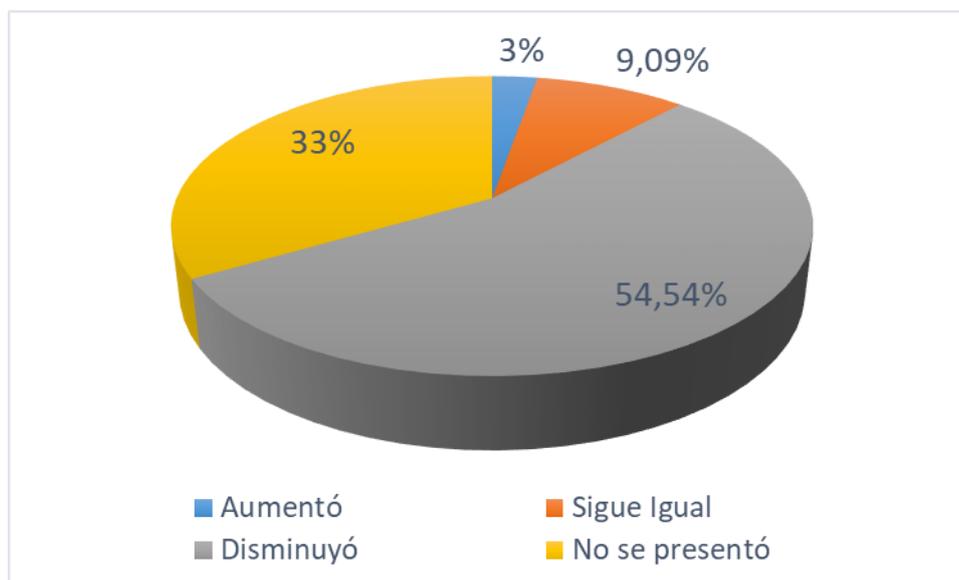
Figura 16: Porcentaje de respuesta de docentes en violencia Física Indirecta



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

En concordancia, respecto al ítem de “Los alumnos discriminan a compañeros por sus altas o bajas notas” es posible determinar similitud en los porcentajes de factores anteriores, encontrando un 9.09% de docentes que consideran que la situación se ha mantenido, además de un 27.27% que opinan que ha disminuido y un 63.63% que afirman que ya no se presentan este tipo de acciones. De igual manera en el ítem de “los estudiantes discriminan a sus pares por el físico”, de acuerdo a lo mostrado en la Figura N° 16 es posible determinar, que solo un 9.09% de los encuestados opina que este comportamiento aún continuo, un 63.63% afirma que ha disminuido y un 18.18% responde que ya no han sido testigos de esta problemática relacionada con la violencia en el aula.

Figura 17: Porcentaje total de respuestas de docentes en Violencia Social o exclusión Social



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

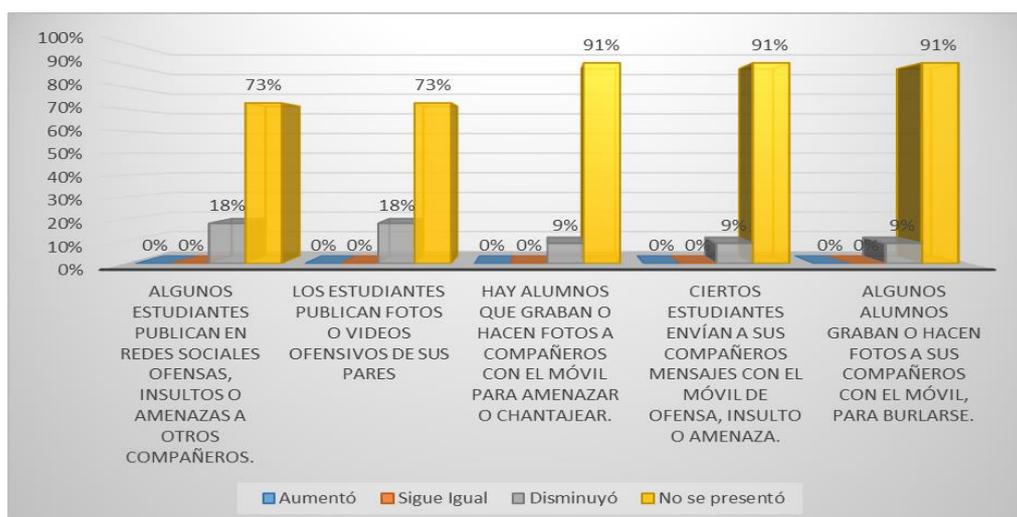
Finalmente es importante señalar como en el porcentaje total de respuestas docentes frente al factor de la violencia social o exclusión social la tendencia al mejoramiento continúa siendo determinante. Lo anterior se hace evidente si se piensa como solo un 3% de los entrevistados considera que la situación ha aumentado y un 9.09% que se mantiene igual, mientras que un

porcentaje cercano al 89% estima que se ha presentado un cambio, con un 54.54% afirmando que este tipo de acciones ha disminuido y un 33% que determina que ya no se presenta entre los sujetos partícipes de la investigación.

#### 4.1.2.5 Violencia tecnológica a través de las TIC

Tal como se puede hacer evidente en la Figura N° 18 este factor es en el que es posible evidenciar con mayor intensidad la tendencia de mejoramiento respecto a la violencia escolar de acuerdo a la visión de los docentes partícipes de la encuesta. En principio respecto al ítem de “Algunos estudiantes publican en redes sociales ofensas, insultos o amenazas a otros compañeros” un 18% de los docentes afirman que el problema ha disminuido y un 73% afirman que ya no existe en el aula y en las relaciones entre pares. Igualmente, frente al ítem de “Los estudiantes publican fotos o videos ofensivos de sus pares” los resultados tienen la misma proporción porcentual con un 18% de docentes considerando una reducción en tal tipo de acciones y un 73% opinando que ya no son evidenciables en la realidad escolar.

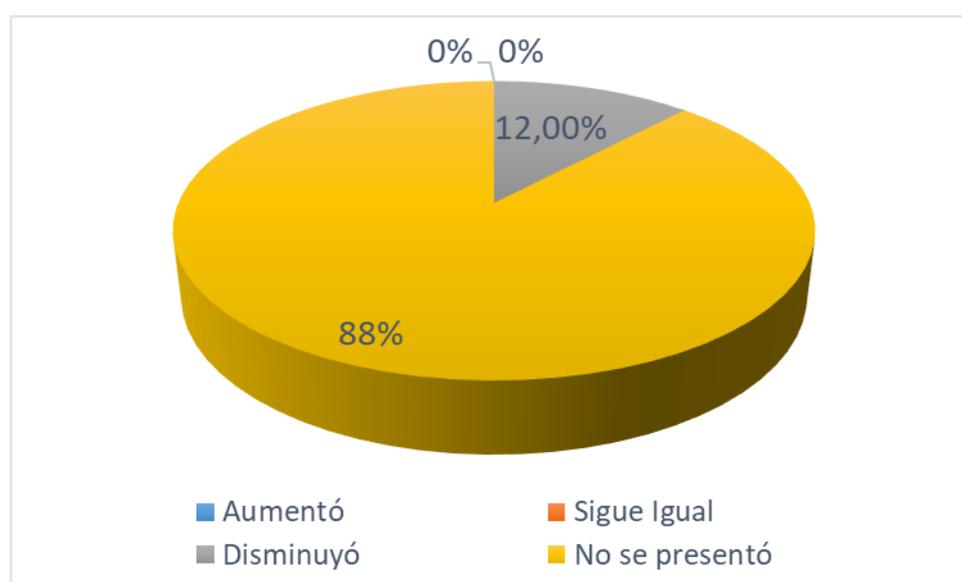
Figura 18: Porcentaje de respuesta de docentes en violencia tecnológica o a través de las TIC



Fuente: Elaboración propia aprobada en SPSS v Excel. enero de 2019

Sin embargo, apoyándose en la información presente en la Figura N° 18, son los tres siguientes ítems los que muestran una tendencia marcada al mejoramiento: en principio el ítem de “Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros con el móvil para amenazar o chantajear”; el de “Ciertos estudiantes envían a sus compañeros mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza”; y el de “Algunos alumnos graban o hacen fotos a sus compañeros con el móvil, para burlarse” presentan los mismos porcentajes categóricos en las respuestas de los entrevistados, un 9% de los docentes afirman haber visto disminución de tales acciones y más de un 90% determina haber notado su desaparición de las prácticas de los sujetos parte de la muestra.

Figura 19: Porcentaje total de respuestas de docentes en Violencia tecnológica a través de las TIC

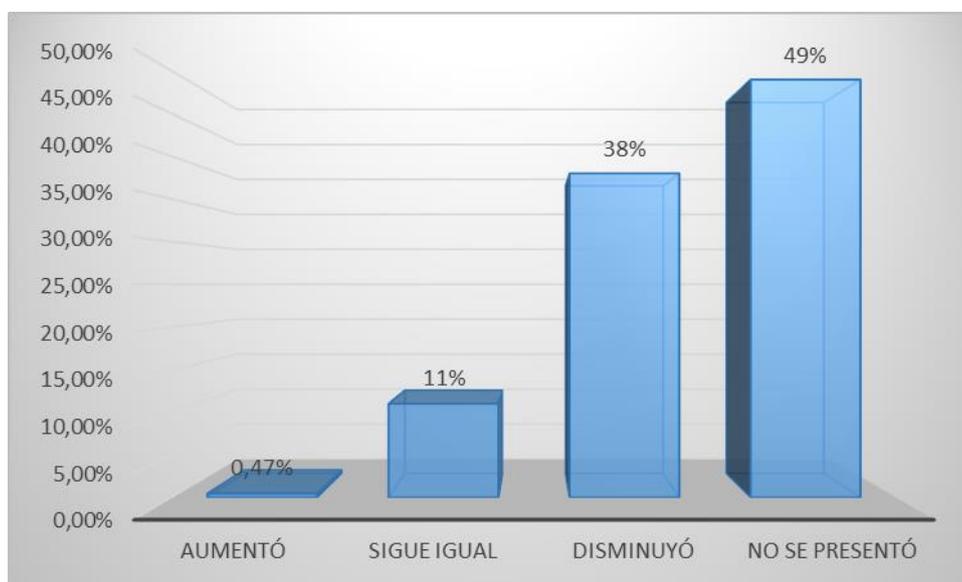


Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

En tal sentido, la tendencia de disminución de la violencia escolar termina siendo concluyente en el factor de violencia tecnológica a través de los tics como se puede evidenciar en la Figura N° 19, en la que el 12% de los entrevistados afirma haber notado un cambio y el 88% reconoce que el problema ha

desparecido. Así mismo, tal como lo muestra la Figura N° 20 en la ponderación general de las respuestas de los docentes en el test, es posible corroborar la tendencia que establece como el problema de la violencia escolar en el grupo de sujetos participes de la muestra y de la intervención pedagógica disminuyó con solo un 0.47% de las respuestas señalando un aumento, un 11% de respuestas destacando que el problema continuó, un 38% estableciendo que hubo una reducción y un 49% destacando que el problema ya no se presentó en las aulas.

Figura 20: Ponderación de porcentajes de respuesta de todos los factores de violencia escolar



Fuente: Elaboración propia apoyada en SPSS y Excel, enero de 2019

#### **4.2 Relación de la Variable independiente de Autoestima y la variable dependiente de Violencia escolar en la corroboración de la hipótesis**

Tal como se trató de evidenciar en la presentación de los resultados, cada uno de los test establecidos en la presente investigación, además de la intervención pedagógica tenía como fin último corroborar la posibilidad de incidir en la variable dependiente de la violencia escolar, afectando de manera directa

a la variable independiente de la autoestima. En tal caso, se ha podido comprobar mediante la implementación de los test y la intervención una relación inversamente proporcional entre las dos variables, definiendo desde la estadística descriptiva e inferencial como el aumento significativo de los niveles de autoestima de los sujetos parte de la muestra, resultado de la intervención pedagógica, redundó en una disminución también significativa y reconocida por miembros de la comunidad educativa, de los problemas relacionados con la violencia escolar.

Lo anterior tiene sustento en principio en la estadística descriptiva que permitió definir como la intervención pedagógica del programa DOVE, mostró un mejoramiento de los niveles de autoestima de los sujetos participes, evidentes en la comparación del Test de Rosenberg desde diversas medidas de tendencia. A su vez, habiendo ya corroborado un aumento en los niveles de autoestima del grupo en general, fue posible determinar mediante el cuestionario de violencia entre pares, adaptado de CUVE3- EP y CUVE3 ESO, autoaplicado a docentes, como a partir del aumento de los niveles de autoestima se empezaron a evidenciar algunos cambios respecto a la violencia escolar en los sujetos del grupo control, disminuyendo y desapareciendo actitudes, acciones y comportamientos propios de la violencia que tenían lugar en el aula.

De esta manera es posible corroborar la hipótesis central de la presente investigación y dar por cumplido el objetivo general de la misma, en tanto estos resultados dan cuenta de cómo es posible fortalecer la autoestima a través de una intervención educativa que permita a su vez aminorar los problemas de violencia escolar entre pares, tal como ocurrió en el caso de los estudiantes de 502 del I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo. En tanto, posterior a la corroboración

de la hipótesis es importante poner en discusión el cumplimiento de los objetivos específicos de acuerdo a lo establecido en el planteamiento de la investigación.

#### **4.3 Relación de los Resultados con los objetivos específicos.**

Por medio de las acciones determinantes establecidas en el capítulo IV del presente documento, mediante el planteamiento de un problema de investigación y el desarrollo de una metodología establecida en 7 etapas coherentes y dinámicas fue posible cumplir con los objetivos de determinar los niveles de autoestima pre y post intervención del programa de autoestima y evidenciar el fortalecimiento de la autoestima, mediante análisis estadístico de los resultados del pretest y postest.

## Capítulo V. Discusión

## 5.1. Discusión

El objetivo general, de la presente investigación fue determinar la relación existente entre el fortalecimiento de la autoestima mediante intervención educativa y aminorar la violencia escolar entre pares en los estudiantes del curso 502 jornada de la tarde de la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo, de la ciudad de Bogotá. De igual manera, se busca determinar la relación de la implementación de una estrategia educativa en el fortalecimiento de la autoestima y la relación del fortalecimiento de la autoestima con la frecuencia de presentación de los diferentes tipos de violencia en los estudiantes, posterior a la intervención.

El interés investigativo partió de la afectación que tiene el fenómeno social del *bullying*, en el ámbito escolar, en los estudiantes, y cómo intervenir para lograr disminuir y/o extinguir su presencia. Al realizar la revisión de la literatura, se identificó que el fenómeno que se presentaba en la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo, era violencia escolar entre pares porque no se cumple con los criterios establecidos para la definición de *bullying* dada por Olweus (1998): “*Es intencional, es repetitivo y se presenta desbalance del poder*”. En la institución educativa mencionada, se presenta agresión una sola vez o en forma esporádica, con o sin intención de hacer daño, en igualdad o no, de condiciones de poder y/o fuerza y no se mantiene a lo largo del tiempo.

Es importante diferenciar los dos fenómenos sociales para así formular de manera específica; las intervenciones, programas, políticas y demás para cada problemática. En la práctica docente, esta revisión teórica, enriquece el conocimiento y comprensión de los fenómenos de violencia, como identificarlos y la importancia de intervenirlos; pero lo más importante es la concientización de

que una vez o cualquier tipo de violencia puede tener consecuencias para la víctima, el estudiante (El ser), desde leves hasta graves y llegar a la muerte o suicidio a nivel físico y/o emocionales como, por ejemplo, depresión, aislamiento total, deserción escolar, trastornos alimenticios. Desde el fenómeno en sí, en primer lugar, reducir y/o extinguir, la violencia entre pares y a su vez, evitar la posibilidad en las instituciones educativas de pasar de presentar una violencia escolar entre pares a convertirse en *bullying*.

Al igual que para la mayoría de autores en sus estudios y artículos, en los medios de comunicación y para las personas en general; se denomina *bullying* a todo acto de violencia que se presenta, independiente incluso del ámbito escolar, porque se amplía al social y laboral. Esta falta de unificación de definiciones y las múltiples denominaciones a estos fenómenos, está relacionada con la disciplina en la que se desarrolle las investigaciones. Entre los estudios que están de acuerdo con estas diferenciaciones, entre las dos problemáticas, está el artículo científico de García & Arcensio (2015), definen ambos términos y sus características, describen a los actores y su carácter intercambiable en diferentes situaciones, las graves consecuencias presentes y futuras, señalan la complejidad del origen del maltrato, intimidación o violencia, más allá, del ámbito escolar y las motivaciones psi-codinámicas y el aprendizaje vicario.

También se encuentra concordancia con el estudio de Pujol (2015), quien encontró que de acuerdo con los datos obtenidos con los alumnos de tercero de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), el ejercicio de violencia y las conductas agresivas entre los pares son frecuentes en el colegio, a pesar de que no llegan a darse con tanta frecuencia o intensidad como para ser considerados como casos de *bullying*.

En cuanto a la calidad de la investigación en su validez y en la de sus resultados, se realiza la siguiente discusión:

El método utilizado es cuantitativo porque se controló las variables, violencia escolar entre pares y fortalecimiento de la autoestima; las mediciones de los resultados fueron numéricos, obtenidos de la autoaplicación de cuestionarios, para dar explicación relacional, de la hipótesis planteada. La utilización de este enfoque permite replicar la investigación y la comparación de esos resultados con estudios similares realizados (Abero, et al., 2015; Hernández, et al., 2013).

El diseño seleccionado fue cuasiexperimental, porque la muestra seleccionada es intacta o natural, los 27 estudiantes del curso 502; es decir, no hubo aleatoriedad en su designación; la selección, se hizo por disponibilidad de espacio, tiempo, accesibilidad para la investigadora y porque en este grado quinto, era donde se presentaba el mayor número de casos de violencia. Aunque se había propuesto, trabajar también en esta investigación con el curso 501, no se pudo llevar a cabo por condiciones institucionales de disponibilidad del grupo.

Las razones por las cuales fue útil el empleo de este diseño en la investigación, concuerda con Salas (2013), quien expone la idoneidad del tipo de diseño cuasiexperimental sin grupo de control, en las investigaciones educativas, por parte investigadores con relación directa con los participantes seleccionados, como en este estudio que se es, profesor-investigador, porque permite sobrepasar las limitaciones de aleatoriedad en la selección y se garantiza a todos los participantes, recibir los beneficios de intervención, respetando la normatividad ética de investigación con personas; aunque el estudio, tenga respaldo teórico.

Teniendo en cuenta que el presente trabajo, es una investigación educativa, Salas (2013), reafirma el planteamiento propuesto por Campbell y Stanley en el 2005, que, en el caso de las ciencias sociales, se puede trabajar experimentalmente, con diseños tipo cuasiexperimentales, porque permiten acercarse a la teoría y validar hipótesis en el contexto aplicado.

Ante esta limitación de no tener grupo de comparación, se realizó mayores controles para este tipo de diseño con un solo grupo; ejecutando evaluación pre y post a la intervención; la investigadora fue quien realizó las aplicaciones de la escala de evaluación validada de autoestima; se mantuvo el ambiente experimental; la investigadora llevó a cabo todas las actividades de la intervención educativa aplicada; los instrumentos de medición utilizados para la recolección de los datos están validados; se mantuvo la muestra completa en la aplicación de las 2 evaluaciones y durante la intervención aunque se presentaron ausencias, ningún estudiante faltó a más de 2 actividades; las aplicaciones se hicieron en las primeras horas de clase, para aminorar la maduración de los estudiantes y se promovió, la motivación y participación en todas las actividades realizadas de todos los participantes.

Con el fin de evitar que se presentará en los estudiantes una imagen socialmente aceptable o el interés de agradar, favoreciendo los resultados de la prueba sobre violencia entre estudiantes posterior a la intervención educativa y tener otras fuentes de información, se seleccionó una muestra de docentes.

La selección tampoco fue aleatoria porque el grupo seleccionado, respondió a los criterios propuestos por la investigadora: Los docentes que dictaban clase al curso 502, las docentes administrativas orientadora y coordinadora y 1 docente por cada uno de los tres grupos designados para el acompañamiento

en el ingreso y descanso de los estudiantes. Aunque no se maneja registro sistemático de número de casos de violencia, a nivel institucional, los docentes tienen conocimiento de estos casos, por observación directa, reporte de casos, manejo de observador del alumno y participación en comisión de evaluación bimestral, donde se hace referencia a estos casos en el área convivencial. Estas posibles limitaciones y sus alternativas las plantea, Fernández, Vallejo, Livacic & Tuero (2014), en su artículo, como mejorar y validar los resultados en este tipo de diseños.

Con respecto a los instrumentos utilizados en este estudio, para la autoestima se empleó la Escala de Autoestima de Rosenberg, validada con Alpha de Cronbach, presentando una confiabilidad 0,80 y validez interna entre los rangos 0,74 y 0,88; igualmente, tiene como base, la aplicación en 53 países en diversos tipos de poblaciones; lo cual permite confiabilidad y validez en los resultados obtenidos en su aplicación pre y postest. Este instrumento de medición, puede administrarse a otras poblaciones y en otras investigaciones generadas por este estudio.

A su vez, abre la posibilidad de realizar un nuevo estudio que maneje otros grupos experimentales; no de control sino de comparación, porque se evitaría el beneficio de la intervención a los estudiantes que lo conformen.

Para la evaluación de la violencia escolar entre pares por parte de los docentes, se empleó el cuestionario adaptado del CUVE3- EP y CUV3 ESO realizado y validado por Álvarez, García & Dobarro (2013). La consistencia interna del cuestionario original validado, mediante el índice  $\alpha$  de Cronbach, mostró un  $\alpha$  de 0.939.

Este instrumento permitió medir la violencia escolar entre pares en general y los diferentes tipos de violencia, realizada por los estudiantes y la eficacia de la intervención educativa. Un nuevo estudio puede incluir, la percepción de la frecuencia de la violencia por parte de los estudiantes, participantes en la investigación.

Sobre la validez externa de la presente investigación: los resultados obtenidos, pueden aplicarse a la población de los dos cursos de quinto de primaria de la jornada de la tarde, de la institución I.E.D. Gustavo Restrepo. Esto concuerda con los planteado por Palomares, Cuesta, Esteves & Torres (2017), en este tipo de estudios, se delimita la generalización a un área y a un medio socio-cultural específico. Aunque, puede servir como base a otras zonas, con base en las particularidades o características propias del lugar.

Además, la aplicación de la intervención puede duplicarse porque no es compleja, no hay tratamientos múltiples; cuenta con el respaldo, capacitación y entrega de material físico y digital por parte de la entidad diseñadora del programa; respecto a la recolección de datos, los instrumentos están disponibles y son confiables; la metodología del programa al ser participativa y lúdica permiten disminuir el efecto de ambiente experimental que puede afectar la participación y actitud de los participantes en el desarrollo del mismo.

Para este año y posterior a la investigación, se ha observado el aumento de número de estudiantes inmigrantes en el colegio (Colombia actualmente presenta un fenómeno de migración proveniente de Venezuela), que pueden afectar la generalización para toda el área de primaria, pero que se convierte, en un referente para la realización de estudios que tengan en cuenta esta variable interviniente. Se puede establecer en un nuevo estudio, un grupo de

comparación con los estudiantes inmigrantes de la institución educativa; teniendo en cuenta los posibles efectos de desarraigo provocados en la autoestima de los estos alumnos.

Los estudios y continuos reportes evidencian la gran incidencia que tiene en el ámbito escolar y en primacía en el ser (estudiante), el fenómeno de violencia escolar entre pares, que afecta su estructura, bio-psico-social sistémica y su desarrollo integral. En esos estudios se hacen referencia a la importancia del nivel de la autoestima, que tiene la persona para el manejo y reducción de este fenómeno. De acuerdo al desarrollo de la investigación, se discutirá en primer lugar, el fortalecimiento de la autoestima: A partir de la significación, que tiene el nivel de autoestima de los estudiantes, se plantea la segunda hipótesis: Existen diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en el pre test y post test de autoestima posterior a la intervención educativa, en los estudiantes del curso 502 de la jornada de la tarde, de la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo.

#### **5.1.1. Variable fortalecimiento de la autoestima:**

Los resultados, del pretest o línea de base de la autoestima, evidencian que la mayoría de los estudiantes, sienten aprecio y seguridad por sí mismos y por lo tanto cuentan con mayor capacidad, para establecer mejores relaciones intra e interpersonales y así mismo manejan de manera más eficiente y eficaz, situaciones problemáticas, porque han cubierto su necesidad de autoestima dentro del ciclo vital en que se encuentran actualmente. Estos resultados guardan relación con lo que plantean los teóricos humanistas sobre las necesidad de la autoestima: Para Branden (2012), cuando la persona satisface esta necesidad y alcanza autoestima alta, se ama, respeta y confía en sí misma y puede hacerlo con los otros; desarrolla capacidades y estrategias, reconoce y

acepta sus cualidades, capacidades y limitaciones en sus diferentes aspectos; regula sus emociones, toma decisiones, busca y ofrece alternativas, y actúa de manera eficaz y eficiente ante las diferentes situaciones que incluye las problemáticas, en su cotidianidad a lo largo de su vida.

El conocer el nivel de autoestima para ofrecer actividades educativas significativas que permitan su fortalecimiento; es similar a lo realizado por Parada, Valbuena & Ramírez (2016) quienes identificaron, el nivel de autoestima de los estudiantes por medio del inventario de autoestima, antes y después de aplicar prácticas significativas, para que los estudiantes alcancen autoestima positiva; teniendo en cuenta que ésta es una necesidad humana, que se construye y reconstruye durante toda la vida y que puede ser cambiante de acuerdo a las circunstancias. Sus resultados, evidenciaron varios factores que influyen para alcanzar, este nivel de autoestima positiva: la diversidad de interacción en el aula, las características y actitudes de las personas de acuerdo al nivel de autoestima que poseen y la influencia de las personas significativas en la construcción de la autoestima para la persona.

La necesidad de fortalecer la autoestima para evitar la violencia y mantener buenas interrelaciones, concuerdan con el estudio realizado por Alonso, et al. (2007), quienes encontraron que, aunque la mayoría de los estudiantes tenían una autoestima alta y eran capaces de solucionar conflictos; se necesitaba fortalecer la autoestima para modificar comportamientos de riesgo entre los que no tenían ese nivel y evitar que presentaran posteriores, dificultades de interrelaciones.

Luego de la aplicación del pretest de autoestima y durante el desarrollo de las actividades educativas de la intervención, en el presente estudio; se observó

que los niveles de motivación y participación fueron aumentando, a medida que se sentían más seguros, de lo que estaban realizando y de la retroalimentación, que se recibía por parte de ellos mismos y de sus compañeros. En las actividades que requerían de reconocer sus cualidades en forma verbal o física, varios estudiantes solicitaron apoyo, al inicio de la intervención. Durante las actividades de juego, se necesitó, recordar las normas y la responsabilidad a algunos niños, para permitir el desarrollo y alcanzar los objetivos. La familia, fue en su mayoría, fue el modelo a seguir; guarda conexión, con las buenas relaciones intrafamiliares y su posible influencia en los resultados, del 63% de casos, con autoestima alta. Su nivel de escucha y respeto a las ideas de otros, mejoraron, al igual que el incentivar a los compañeros para que participaran todos.

En la actividad final, "Toma acción", se evidenció el fortalecimiento del liderazgo, la motivación, creatividad y de aptitudes, trabajo en equipo; en la exposición para los otros estudiantes de los cursos seleccionados, para esta actividad.

La evaluación para el grupo experimental, por parte de los docentes y estudiantes seleccionados para ejecutar la actividad final; fue positiva verbalmente y, además, se evidenció los avances en sensibilización y motivación respecto a la importancia de tener autoestima positiva, por los escritos de los estudiantes en los carteles elaborados en cada curso en que se realizaron las actividades.

Estas observaciones son generales porque no se estableció instrumentos para hacer la recolección de estos datos de forma sistemática y solo una persona realizó la implementación de la estrategia educativa; siendo un limitante para el

enriquecimiento de la práctica, de este estudio. Se recomienda para la realización de próximos estudios, utilizar una metodología mixta y la participación de otro investigador que pueda apoyar la realización de esta labor.

Resultados semejantes fueron encontrados por Westerveld (2017), los niños respondieron positivamente a todas las actividades, especialmente porque salían de su rutina escolar y les resultaban novedosas. También, se observó, que en el momento de escribir los aspectos positivos y negativos de sí mismos, muchos niños tuvieron dificultades para hacerlo; los niños expresaron emociones positivas, al ser considerados valiosos y a su vez, escribieron mensajes positivos, respetuosos y cariñosos a sus compañeros.

Los resultados en el presente estudio, obtenidos en el post test de autoestima después de la intervención educativa, coinciden con los del estudio de Parada, Valbuena & Ramírez (2016) con otra población colombiana. La percepción de los estudiantes aumentó respecto a los componentes de la autoestima: autoimagen, autoconcepto, autoaceptación, aceptación y valoración del otro y su interrelación. Además, acrecentaron la expresión de sentimientos y el reconocimiento de sus capacidades para afrontar situaciones cotidianas y el actuar, en ellas.

La importancia de los resultados del presente estudio, dentro del proceso educativo integral, son similares a los presentados en la investigación de Silva & Mejía (2015), la autoestima define el aspecto psicoafectivo, en sus distintas etapas de la vida y su estructura está relacionada con los potenciales y limitaciones de los estudiantes. De acuerdo con esa estructura: La autoeficiencia se relaciona con la motivación; el autoconcepto y la autodignidad, con el carácter y el posterior, afianzamiento de la personalidad y la autorrealización, como base

de la vida emocional del presente y futuro de los estudiantes adolescentes; se, retoma la teoría de necesidades de Maslow y corresponde a la última necesidad a suplir dentro su escala de jerarquización.

Westerveld (2017), obtuvo resultados semejantes en su estudio con estudiantes de nivel preescolar. Su objetivo fue prevenir, estados emocionales inadecuados, dificultades en interrelaciones y conductas violentas entre los niños. Los resultados, evidenciaron mejoría en el clima convivencial y las interrelaciones; manifestados, a través de expresiones cariñosas físicas y verbales entre ellos. Resalta la importancia de fortalecer la autoestima desde los primeros niveles educativos, como factor protector a problemas emocionales, académicos y sociales que pueden presentarse a lo largo de la vida.

La presente investigación, se vio limitada para realizar mayores comparaciones con estudios previos sobre fortalecimiento de la autoestima con la implementación de actividades educativas, por el bajo número de estudios, especialmente en Colombia. Se hace indispensable realizar estudios, que fortalezcan la autoestima de los estudiantes, teniendo en cuenta, la gran relevancia que tiene el nivel de autoestima, en el desarrollo integral de las personas y la gran influencia de está, en todos los ámbitos en que se desarrolla. De acuerdo con Fernández (2017), el poseer una autoestima positiva sirve como factor protector, de alteraciones emocionales, psicológicas e interrelaciones; es decir, permite un desarrollo psicológico saludable, concordante con su medio y, especialmente en su relación con los demás, reduciendo las posibles situaciones de agresión o ridiculización.

Igualmente, los resultados de la presente investigación coinciden con los estudios llevados a cabo, que manifiestan la relación entre la autoestima y la

violencia entre estudiantes en el contexto escolar sin intervención, de Díaz (2014); López de Mesa, et al. (2013); Vázquez (2014); Sessarego (2016); Arone (2017); Moreno (2018). Los resultados de todos estos estudios, evidenciaron que se presenta una relación inversa, entre el nivel de autoestima y la violencia escolar entre pares; a mayor nivel de autoestima, menor frecuencia de presencia de violencia escolar entre pares y viceversa. Ratifican que un alto nivel de autoestima en los estudiantes, se asocia con la buena relación con sus padres, que son los primeros y principales responsables del desarrollo de la autoestima y los valores fomentados en la institución educativa.

Teniendo en cuenta la capacidad de flexibilización y lo cambiante que es el desarrollo del autoestima e independiente, de si se tiene buena relación con los padres y a tenido con ellos experiencias positivas que promuevan, autoestima adecuada; el ámbito escolar debe promover en forma continua el fortalecimiento de la autoestima como parte integral del proceso de formación del estudiante; como lo refiere Branden (2010), esto permitirá a la persona, sentir bienestar, felicidad y lograr autorrealización.

Este análisis permite reafirmar, lo indispensable que es el reforzar la autoestima en el ámbito escolar y en especial dentro del aula y como lo expresa Parada et al. (2016); es la oportunidad de los docentes, para hacer ajustes en la labor pedagógica y enfocarse en el desarrollo de habilidades sociales, para la integración de los jóvenes en las sociedades futuras. Además, es indispensable que se incluya en el currículo institucional educativo.

Los resultados de la presente investigación que fueron comparados de manera estadística descriptiva e inferencial con diversos elementos, permiten evidenciar que se aumentó los niveles de autoestima por parte de los

estudiantes, de acuerdo con los datos obtenidos en el postest de autoestima; se pasó de 62% con autoestima alta, a un 100% y de presentar datos en baja y media autoestima por algunos estudiantes en el pretest, a no presentar casos en estos niveles, en el postest. Además, de aumento en los puntajes de 23 que fue el más bajo a 30 y de 35 más alto a 38 entre otras variaciones; por lo que acepta la segunda hipótesis: “Existen diferencias significativas entre los puntajes del Pre Test y Post Test de autoestima posterior a la intervención educativa”.

### **5.1.2. Intervención educativa:**

Para la implementación de la intervención educativa, se tuvo en cuenta, uno de los componentes de autoestima, que recibe, gran influencia a nivel global, la imagen corporal. El fenómeno de la globalización, reduce la diversidad de tipos de belleza e incrementa la importancia dada a ésta y el interés por lograr la perfección, de sí mismo. Esto se evidencia hasta la actualidad, en la insatisfacción con la imagen corporal por parte de los niños y niñas. Fortalecer al estudiante en la autoestima y sus habilidades de liderazgo, le permitirá reconocer y afrontar de manera eficaz y eficiente, las permanentes presiones, de belleza y tener más confianza en su apariencia física, lo que redundará, en alcanzar mayores niveles de autoestima y convertirse en un ser proactivo en situaciones problemáticas (Dove, s.f).

El estudio de Palomares, et al. (2017), encontró que, en los estudiantes, la puntuación de nivel bajo de autoestima, se relaciona, con percepción de una silueta inadecuada e insatisfacción con su imagen corporal. Por lo cual, enfatizan que dentro del proceso de enseñanza se debe enfocar a que los estudiantes alcancen niveles altos de satisfacción corporal y fortalecimiento de la autoestima, como parte de una educación integral. Reafirman este planteamiento,

mencionando a Schmidt, Valkanover, Roebbers, & Conzelmann (2013), que resaltan la importancia de estudiar los factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente, que durante los periodos de preadolescencia y adolescencia, es importante la relación que establezca con su cuerpo y la autoimagen que posea, porque influye en su autoestima y por lo tanto en la afectación, que tengan otras personas, especialmente sus pares, sobre ella. Resaltan la importancia de estudiar cuales factores afectan el proceso de enseñanza aprendizaje y por lo tanto la formación integral.

Giménez, Correché & Rivarola (2013), concuerdan con este planteamiento y con los resultados del presente estudio. En la investigación efectuada con 24 estudiantes de 6 grado; se evidenció posterior a la intervención psicológica, cambios positivos en la autovaloración de la imagen corporal, principalmente en las niñas; por lo que se infiere que las herramientas psicológicas aplicadas, fueron efectivas, para el manejo de las problemáticas, que afrontan los estudiantes y el bienestar psicológico, durante la preadolescencia.

Así mismo, los resultados de la presente investigación, permiten afirmar que los cambios positivos, evidenciados en los niveles de autoestima, se relacionan con la implementación de las actividades educativas, del programa de autoestima "Libre de ser yo" (Dove, s.f); que tiene por objetivo fortalecer en niños y jóvenes la autoestima y la confianza en su apariencia física, evidenciado en la mejoría, respecto a la aceptación y satisfacción con su apariencia física y con el reconocimiento de la capacidad que tiene su cuerpo para realizar acciones.

La confianza adquirida, les permite delegar a un segundo plano, el cómo se ven; disminuyendo tiempo, por ejemplo, en peinarse o cambiarse varias veces de prendas de vestir; realizar acciones para sentirse feliz, como actividades

deportivas, especialmente jugando fútbol o lúdicas como participar en bailes durante actividades institucionales y compartir con amigos, hablando y realizando actividades académicas en equipo. Adicionalmente, se ve reflejada en mejores relaciones familiares, otros miembros de la comunidad y en especial con sus pares; mayor seguridad y confianza en el ámbito escolar; confianza en expresar sus opiniones, toma de decisiones y acciones, desarrollando y fortaleciendo sus habilidades de liderazgo, como se evidencio en la actividad final del programa y/o en las exposiciones de las diferentes materias.

En el caso de la insatisfacción de la imagen corporal; Davison y McCabe (2006), evidenciaron la relación directa, entre la insatisfacción con su imagen corporal y menor nivel de autoestima y para Mellor, Fuller, McCabe, Ricciardelli, Skouteris, & Mussap (2014), esto se ocurre por la gran influencia de imágenes de modelos ideales, relacionadas con la apariencia física y la representación del hombre como objeto, incrementándose, la insatisfacción con su imagen corporal, desde los medios de comunicación audiovisuales, especialmente.

Aunque el programa de autoestima de Dove “Libre de ser yo” es estructurado, cuenta con apoyo logístico y material, está basado en investigaciones y experiencia de prestigio mundial y se plantea que la duración de su impacto es de tres años; el presente estudio, se ve limitado, a establecer su eficacia a la práctica de lo experimentado, porque no hay seguimiento de los resultados y no se puede comparar sus resultados, con otros estudios porque no se encontraron referentes. Igualmente, se ampliaron los tiempos de implementación de las actividades sugeridos, por las características y tiempos de respuesta, de los estudiantes seleccionados.

Sería relevante que se realizarán estudios con otros grupos, para comparar la eficacia de este programa en otras poblaciones y, dentro de la misma institución y el seguimiento de los resultados obtenidos. Se recomendó, la inclusión dentro de los proyectos transversales institucionales, en sede primaria.

Esta herramienta permitirá al personal docente, con y sin capacitación sobre el tema de autoestima, trabajar en el aula y así, traspasar de la educación tradicional a humanista. Esto concuerda, con el planteamiento de Zubiría (2012), dar al estudiante, mayor conocimiento sobre sí mismo, que conocimiento de tipo académico. Igualmente, que dedique más tiempo la persona, a la autovaloración y autorespeto, dentro de su proceso de aprendizaje, para así poder brindarlos, a los otros, como lo enuncia Riso (2003).

El desarrollo del presente estudio permite establecer una nueva hipótesis alternativa: Fortalecer la autoestima desde la imagen corporal permitirá aminorar la violencia escolar entre pares.

### **5.1.3. Variable violencia escolar entre pares:**

La ocurrencia de la violencia escolar entre pares ha venido aumentando y diversificado su tipología, especialmente por las tecnologías y sus avances. La clasificación de esta tipología, no se ha unificado, depende de intereses y ciencia profesional de los investigadores.

La selección de docentes para la valoración de la frecuencia de presentación de la violencia entre pares, concuerda con lo expuesto por López (2016), es importante incluir diferentes miembros de la comunidad educativa, como parte de los estudios.

A partir de los datos resultantes y su análisis, en el cuestionario de violencia escolar respondido por los docentes; en el que se evaluaron la percepción de la

ocurrencia de la violencia escolar entre pares, con relación a los tipos violencia expresados: la violencia verbal, violencia física directa, violencia física indirecta, violencia social o exclusión social y la violencia tecnológica a través de tic, entre estudiantes del curso, 502 de la jornada tarde, del colegio Gustavo Restrepo; se puede establecer nuevas hipótesis alternativas, con respecto a cada forma de violencia:

Hipótesis alternativa: Fortalecer la autoestima, aminora la violencia verbal, entre estudiantes del curso, 502 de la jornada tarde, del colegio Gustavo Restrepo.

Los resultados evidenciaron que se aminoró la violencia verbal entre estudiantes en general, de acuerdo a la percepción de los docentes. Sin embargo; es importante tener en cuenta los resultados de 2 ítem: en “insulto a compañeros”, se encontró que existe una igualdad de porcentaje entre las respuestas, sigue igual y disminuyó; pero se observa la disminución al sumar, el porcentaje, no se presentó, que correspondió al 9%. En el ítem, “promulgación de rumores negativos de los compañeros”, se encontró que éste no disminuye, porque los resultados de la respuesta al ítem, “sigue igual” en referencia, a la frecuencia de presentación, superaron el 50%. Los resultados de disminución de la agresión verbal y su relación con la imagen corporal; coinciden con los resultados del estudio de Fernández (2017), ya que los estudiantes que se sintieron satisfechos con su imagen corporal recibieron menor violencia verbal, de acuerdo a lo manifestado por ellos, en las encuestas.

Otro estudio que refleja disminución de este tipo de violencia, mediante intervención, con educación física es de Agudelo, et al. (2013), evidenciaron que durante las clases y en la charla de intervención, los estudiantes cambiaron sus

actitudes, pensamientos, vocabulario y emociones; disminuyendo el uso de apodos y de groserías con sus compañeros.

Chaux (2012), entre las explicaciones, de por qué ocurren y se mantienen este tipo de expresiones de violencia, refiere que en ocasiones los que sufren este tipo de agresiones, no lo han identificado, como intimidación, ni los adultos que comparten su contexto. Otra explicación, es la naturalización de este tipo de violencia, dentro de algunas culturas; de allí la importancia de establecer la diferencia de poderes (Asimetría o igualdad) y el reconocimiento de una agresión instrumental; es decir que no se da como respuesta a una provocación u ofensa por parte de la víctima. Se evidencia, además, en la actualidad, es “normal” el trato con groserías y expresiones despectivas, entre los chicos como manera de demostrarse la relación de amistad, lo cual debe ser intervenido por parte de todos los agentes educadores para evitar que se enmascare, las situaciones de agresión y solo se evidencie cuando se produzca, graves consecuencias para la víctima.

Resultados contrarios de aumento de la violencia verbal, fueron encontrados por López (2016) en su investigación. Expone, respecto a las causales, que probablemente, es por el conocimiento, sobre la problemática brindada por el programa y el reconocimiento de inapropiadas, algunas formas de interacción, que habían sido aceptadas como normales, entre ellas las burlas. Además, incluye el planteamiento de Mora y Avendaño (2013), al decrementarse, otros tipos de expresiones de violencia, la verbal tiende a aumentar.

Es indispensable, reconocer e intervenir este tipo de expresión de violencia, por las graves consecuencias que puede producir en la salud mental de los estudiantes; como lo enuncia López (2016), se hace equiparable la afectación

psicológica de este tipo de violencia con el de la violencia física, teniendo en cuenta que, en esta etapa evolutiva, es de gran relevancia la opinión de sus pares y el trato que le brindan.

De acuerdo a los resultados dados por la percepción de los docentes en esta investigación, no se reportó aumento en la violencia verbal en general, pero en el ítem “promulgación de rumores negativos de los compañeros” no disminuyó, por lo que se acepta la hipótesis planteada de manera parcial.

Se recomienda implementar estrategias pedagógicas para decrementar y/o extinguir este tipo de agresión, en estudios dirigidos a ésta, en específico o incluirlas en una intervención más general, en correspondencia con el planteamiento de López (2016).

Hipótesis alternativa: Fortalecer la autoestima, aminora la violencia física directa, entre estudiantes del curso, 502 de la jornada tarde, del Colegio Gustavo Restrepo.

Los resultados del factor violencia física directa, evidencian un cambio positivo categórico, en las acciones de los estudiantes, en sus relaciones de reciprocidad y su capacidad de cambio personal. Transformando sus relaciones de manera agresiva a manifestaciones respetuosas y afectivas. Resultados similares, fueron encontrados por Agudelo et al. (2013), reportan que este tipo de violencia disminuyó y que los estudiantes cambiaron la forma de manejo de las situaciones mediante el uso del diálogo.

Es muy generalizado que cuando se pregunta al agresor, el porqué de su comportamiento agresivo físico hacia otro estudiante, conteste que estábamos jugando o era solo bromeando. Con respecto al ítem “Ciertos estudiantes le pegan cachetadas o golpes en la cabeza a sus pares, bromeando; aunque se

evidencia que aminoró con el 90% que expresó que disminuyó y con un 10% que consideró que no se presenta, requiere atención en prevención e intervención. Al respecto, Chaux (2012), referenciando a Crick y Nelson (2002) plantea que se tiene que tener en cuenta el desequilibrio del poder y que lo que puede ser divertido para uno de los amigos, no lo será para el otro. Igualmente, Chaux, reafirma que la violencia escolar no es un juego de niños y que debe ser una prioridad detenerla.

De acuerdo con los resultados, los docentes perciben que este factor, disminuyó en un 50% y no se presentó para el 48%, es decir un 98% perciben que la agresión física aminoró y tan solo el 2% consideró que sigue igual; por lo tanto, se acepta la hipótesis planteada.

Hipótesis alternativa: Fortalecer la autoestima, aminora la violencia física indirecta, entre estudiantes del curso, 502 de la jornada tarde, del colegio Gustavo Restrepo.

Los estudiantes presentaron cambios actitudinales que evidenciaban el valor de respeto, compañerismo, juicio moral porque se reconoció el bien y el mal de su accionar y sentimientos de empatía. Las razones del por qué, realizan los estudiantes estas acciones se desconocen, lo que abre la posibilidad de una nueva investigación sobre este tipo de violencia, causas y consecuencias.

Desde las instituciones, los miembros de la comunidad educativa y en particular el docente, en el aula; se debe evitar minimizar este tipo de actos, argumentando que se debió al descuido o abandono de sus pertenencias, de parte de la persona que es víctima y por el contrario debe realizar acciones concretas para la prevención y sanción de este tipo de situaciones; evitando que se refuerce la ejecución de estos comportamientos por la omisión o falta de

coherencia entre la acción y las consecuencias. Para Chaux, Camargo, León & Trujillo (2013) estas acciones; están relacionadas con mecanismos de justificación moral; tomar algo que aparentemente se encuentra abandonado o que se necesita, no constituye para el agresor una conducta violenta, por ello culpa a otros para mantener la aceptación social y moral. Estos comportamientos, pueden estar relacionados con el modelamiento que plantea Bandura en su teoría de aprendizaje; de su entorno familiar o de sus pares.

Estos procedimientos fueron evidenciados, en el estudio realizado por Chaux, et al. (2013), en un colegio de Bogotá, los robos se realizaban de manera espontánea e individual y los objetos hurtados eran destinados para uso personal. Aunque la mayoría de los estudiantes, eran conscientes de que era una conducta incorrecta, se excusaba la falta porque la víctima tenía recursos o presumía de sus posesiones, o descuidaba sus objetos.

De acuerdo a la estadística inferencial y desde la percepción de los docentes, el 97% muestra que se presentaron cambios positivos en la presentación de este factor y solo un 3% considera que sigue igual; por lo tanto, se acepta la hipótesis propuesta.

Hipótesis alternativa: Fortalecer la autoestima, aminora la violencia social o exclusión social, entre estudiantes del curso, 502 de la jornada tarde, del colegio Gustavo Restrepo.

En el desarrollo de las actividades y posterior a ellas se evidenció cambios actitudinales de parte de los estudiantes, se aceptó e integró al equipo de fútbol a las chicas, se compartieron charlas y reuniones entre estudiantes que no lo hacían antes; las expresiones de no se traten con él o ella, no se manifestaban ni verbal ni actitudinal; se evidenció integración de niños en juegos de mesa y

físico que antes se observaban aislados o con otros niños de la institución de otro curso.

Con respecto a la exclusión social o violencia social, Branden (2010), afirma que cuando la persona se valora y se ama, es capaz de superar los comentarios que hagan otros sobre sus limitaciones que pueden ser de origen congénito o adquirido. Aunque es importante resaltar que este tipo de violencia se ejerce, sin que exista una razón real y solo sea producto del interés del victimario para hacerlo (no le gusta que sea participativo en clase)

Esta problemática es enunciada y tabulada su incidencia en los estudios, pero no se encuentra que profundicen y permitan su identificación y comprensión; por lo que se recomienda, la implementación de nuevos estudios que permitan además saber cómo intervenir; teniendo en cuenta que sus consecuencias no son tan evidentes a nivel físico pero sí a nivel emocional y comportamental; aislamiento, bajo rendimiento académico y deserción escolar, entre otros y las consecuencias pueden llegar a ser graves y perdurables.

La interpretación estadística de los datos aportados en el cuestionario sobre violencia suministrados por los docentes, evidencian que aproximadamente el 89% consideran que este factor de violencia social, aminoró entre los estudiantes, por lo que se acepta la hipótesis.

Hipótesis alternativa: Fortalecer la autoestima, aminorar la violencia tecnológica a través de tic, entre estudiantes del curso, 502 de la jornada tarde, del colegio Gustavo Restrepo.

Los estudiantes mostraron cambios actitudinales respecto a utilizar los medios tecnológicos para agredir a sus compañeros, comprendieron cómo pueden afectar a nivel emocional al otro, pero también cómo evitar ser afectados

por lo que se reciba a través de esos medios. Además, la importancia de no colocar mensajes y/o fotografías que puedan ser utilizadas para afectarlos. Este factor de violencia, se ve disminuido dentro del grupo experimental, en cuanto a número de personas que poseen móviles, portátiles de media y alta gama que permiten la conexión con redes, por las condiciones económicas familiares. Coincide con lo encontrado en el estudio elaborado por UNICEF (2015), con apoyo del Ministerio de Educación, Visión Mundial y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el ciberacoso se presenta en las instituciones privadas con un índice de 95,4, superando en 18,9 a las públicas.

Una herramienta para conocer y utilizar para este tipo de violencia, es el programa de Autoestima de Dove (s.f), este programa digital para estudiantes, docentes, padres y líderes. Plantea que se puede ser víctima al disponer de un teléfono celular, consola de videojuegos, redes sociales o programas de mensajería instantánea; pudiendo recibir, correos electrónicos, mensajes de texto o comentarios ofensivos en redes, o que expongan fotos o videos suyos en internet, sin su consentimiento. Enuncia que muchas formas de este tipo de violencia, se enfocan en la apariencia física como el cuerpo, el cabello y la ropa, de los jóvenes que se pueden observar en las fotos y los videos que se publican en internet. Se reflexiona, sobre la importancia de desarrollar estrategias de protección para afrontar las críticas generadas en internet y así evitar llegar a consecuencias tan graves como el suicidio.

Los estudios encontrados, se centran en la descripción del fenómeno dentro de las instituciones, pero no así en su intervención, por lo que se requiere profundizar en su conocimiento, prevención e intervención por el aumento de casos que terminan en suicidio debido a la exposición social y masiva de la

víctima; especialmente cuando se hace uso de fotografías y videos. Es tan grave su incidencia que se han establecido normas, se cuenta con un departamento para seguir este tipo de delito y se estudian leyes para evitar que se siga presentando.

De acuerdo con los resultados generalizados para todos los ítems de violencia tecnológica a través de tic, se alcanzó un cambio positivo, de acuerdo al análisis de los datos brindados por los docentes, con una representación del 88%, lo cual permite la aceptación de la hipótesis

#### **5.1.4. Relación de la Variable independiente de Autoestima y la variable dependiente de Violencia escolar en la corroboración de la hipótesis**

Tal como se trató de evidenciar en la presentación de los resultados, cada uno de los test establecidos en la presente investigación, además de la intervención pedagógica tenía como fin último corroborar la posibilidad de incidir en la variable dependiente, violencia escolar entre pares, afectando de manera directa a la variable independiente, fortalecimiento de autoestima. En tal caso, se ha podido comprobar mediante la implementación de los test y la intervención una relación inversamente proporcional entre las dos variables, definiendo desde la estadística descriptiva e inferencial como el aumento significativo de los niveles de autoestima de los sujetos parte de la muestra, resultado de la intervención pedagógica, redondo en una disminución también significativa y reconocida por miembros de la comunidad educativa, de los problemas relacionados con la violencia escolar.

Lo anterior tiene sustento en principio en la estadística descriptiva que permitió definir como la intervención pedagógica del programa Dove, mostró un

mejoramiento de los niveles de autoestima de los sujetos participes, evidentes en la comparación del Test de Rosenberg desde diversas medidas de tendencia. A su vez, habiendo ya corroborado un aumento en los niveles de autoestima del grupo en general, fue posible determinar mediante el test de violencia adaptado de CUVE3- EP y CUVE3 ESO, aplicado a docentes, como a partir del aumento de los niveles de autoestima se empezaron a evidenciar algunos cambios respecto a la violencia escolar en los sujetos del grupo control, disminuyendo y desapareciendo actitudes, acciones y comportamientos propios de la violencia que tenía lugar en el aula.

De esta manera es posible corroborar la hipótesis central de la presente investigación y dar por cumplido el objetivo general de la misma, en tanto estos resultados dan cuenta de cómo es posible fortalecer la autoestima a través de una intervención educativa que permita a su vez aminorar los problemas de violencia escolar entre pares, tal como ocurrió en el caso de los estudiantes de 502 del I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo.

La investigación de García (2017) desde el área de la psicología, encontró resultados similares; con 57 estudiantes. El objetivo: determinar la influencia de la aplicación del programa “Fortaleciéndome” (módulo de habilidades socioemocionales; que busco desarrollar habilidades y conductas alternativas en los estudiantes, frente a los comportamientos inadecuados en las interrelaciones y mejorar su eficacia y eficiencia para enfrentar las situaciones que se le presentan en la cotidianidad), en el nivel de ocurrencia de violencia entre estudiantes del quinto grado de una institución peruana. De acuerdo a los resultados obtenidos, los datos del postest del grupo experimental disminuyeron, lo que indica, que el programa sirvió para disminuir el nivel de violencia general

entre los estudiantes y en cada una de sus cuatro dimensiones: Agresividad física, Agresividad verbal, Ira y Hostilidad,

De acuerdo con el análisis estadístico descriptivo e inferencial de los datos de los niveles de autoestima de los estudiantes antes y después de la intervención y de los resultados del cuestionario de violencia brindados por los docentes, se acepta la hipótesis de investigación: Fortalecer la autoestima a través de una intervención educativa permitirá aminorar los problemas de violencia escolar entre pares, en estudiantes de 502 de la jornada de la tarde, de la I.E.D. Colegio Gustavo Restrepo.

Con base en todo lo anterior, se evidencia que los resultados de la presente investigación son positivos para la pregunta de investigación, las hipótesis y los objetivos propuestos; identificando y ampliando el conocimiento sobre la autoestima y su componente, apariencia física y su relación con la violencia escolar entre pares; afianzando que la intervención con estrategias educativas, fortalece el nivel de autoestima y a su vez, redundando en la disminución de la frecuencia de la presentación de la violencia escolar entre pares. El docente como agente significativo en la formación integral del ser humano, debe proveer de manera continua elementos que permitan la satisfacción de la necesidad de autoestima y de herramientas que le permitan enfrentarse a situaciones que representen riesgo a su salud física, emocional y social.

Dentro de este proceso es importante integrar a los padres como primeros y continuos agentes formadores del ser, para mantener y aumentar, la autoestima y blindar al estudiante ante los diferentes fenómenos sociales que lo afectan, en los diferentes ámbitos en que desarrollan los niños y jóvenes. De allí la importancia, del desarrollo positivo de la autoestima desde los primeros años de

vida y desde los primeros niveles educativos y su continuidad en el proceso evolutivo y académico y respecto al fenómeno de violencia, prevenir e intervenir cualquier tipo de violencia y desde la primera o única presentación.

## **5.2. Conclusiones**

Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer la autoestima, es decir que la persona se valore, respete y ésta segura de sí; teniendo en cuenta que algunos estudiantes manifiestan actitudes, sentimientos y comportamientos que los expresan en forma violencia hacia sus pares y con dificultades en las relaciones interpersonales, que requieren ser aminoradas. De acuerdo con los resultados evidenciados del postest del grupo experimental, ha incrementado su nivel de autoestima; lo que indica que se presentó cambios después de la aplicación del programa de autoestima Dove “Libre de ser yo”, aminorando el nivel de violencia entre pares. Esta disminución, también se reflejó en las diferentes formas de violencia: verbal, física directa, física indirecta, social o de exclusión, sexual y tecnológica.

Dentro de los cambios observados en el aula durante las actividades, se encontró mayor seguridad y frecuencia en la expresión de ideas y sentimientos; mayor aceptación de su figura física y de las capacidades de su cuerpo; reconocimiento de algunas de sus cualidades y limitaciones; mayor autonomía y liderazgo; mayor autocontrol de sentimientos y acciones; mejora la capacidad de responder ante obstáculos sencillos y de mayor complejidad. En el trabajo en equipo, se evidenció mayor tiempo de escucha y respeto del ritmo de trabajo del otro, de las ideas y sentimientos; motivación, participación y responsabilidad, para alcanzar logros propuestos y muestran solidaridad y cooperación hacia sus pares. Estos cambios traspasaron la situación experimental, a la cotidianidad.

Esto permite confirmar la necesidad y relevancia, en la educación de tomar como centro del proceso educativo al “ser” y la importancia que representa el fortalecimiento de la autoestima, contribuyendo a lograr una vida más satisfactoria y feliz por parte del estudiante. La consecución de una autoestima positiva; además, de favorecer al sí mismo, en su estructura biopsicosocial en todos sus ámbitos de desarrollo; lo hace hacia los otros, en todas sus dimensiones, como las interrelaciones, lo que favorece el buen trato físico y emocional por parte del estudiante.

- Los niveles de autoestima de los estudiantes evidenciaron cambios, entre los que poseían al inicio, que oscilaban entre bajo con un caso, medio y alto, a situarse, todos en un nivel alto, posterior a la realización de las actividades educativas, alcanzando uno de los objetivos propuestos por este estudio. Al alcanzar bienestar psicoafectivo propio, es posible inferir que pueden lograr aprendizajes significativos, mejorar su nivel académico y deseos de superación; además, mejorar igualmente, sus interrelaciones familiares, sociales y en específico, con sus pares.

Esto permite reafirmar, la gran responsabilidad que tiene el docente de fortalecer la autoestima, manteniendo un proceso dinámico y multidimensional, de manera continua en el aula, para alcanzar y mantener una autoestima positiva, en los estudiantes. Siendo, garante del derecho a recibir una educación integral y de calidad; va más allá de la normatividad, legislación o programas, es el interés de un ser humano hacia otro.

- Los resultados muestran el efecto positivo del programa educativo “ Libre de ser yo”, en el objetivo de aumentar los niveles de autoestima, evidenciándose mayor aceptación y seguridad en su apariencia física; aceptación de sí mismo

con sus cualidades e imperfecciones o carencias y el fortalecimiento de las habilidades de liderazgo, permitiendo una renovación en su pensamiento y actitud frente a las acciones de violencia para evitar y/o intervenir a favor de quien está siendo víctima, convirtiéndose en un observar proactivo y, el aminorar la violencia entre pares, al disminuirse está en general y en sus diversas formas de expresión.

La disponibilidad de programas estructurados como el de Dove, para trabajar los docentes la autoestima, llevan a la reflexión, de la importancia de buscar recursos de manera personal; pero sería de gran relevancia para obtener herramientas, que se tenga comunicación directa entre las instituciones educativas administrativas, los colegios y la empresa privada. Las empresas los desarrollan como parte de su compromiso de responsabilidad social y están relacionadas con las problemáticas sociales. Ejemplo, programa de autoestima Dove, utilizado en esta investigación, que toma el problema global, de la presión sobre modelos ideales de apariencia física, que afecta a los niños y jóvenes e incide, en su autoestima.

La sensibilización y concientización presentada por los docentes, que asistieron a la reunión de la presentación del programa de autoestima, frente a su propia imagen corporal y autoestima, ratifica que es importante, que se tenga una actitud autocrítica, frente autoestima personal, teniendo en cuenta, que se es, modelo a seguir por parte del estudiante. Además, se expresó, la falta de conocimiento desde la formación y el no contar con herramientas para intervenir el fenómeno social de violencia entre pares y el fortalecimiento de autoestima.

- En el último, objetivo, se evidenció que los docentes percibieron que la violencia había aminorado en general, lográndose lo planteado. El integrar a

estos miembros de la comunidad educativa, dentro del proceso de la investigación, permite, además, observar que hay conciencia o se hizo consciente, que conductas que han sido naturalizadas, dentro de la dinámica de interrelación entre pares, son en realidad acciones violentas; como el caso de la violencia verbal, permitiendo que se lleve a cabo mayor atención e intervención en las situaciones en que ésta, se presente, lo cual redundará en mejorar las relaciones entre pares y el clima convivencial en general. Es importante, por lo tanto, buscar e implementar estrategias para aumentar, su reducción, hasta la extinción; teniendo en cuenta los graves efectos, que esta problemática, causa a nivel psicológico.

- El estudio gracias al profundo acercamiento teórico expuesto en el capítulo II, del presente documento, en el que se realizó una precisión conceptual, respecto a la violencia escolar y a la autoestima, además de abordar un estado del arte respecto a estos dos conceptos, enriquece teóricamente, al delimitar los conceptos, similitudes y diferencias de violencia escolar entre pares y *bullying*, por medio del análisis teórico de sus componentes y factores asociados a su permanencia y realizar una aproximación teórica, de los conceptos de autoestima e imagen corporal.

- Los resultados fueron positivos, para el presente estudio inclusivo, que se propuso de acuerdo con el interés y manejo que ha tenido la docente investigadora durante su proceso de enseñanza en el aula; teniendo en cuenta que dentro del curso 502 hay 5 niños y jóvenes con discapacidad cognitiva; se abstuvo de establecer diferenciación por este concepto, por edad, género u otras variables que afecten en el nivel de autoestima aparte del programa educativo, pero a su vez, abre la posibilidad de tenerlos en cuenta para próximos

estudios. En la investigación, se aceptó, respeto y valoro a cada estudiante con sus respectivas diferencias y se centró en potenciar sus capacidades y la autoestima que tenían.

- A nivel institucional, el aporte empírico de la investigación, fue acogida e integrada en un proyecto institucional transversal, la implementación, de actividades del programa educativo de autoestima en toda la sede de primaria y sede de aulas exclusivas (Educación especial); adaptadas según necesidad. Se recomendó, la implementación en la sede de bachillerato, teniendo presente que se cuenta con los recursos materiales físico y digital. Iniciar desde los primeros niveles de educación (preescolar); permitirá, cómo se ha evidenciado, prevenir dificultades en el desarrollo psicoafectivo y la presentación de conductas inadecuadas sociales como la violencia, hasta convertirse en *bullying* y que trascienden a lo largo de la vida.

- A pesar de los resultados positivos de la presente investigación, ésta, es una iniciativa en pequeña escala que puede crecer, con nuevos estudios que incluyan la valoración por parte de los padres de familia, otros docentes y de los estudiantes participantes; el seguimiento de los estudiantes para contrastar los resultados encontrados.

- A nivel personal y profesional, este estudio ha permitido el enriquecimiento teórico y empírico, sobre factores de riesgo que están presentes en la cotidianidad de los estudiantes, la relaciones con los demás y el entorno en que se desarrolla y la importancia de intervenir en ellos para beneficiar al “ser”, desde lo personal, académico y social, de manera continua. La búsqueda continuada y profunda, además de conocimiento, se convirtió en un reto para lograr plasmar en el escrito, respetando los aportes individuales y asociarlos para que las

personas que tengan interés en estos temas puedan identificar, comprender y aplicar lo expuesto o buscar de acuerdo a sus intereses y necesidades, otras alternativas; pero todo ello con la firme convicción de lo importante que es ir más allá de lo académico (conocimiento) y alcanzar el beneficio en estas personas con las cuales compartimos gran parte de nuestra vida y por lo tanto somos responsables de que alcancen la satisfacción personal y el éxito. Reconociendo la importancia que tiene la familia en un antes, durante y un después en el desarrollo de la autoestima y el factor psicoafectivo en general y en la aparición de conductas inadecuadas de interrelaciones.

## 6. Referencias

- Abero, A., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay. Edición Contexto S.R.L. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Acosta, P. (2014). Teoría epistemológica del bullying: fundamentación teórica (1ª parte). *Revista vínculo. Psicología*. Septiembre 30, 2014, pp 1-19. Recuperado de: [http://vinculando.org/psicologia\\_psicoterapia/teoria-epistemologica-bullying.html](http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/teoria-epistemologica-bullying.html)
- Acosta, P. (2014). Teoría epistemológica del bullying: fundamentación teórica (2ª parte). *Revista vínculo. Psicología*. Septiembre 30, 2014, pp 1-12. Recuperado de: [http://vinculando.org/psicologia\\_psicoterapia/teoria-epistemologica-del-bullying-fundamentacion-teorica-2a-parte.html](http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/teoria-epistemologica-del-bullying-fundamentacion-teorica-2a-parte.html).
- Agudelo, G., Arévalo, J. & Murillo, R. (2013). Propuesta pedagógica para disminuir bullying en la clase de educación física en el curso 402 de I.E.D. Antonio Nariño de Bogotá. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7652/AgudeloVergaraGustavoAdolfo2013.pdf?sequence=1>
- Albee, G. 1982. Preventing psychopathology and promoting human potential. *American psychologist*, N° 37, 1043-1950.
- Alonso, L., Murcia, G., Murcia, J., Herrera, D., Comas, M., & Arias, P. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer

semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). *Scielo.org.co*, 23(1), 32-42. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v23n1/v23n1a05.pdf>

Álvarez, D., Núñez, J. & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31, 191-202.

Angione, G. (2016). *Acoso escolar, autoestima y ansiedad en adolescentes*. (Tesis pregrado). Universidad abierta Interamericana. Lomas de Zamora, Argentina. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC121856.pdf>

Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa / Rev. psicol. Arequipa*, 4(1), 11-32.

Arone, C. (2017). *Bullying y autoestima en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E P Alfredo Rebaza Acosta, Los Olivos, 2017*. (Tesis maestría). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/14868>

Baile, J. (2003). ¿Qué es la imagen corporal? *Revista de Humanidades "Cuadernos del Marqués de San Adrián"*. Revista 2 Artículo 3. pp 1-17. Recuperado de: [http://www.unedtudela.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/4469/revista2articulo3.pdf](http://www.unedtudela.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista2articulo3.pdf)

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Bono, C. R. (2015). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona, España. Edición Paidós Bérica S.L.U.
- Branden N. (2010). *La autoestima de la mujer*. Barcelona, España. Edición Paidós Bérica S.L.U.
- Branden, N. (2012). *El poder de la autoestima*. Barcelona, España. Edición Paidós Bérica S.L.U.
- Buss, A. H., & Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Cabezas, H., & Monge, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 13 (2), pp. 1-20.
- Calderón, E., Durán, M & Rojas, M. (2013). *El acoso escolar como negación de alteridad*. (Tesis magister). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto, Colombia. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/414>.

- Careaga, M., & Fuentes, C. (s.f.). *Bullying Escolar: Una Mirada Pedagógica y Ética del Problema*. - Universidad Católica de la Santísima Concepción (Publicación en un blog). Recuperado de <http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/bullying-escolar-una-mirada-pedagogica-y-etica-del-problema/>
- Carmona, A. (2013). *Proyecto de mejora de autoestima: hacia una educación integral del alumnado*. (Tesis pregrado). Universidad Internacional de la Rioja. Murcia, España. Recuperado de: [https://reunir.unir.net/itstream/handle/123456789/1825/2013\\_05\\_24\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/itstream/handle/123456789/1825/2013_05_24_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 415-428.
- Cervantes, E. (2016) *Estadística Inferencial. Guía para el curso de inferencia estadística*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). México D.F.
- Colombia Aprende (2013). *Ruta de atención integral para la Convivencia Escolar*. (Figura). Recuperado de: <https://veecolombia.wordpress.com/2016/07/31/ruta-de-atencion-integral-para-la-convivencia-escolar/>
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991). Asamblea Nacional constituyente, Bogotá, Colombia, 4 julio, 1991.
- Contreras, A. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos y tecnología. Policía Nacional de Colombia*, Vol. 4, Núm. 2.

- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (12), 43–53. <https://doi.org/10.7440/res12.2002.04>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia. Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Chaux, E.; Camargo, D.; León, M. & Trujillo, D. (2013). Actitudes y dinámicas de robo en un colegio de nivel socioeconómico medio-alto. *Revista Criminalidad*, enero-abril, Vol. 55 (1), pp. 11-29.
- Davison, T., & McCabe, M. (2006). Adolescent body image and psychosocial functioning. *The Journal of social psychology*, 146 (1), 15-30.
- Del Moral, G. (2014). *El Significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de la socialización del Adolescente*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/gonzalo/g2014/tesis-completa.pdf>
- Díaz, A. (2014). *Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras, Víctimas y observadoras en Las alumnas de secundaria de dos colegios Nacionales. Lima, 2013*. (Tesis pregrado). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. Recuperado de: [http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/242/1/Diaz\\_ad.pdf](http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/242/1/Diaz_ad.pdf).
- Díazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 66 (primer semestre 2014), 175–202. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a08.pdf>

- Dodge, A. (1985). A social information processing model of social competence in children. En: Perlmutter, M. (Ed.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Hillsdale, Ni.: Erlbaum.
- Dollard, J., Dobb, L. W., Miller, N. E., Mower, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Dove. (s.f). Dove, proyecto para la autoestima. Recuperado de <https://www.dove.com/mx/dove-self-esteem-project.html>.
- Dove y la Asociación Mundial de los Guías Scouts. (s.f.). *Libre de ser yo*. Guía de actividades para líderes y educadores.
- Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method*. Chicago: The University of Chicago Press, 67-81.
- Echeverri, A., Gutiérrez, R., Ramírez, C. & Morales, S, (enero-junio, 2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 5(1), 122-138.
- Federación de enseñanza de CC.OO de Andalucía. (2010, noviembre). El bullying en los centros educativos. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No 11. Temas para la educación.
- Fernández, J., González, I., Contreras, O., & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-Articulo-relacion-entre-imagen-corporal-autoconcepto-0120053415300030>

- Fernández, M. (2017). *Autoconcepto, imagen corporal y nivel de actividad física en función de la percepción de acoso escolar en el alumnado de 6 educación primaria y 1 educación secundaria obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperado de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6193/TDUEX\\_2017\\_Fernandez\\_Guerrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6193/TDUEX_2017_Fernandez_Guerrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic, P., & Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad: se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2),756-771. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Freud, S. (1981). *El Malestar en la Cultura*, En: Obras completas, Tomo III.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid. Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensam. psicol.* Vol.13, n.1, pp.39-52.
- Garaigordobil, M., Martínez, V., & Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (1), 25-32.
- García, E. (2017). *Programa “Fortaleciéndome” para disminuir la agresividad en estudiantes del quinto de primaria “Nuestra Señora de Fátima” Comas – Lima – 2017*. (Tesis maestría). Universidad Sergio Vallejo, Lima, Perú.

Recuperado de:

[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5944/Garc%C3%ADa\\_GEE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5944/Garc%C3%ADa_GEE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38.
- Giménez, A. (2014) Estrategias de afrontamiento ante el ciberbullying. Un acercamiento cualitativo desde la perspectiva de los escolares. *FRONTEIRAS: Journal of Social, Technological and Environmental Science, Anápolis-Goiás*, v.3, n.3, jul.-dez. 2014, p.15- 32.
- Giménez, P., Correché, M., & Rivarola, M. (2013). Autoestima e Imagen Corporal. Estrategias de intervención psicológica para mejorar el bienestar psicológico en pre- adolescentes en una escuela de la ciudad de San Luis, Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, XIV (27), 83-93.
- González, C., Acharya, A., & Infante, J. (2018). Bullying y la violencia contra los adolescentes en la familia y su impacto en la agresión y la escuela: Caso de estudio de las preparatorias técnicas en Nuevo León, México. *Antropología Experimental*, No 18, Texto 5, 75-96
- González, J. (2016). *Escuela, conflicto y paz Dieciséis claves para la acción del maestro en el posconflicto*. Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, Colombia.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 839-870.

Gorgas, J. Cardiel, N. & Zamorano, J. (2011). *Estadística básica para estudiantes de ciencias*. Departamento de Astrofísica y Ciencias de la Atmosfera Facultad de Ciencias Físicas. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill Education.

Hernández, Y. (2013, 9 abril). Formación y elementos de la autoestima [blog]. Recuperado de: <https://autoestimaambitoeducativo.wordpress.com/2013/04/09/formacion-y-elementos-de-la-autoestima/>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). *Prevención del acoso escolar Bullying y Cyberbullying*. Texto autoformativo y multimedia. San José, Costa Rica. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/1573/bulling-2014.pdf>

Ley 115. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1860. Bogotá, Colombia, 3 agosto de 1994.

Ley 1098. Diario oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 noviembre de 2006.

Ley 1620. Diario oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 15 marzo de 2013.

López, A. (2014). *Autoestima y conducta agresiva en jóvenes*. (Tesis pregrado). Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Lopez-Aura.pdf>

López-Hernández, L. (2015). Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos. *Opción*, 31 (2), 677-699.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045568037.pdf>

López de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ.* Vol. 16, No. 3, 383-410.

López, Y. (2016). *Efecto de un programa de prevención universal en la reducción de riesgo de bullying en adolescentes de una institución educativa del municipio de Toca.* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3138/4/TESIS%20BULLYING%20TOCA.pdf>

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa.* Una introducción conceptual. 5a ed., J. L. Posadas, ed., J. Sánchez, trad. Madrid: Pearson Educación.

Marín, M y Villegas, J. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio Chile. *Revista del observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela. Huellas*, año 2, No 4 pp 60-74. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/306255596\\_Clima\\_autoestima\\_y\\_violencia\\_escolar\\_en\\_estudiantes\\_de\\_septimo\\_basico\\_a\\_cuarto\\_medio\\_en\\_una\\_escuela\\_de\\_la\\_comuna\\_de\\_Alto\\_Hospicio\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/306255596_Clima_autoestima_y_violencia_escolar_en_estudiantes_de_septimo_basico_a_cuarto_medio_en_una_escuela_de_la_comuna_de_Alto_Hospicio_Chile)

- Mellor, D., Fuller, M., McCabe, M., Ricciardelli, L., Skouteris, H., & Mussap, A. (2014). A test of the resource security and the body mass index reference point hypotheses of body dissatisfaction amongst adolescents in eight countries. *Ethnicity&health*, 19 (5), 548-564.
- Mencos, E. (2013). *Hacia una propuesta didáctica multidisciplinar. Acoso escolar: eso no va conmigo... va con todos*. (Tesis pregrado). Universidad de Valladolid, Segovia, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3186/1/TFG-B.220.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf).
- Moreno, Y. (2018). *Bullying escolar y autoestima en estudiantes de secundaria. San Martín de Porres, 2017*. (Tesis maestría). Universidad Sergio Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de: [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/15833/Moreno\\_CYV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/15833/Moreno_CYV.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Muñoz, H., Azabache, K. & Quiroz, M. (2018) Validez y fiabilidad del Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO en adolescentes peruanos. *Psicología y Educación*, 13 (2), 142-154. Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/165.pdf>
- Musalem, R y Castro, P. (2015) ¿Qué se sabe de bullying? *Revista médica clínica Las Condes*. Vol26, Issue 1, enero- febrero 2015, p.p 14 – 23. España, Elsevier.

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

Ordoñez, S. (2012). La escuela ante el fenómeno del bullying: una apuesta por la formación en valores. *Revista Internacional del Magisterio*. Noviembre – diciembre (59), p.p. 10–12. Recuperado de [https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista\\_internacional\\_magisterio\\_n\\_\\_ac20604db0a669](https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_internacional_magisterio_n__ac20604db0a669)

Organización Internacional Bullying Sin Fronteras. (2018, 1 junio). Estadísticas de Bullying en América Latina. Estudio Internacional. 2018. (Blog) Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>

Organización Mundial para la Salud. (2014). Un nuevo estudio destaca la necesidad de ampliar a escala mundial las actividades de prevención de la violencia. Recuperado de: <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/violence-prevention/es/>

Organización Mundial para Salud y Violencia en el Mundo (2002). Informe mundial sobre la violencia y salud: resumen, Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, Estados Unidos. Recuperado de: [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)

Panesso, K., & Arango, M. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex. Psicología, Psicoanálisis y conexiones*. Vol. 9 / No 14, pp 1-9.

Palomares, J., Cuesta, J., Estévez, M., & Torres, B. (2017). Desarrollo de la Imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico al finalizar la Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-13. Colombia.

Parada, N., Valbuena, C., & Ramírez, G. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y ciencia*. No 19, 127–144. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/download/.../6156](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/.../6156)

Peiró, C. (2017, 23 febrero). Acoso escolar: la indulgente pedagogía moderna es la culpable. *Infoabe*. Recuperado de <https://www.infobae.com/sociedad/2017/02/23/acoso-escolar-la-indulgente-pedagogia-moderna-es-la-culpable/>

Pinheiro, P. (2006). Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas. Nueva York: Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf)

Plan Internacional, & Unicef para América Latina y el Caribe. (2011, noviembre). Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo. Recuperado de

[https://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Violencia\\_escolar\\_America\\_Latina\\_y\\_Caribe.pdf](https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf)

Pujol, R. (2015). *Violencia escolar y bullying en un centro de educación secundaria: propuesta de intervención*. (Tesis pregrado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/95821/1/TFG\\_Raquel\\_Pujol\\_2015.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/95821/1/TFG_Raquel_Pujol_2015.pdf)

Quinte, N. (2017). *Relación entre el bullying y la autoestima escolar en los estudiantes del nivel primaria de la institución educativa 1254 "María Reiche Newman" UGEL 06 Vitarte 2014 del distrito de Ate*. (Tesis magister). Universidad César Vallejo, Escuela de posgrado. Perú. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/394400764/Quinte-GNF-pdf>

Redacción El Tiempo. (2017, 16 enero). *Dos de cada 10 alumnos en el mundo sufren acoso y violencia escolar*. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/acoso-y-violencia-escolar-en-el-mundo-3751>.

Riso, W. (2003). *Aprendiendo a quererse a sí mismo*. Literatura universal contemporánea.

Rivas, E. (2015). *Bullying problema sin resolver "dos historias, una misma realidad"*. (Tesis pregrado). Universidad del Rosario, Bogotá. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/389996306/Bullying>

- Rivera, D. (2018, 9 febrero). No más matoneo, tarea de todos. *Colombiano*. Recuperado de <https://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/no-mas-matoneo-tarea-de-todos-JL8159795>
- Rodríguez, M. (2008). Escalera de la autoestima. [Figura]. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/myriam410/autoestima-presentation-747067>
- Roldan, N., & Sisa, E. (2013). *Influencia del bullying en el rendimiento escolar de alumnos del nivel secundario*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8479/1/0508856-E--15.pdf>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salas, E. (2013). Diseños pre experimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19 (1), 133-141. Recuperado de: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272013000100013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000100013&lng=es&tlng=es).
- Sánchez, R. (2015). T-Student, Usos y abusos. *Revista Mexicana de cardiología*, 26 (1). 59-61.
- Sandoval, J. (2016). Ruta Atención Integral para la Convivencia Escolar. Recuperado de: <https://veecolombia.wordpress.com/tag/sistema-nacional-de-convivencia-escolar/>

- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C., & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, 19(2), 232-255.
- Schwarz, A. (2012). *El libro del Bullying*. Recuperado de: <http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=8224,7864,1,1,8224&g=87176>.
- Sessarego, J. (2016). *Bullying y autoestima en estudiantes de Educación Básica Regular del nivel de secundaria en Instituciones Educativas Particulares del distrito de San Martín de Porres, 2016*. (Tesis pregrado). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de: [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/1259/Sessarego\\_TJR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/1259/Sessarego_TJR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Silva, I. & Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. Vol. 19(1) enero-abril, 2015. pp 241-256. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/educare>.
- Tixe, D. (2012). *La Autoestima en adolescentes víctimas del fenómeno de Bullying* (Tesis pregrado). Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3604/1/T-UCE-0007-51.pdf>
- Trujillo, J. y Romero, K. (2016). Variables que evidencian el bullying en un contexto universitario. *Revista Encuentros*. Universidad Autónoma del Caribe, 14 (01), pp.41- 54. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668>.
- UNESCO. (2017, 16 enero). La UNESCO toma medidas contra la violencia escolar y el acoso | Organización de las Naciones Unidas para la

- Educación, la Ciencia y la Cultura [Comunicado de prensa]. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco\\_takes\\_action\\_on\\_school\\_violence\\_and\\_bullying/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_takes_action_on_school_violence_and_bullying/)
- Unicef. (2015). Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo. Recuperado de: [https://www.unicef.org/ecuador/acoso\\_escolar\\_final002.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf)
- Vásquez, P. (2014). *Autoestima y acoso escolar en alumnos 6to grado del CETI, No 20983, Julio C. Tello, Hualmay*. (Tesis Magister). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho, Perú. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/CarlosAlbertoJesusSe/autoestima-yacosoescolarenalumnosdel6todeprimariadelcetin20983julioctellohualmay2014-j30>
- Vergel, M., Martínez, J. & Zafra, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58 (2): 197-208. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v58n2/v58n2a08.pdf>
- Vivaracho, C. (2016). *Desarrollar la autoestima en educación infantil para prevenir el acoso escolar*. (Tesis pregrado). Universidad internacional de La Rioja. Barcelona, España. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4271>
- Vivas, J. (2018, 21 febrero). *Matoneo problema que no se ha podido erradicar del País*. El tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/matoneo-en-las-ciudades-de-colombia-185084>

Voloschin, C., Becerra, G. y Simkin, H. (2016). Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social. *Revista de Ciencias Sociales*, 92 62-67.

Westerveld, R. (2017). La importancia de trabajar la autoestima en el aula infantil como prevención del bullying. *Publicaciones Didácticas, com*, 18, 343-348.

Yuste, J. (30 diciembre, 2007). Bullying: acoso escolar. (blog). Recuperado de:  
<http://www.conflictoescolar.es/2007/09/el-termino-bullying-y-su-definicion/>

Zamora, M. (2012). *El desarrollo de la autoestima en la educación infantil*. (Tesis pregrado). Universidad Internacional de la Rioja. Murcia, España.  
Recuperado de: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/972/2012\\_11\\_15\\_TFG\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/972/2012_11_15_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

Zubiría, M. (2012). Competencias afectivas y autoconocimiento. *Revista Internacional del Magisterio*, Noviembre – diciembre (59), p.p 16–18.  
Recuperado de [https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista\\_internacional\\_magisterio\\_n\\_\\_ac20604db0a669](https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_internacional_magisterio_n__ac20604db0a669)

## 7. Anexos

**ANEXO 1. Consentimiento Informado**

**COLEGIO I.E.D. GUSTAVO RESTREPO. PRIMARIA, JORNADA DE LA TARDE**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TRABAJAR CON MENORES DE EDAD.**

Yo \_\_\_\_\_,  
 identificado con CC \_\_\_\_\_, autorizo a  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ estudiante, del curso 502 jornada tarde, para participar en dos (2) pruebas y en las actividades pedagógicas de un programa de autoestima. Además, participar y permitir publicar fotos dentro de la investigación como evidencias del trabajo y su posible publicación.

Comprendo que la participación durante las actividades es voluntaria y que se puede retirar en el momento en que lo desee. Los datos obtenidos serán confidenciales, anónimos y se utilizarán únicamente para objetivos académicos y la participación no representa ningún peligro físico ni psicológico.

FIRMA PADRE Y/O ACUDIENTE

\_\_\_\_\_

NOMBRE

\_\_\_\_\_

C.C. \_\_\_\_\_

FIRMA ESTUDIANTE

\_\_\_\_\_

NOMBRE

\_\_\_\_\_

T.I. \_\_\_\_\_

## **Anexo 2. Escala de Autoestima de Rosenberg**

Escala de Autoestima de Rosenberg Indicación: Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto de sí mismo.

Codificación de proceso: 1.1.1.2.1.1.4, Autoestima (CIPE- $\alpha$ ).

Administración: La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para contralar el efecto de la aquiescencia. Interpretación: De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan del 1 al 4.

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Propiedades psicométricas La escala ha sido traducida y validada en castellano.

La consistencia interna de la escalas se encuentran entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80.

### Escala de Autoestima de Rosenberg

Marque con una X la respuesta que considere es la más adecuada para cada pregunta. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo quiero saber qué valoración tienes de ti mismo. Trata de ser lo más sincero posible.

|  | Totalmente | En | De | Totalmente |
|--|------------|----|----|------------|
| Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. |            |    |    |            |
| Creo que tengo varias cualidades buenas.   |            |    |    |            |
| Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.                          |            |    |    |            |
| Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.   |            |    |    |            |
| En general, estoy satisfecho de mí mismo/a   |            |    |    |            |
| Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a.                          |            |    |    |            |
| Generalmente, creo que soy un fracasado/a  |            |    |    |            |
| Desearía valorarme más.  |            |    |    |            |
| A veces me siento verdaderamente inútil.   |            |    |    |            |
| A veces creo que no soy una buena persona.   |            |    |    |            |

¡MUCHAS GRACIAS!

### Anexo 3. Cuestionario para docentes

## CUESTIONARIO PARA DOCENTES SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES

El propósito de este cuestionario es conocer su percepción sobre la presentación de los diferentes tipos de violencia ejercidos por parte los estudiantes del curso 502 hacia sus pares o compañeros dentro del colegio, durante el segundo semestre de 2018 comparado con el primer semestre.

Valora según lo observado, ubicando entre las 4 afirmaciones la que considere más adecuada a lo vivenciado. Sea lo más sincero en sus respuestas. No está demás enfatizar que los datos que usted entrega, serán tratados con profesionalismo, en forma anónima y con responsabilidad.

| TIPO DE VIOLENCIA  | AUMENTO<br>4 | SIGUE IGUAL<br>3 | DISMINUYÓ<br>2 | NO SE PRESENTO<br>1 |
|--|--------------|------------------|----------------|---------------------|
| <b>VIOLENCIA VERBAL ENTRE ESTUDIANTES</b>  |              |                  |                |                     |
| -Los estudiantes colocan apodos a sus compañeros   |              |                  |                |                     |
| -Los alumnos insultan a sus compañeros   |              |                  |                |                     |
| -Algunos estudiantes promulgan rumores negativos de sus pares.                                   |              |                  |                |                     |
| -Los estudiantes hablan mal de sus compañeros  |              |                  |                |                     |
| <b>VIOLENCIA FISICA DIRECTA</b>  |              |                  |                |                     |
| -Los estudiantes le pegan a sus compañeros dentro del colegio                                    |              |                  |                |                     |
| -Los alumnos protagonizan peleas dentro de la institución  |              |                  |                |                     |
| -Algunos estudiantes por medio de amenazas atemorizan u obligan a otros compañeros a hacer cosas |              |                  |                |                     |
| -Ciertos estudiantes le pegan cachetadas o golpes en la cabeza a sus pares, bromeando.           |              |                  |                |                     |
| <b>VIOLENCIA FISICA INDIRECTA</b>  |              |                  |                |                     |
| -Algunos estudiantes esconden pertenencias o materiales a sus compañeros.                        |              |                  |                |                     |
| -Ciertos alumnos roban objetos o dinero a sus pares.   |              |                  |                |                     |
| -Los estudiantes le rompen pertenencias o materiales a sus compañeros.                           |              |                  |                |                     |

| <b>EXCLUSIÓN SOCIAL</b>  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| -Hay estudiantes que discriminan a sus pares por sus diferencias culturales, de procedencia, étnicas, religión |  |  |  |  |
| -Los alumnos discriminan a compañeros por sus altas o bajas notas  |  |  |  |  |
| -Los estudiantes discriminan a sus pares por el físico   |  |  |  |  |
| <b>VIOLENCIA TECNOLÓGICA A TRAVES DE TIC</b>   |  |  |  |  |
| -Algunos estudiantes publican en redes sociales ofensas, insultos o amenazas a otros compañeros.               |  |  |  |  |
| -Los estudiantes publican fotos o videos ofensivos de sus pares  |  |  |  |  |
| -Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros con el móvil para amenazar o chantajear.                    |  |  |  |  |
| -Ciertos estudiantes envían a sus compañeros mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.               |  |  |  |  |
| -Algunos alumnos graban o hacen fotos a sus compañeros con el móvil, para burlarse.                            |  |  |  |  |

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

## Anexo 4. Actividades pedagógicas. Programa Dove Autoestima, “Libre de ser yo”.

### Sesión 1. Actividad 1. Inicio y motivación participación al programa.

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | -Bienvenidos al programa Libre de ser yo<br>- Promesa de participación<br>- Acordar reglas del grupo   | Duración: 40 min |
| <b>Objetivo</b>         | -Explicación programa<br>-Motivación para la participación activa de los participantes.<br>-Elaboración reglas de juego  |                  |
| <b>Destrezas</b>        | Negociación, trabajo en equipo. Confianza en sí mismo.   |                  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> 27 Estudiantes y líder, directora de curso (Investigadora).<br>- <b>Material:</b> Tablero, marcador.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502  |                  |
| <b>Metodología</b>      | Se trabaja en círculo: los estudiantes de manera verbal expresan su compromiso y reglas acordadas para el trabajo en el programa. El líder hace las anotaciones en el tablero para que todos conozcan las reglas a seguir durante todo el programa |                  |

### Sesión 1. Actividad 2: El caldero con monedas de oro - un juego de

#### Irlanda

|                         |   |                   |
|-------------------------|---|-------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Caldero con monedas de oro  | Duración : 40 min |
| <b>Objetivo</b>         | Aprender que todas las personas son especiales por diferentes motivos y que lo es más importante es lo que llevan en su interior.   |                   |
| <b>Destrezas</b>        | Confianza en sí mismo, compartir.   |                   |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Esferos y círculo papel dorado o amarillo.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502.   |                   |
| <b>Metodología</b>      | <p>-La líder coloca los círculos amarillos en la mesa de pupitre de cada uno de los estudiantes, para que los estudiantes las tomen y les explica que deben hacer.</p> <p>-Todos los estudiantes toman la moneda de papel dorado o amarillo de su pupitre.</p> <p>- Deberán escribir su nombre por una cara y por la otra deberán escribir algo que consideran que los hace especiales: en lo que sobresalgan, como deportes o rasgos de personalidad y la depositan en el recipiente.</p> <p>-Depositadas las piezas de oro en el recipiente, se revuelven por parte del líder.</p> <p>-Cada participante toma una pieza de oro, lee ambos lados de la moneda y la devuelve a su dueño, compartiendo un abrazo o “chocando esos cinco”.</p> <p>-Cuando todas las piezas de oro se hayan devuelto a sus dueños, la líder pide que griten al tiempo “¡todos somos especiales!”.</p> <p>- Se reconoce las diferencias y el valor de ser único y valioso; a través de una reflexión grupal de manera verbal.</p> |                   |

### Sesión 1. Actividad 3: La lista de la princesa y del superhéroe o príncipe.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | La lista de la princesa y del superhéroe o príncipe. Duración: 40 min  |
| <b>Objetivo</b>         | Los estudiantes comprenderán que en su sociedad existe una definición estrecha de lo que es la belleza.  |
| <b>Destrezas</b>        | Destrezas analíticas, visualización  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder<br>- <b>Material:</b> papel, lápiz, colores. Hoja 1.1, página 63. Cartilla “Libre de ser yo” (fotocopia)<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502  |
| <b>Metodología</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes se dividen en grupos pequeños (6 grupos de 4 estudiantes y 1 grupo de 3) de diferentes edades. 4 grupos de niñas y 3 de niños.</li> <li>- Se entrega a cada grupo una hoja grande de papel y materiales de dibujo.</li> <li>- Se pide a cada grupo que la niña escoja a una princesa famosa de algún cuento de hadas que todos conozcan y al niño príncipe y da 15 minutos para que hagan un dibujo para mostrar cómo es su personaje. Mientras dibujan, se solicita a los miembros del grupo discutan los rasgos físicos específicos del personaje (por ejemplo, pelo largo, ojos azules). Enfocándose en la apariencia física del personaje en lugar de la ropa que usa. Se entrega modelo Hoja 1.1. (Anexo 5)</li> <li>- Se reúne a los grupos en un círculo y el líder coloca todos los dibujos en el centro.</li> <li>- La líder escribe los rasgos conforme los van diciendo los participantes.</li> <li>- La investigadora (líder), cuando el grupo termina de crear la lista, lee de nuevo todos los rasgos.</li> <li>- La líder plantea luego las siguientes preguntas para realizar una reflexión crítica de las respuestas dadas por los estudiantes y llegar a un consenso de lo que es la realidad. Preguntas:<br/>¿No les parece curioso cómo se parecen estas princesas? (¡Sí!); ¿Pueden pensar en qué otros lugares podemos ver estos mismos rasgos de princesa? (Medios de comunicación, televisión, juguetes, celebridades, etc.); En la vida real ¿existen muchas niñas con todos estos rasgos?” (No); Entonces creen que realmente hay una sola manera de ser hermoso? (No).</li> <li>- Por último, la líder, tacha la palabra princesa o príncipe de apariencia perfecta de la lista de rasgos físicos expresados por los estudiantes y los dibujos se recogen y no se exhibirán en ningún otro contexto.</li> </ul> |

### Sesión 1. Actividad 4: La belleza alrededor del mundo

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | La belleza alrededor del mundo Duración: 40 min  |
| <b>Objetivo</b>         | Los estudiantes descubrirán diferentes conceptos de belleza de todo el mundo y a través de la historia, y se darán cuenta de que hay más de una manera de verse hermoso.                                       |
| <b>Destrezas</b>        | Sensibilización cultural.  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Hoja 1.2, página 64 de la cartilla; La belleza alrededor del mundo, carteles con las palabras ‘falso’ o ‘verdadero’.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502 |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Metodología</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La líder explica al grupo que participa en un juego para descubrir cómo el concepto de belleza varía alrededor del mundo y ha cambiado a través del tiempo.</li> <li>- La líder pega el cartel que dice 'verdadero' en un extremo del salón y el que dice 'falso' en el otro extremo.</li> <li>-Se reúne a los jugadores en el centro y les dice que se "congelen" y permanezcan de pie totalmente quietos.</li> <li>-Le lee los datos de la hoja 1.2, la parte en negrilla (Anexo 5). Los jugadores deben escuchar la afirmación entera sin moverse y decidir por sí mismos si creen que la frase es falsa o verdadera. Se da unos segundos para que los jugadores tomen la decisión.</li> <li>-Los jugadores deberán correr al cartel que hayan seleccionado y deberán congelarse ahí.</li> <li>-Cuando todos hayan escogido un cartel, la líder lee la información que está abajo del dato.</li> <li>- Luego se reúne a los jugadores de nuevo en el centro y vuelve a comenzar. Se les recuerda que no deben imitar lo que hacen los demás; ¡deberán tomar su propia decisión! Si se encuentra que al grupo se le dificulta hacer esto, se pedirá a los jugadores que cierren sus ojos para que no puedan ver a los demás, y den un paso hacia adelante para 'verdadero' y un paso hacia atrás para 'falso'.</li> <li>-Todos los datos son verdaderos, ¡pero esto se mantiene en secreto!</li> <li>- Se pregunta al grupo ¿Les sorprendió que todos los datos fueran verdaderos? ¿Cuáles fueron los más sorprendentes?</li> <li>- Por último, se reflexiona: Recuerdan la lista que hicimos sobre cómo se muestran las princesas en las películas y en la televisión. ¿En realidad vamos a creer que esa lista nos está diciendo la verdad? ¿Qué es la única manera de verse hermoso, cuando la belleza se ve de tantas formas alrededor del mundo? ¿Qué creen?</li> <li>- Se hace el cierre de la actividad por parte del líder basado en las respuestas a esta reflexión final.</li> </ul> |
|--------------------|---|

### Sesión 1. Actividad 5: Galería Libre ser yo

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Galería Libre ser yo   | Duración: 40 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes expresarán una manera más amplia de ver a las personas, al compartir lo que los hace únicos y sentir orgullo por lo que pueden hacer con sus cuerpos.  |                  |
| <b>Destrezas</b>        | Creatividad.   |                  |
| <b>Recursos</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Humano:</b> Estudiantes y líder</li> <li>-<b>Material:</b> Hoja en blanco, lápiz, colores</li> <li>-<b>Espacio:</b> Aula 502</li> </ul>   |                  |
| <b>Metodología</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La líder explica al grupo que se darán 15 minutos para hacer un dibujo de sí mismos haciendo algo que les guste mucho. En este dibujo aparecerán haciendo algo que les guste hacer usando sus cuerpos, como practicar su juego o deporte favorito, fabricar cosas, abrazar a sus amigos, etc.</li> <li>-Una vez hecho los dibujos, se les indica a los estudiantes que deben escribir un mensaje positivo en el dibujo que diga: Qué están haciendo. Qué tiene de especial su cuerpo que les permite hacer algo.</li> <li>- Se pide a cada niño que muestre su dibujo al grupo y que lea en voz alta el mensaje positivo que ha escrito sobre su cuerpo.</li> <li>- Se coloca los dibujos en el salón con un título como '¡Soy Increíble!'. "Soy Único". y se dejan en exposición.</li> </ul> |                  |

### Sesión 1. Actividad 6: Ejemplos reales a seguir

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Ejemplos reales a seguir   |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes aprenderán que la apariencia de la gente es tan solo una parte de su identidad y que los demás aspectos son igual de importantes cuando formamos amistades o somos inspirados por ejemplos a seguir.   |
| <b>Destrezas</b>        | Pensamiento reflexivo.   |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Hoja 1.3, página 65 de cartilla (fotocopia).<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502   |
| <b>Metodología</b>      | -La líder entrega la fotocopia para que en ella cada estudiante realice la actividad que allí se solicita. El modelo a seguir debe ser real, se resalta.<br>-Los participantes trabajan en la fotocopia (anexo 5), dibujan a la persona que escogen como ejemplo a seguir y que les sirve de inspiración de la vida real, como un amigo o miembro de la familia y escriben porque lo conocen y porque le gusta esta persona. Se aclara que deberá escoger el ejemplo a seguir por lo que es o por lo que hace esta persona, y no basar su decisión en su aspecto físico.<br>-Los estudiantes comparten su ejemplo a seguir con el grupo en la sesión, explicando la razón por la cual se escogió este modelo de acuerdo a las instrucciones. |

### Sesión 2. Actividad 1: Promesa de participación

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Promesa de participación   | Duración: 15 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes se comprometen a participar en las actividades de manera activa y divertida, lo cual impactará en mayor confianza en su apariencia física.   |                  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502  |                  |
| <b>Metodología</b>      | -El grupo se coloca en forma circular: La líder le explica al grupo que en esta sesión: aprenderemos más sobre lo que puede pasar si las personas hacen demasiado esfuerzo por tratar de cambiar su apariencia para parecerse a la princesa de la que hablamos en la última sesión. Pensar que solo hay una manera de ser hermosas puede hacer muy infelices a las personas. Practicaremos cómo ayudar a los demás a apreciar sus virtudes y a disfrutar la vida, sin caer en la trampa de tratar de alcanzar cierta apariencia.<br>- Posteriormente, la líder agradece la asistencia y solicita a los estudiantes que de manera verbal y en voz alta expresen su entusiasmo y voluntad de participar en la segunda sesión.<br>- Ante la pregunta, de la líder ¿Están listos para participar y pronunciarse en la segunda sesión de Libre de ser yo y divertirse de paso?<br>Cada estudiante responderá: ¡Si estoy listo!, |                  |

## Sesión 2. Actividad 2: Pelele

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Pelele<br>Duración 40 min  |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes experimentaran que es divertido celebrar las buenas cualidades de sus amigos y reconocer sus propias cualidades.   |
| <b>Destrezas</b>        | Trabajo en equipo, coordinación.   |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Una cobija o sábana y juguete o bola suave por grupo.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502  |
| <b>Metodología</b>      | <p>- La líder reúne al grupo con una sábana y suficiente espacio para que todos sostengan sus bordes. Se coloca una pelota suave (jeste es Pelele!) en el centro de la sábana.</p> <p>- Se explica que el juego lo practican los niños en España al inicio de la primavera.</p> <p>- La líder escribe el siguiente canto en el tablero e indica que se debe aprender para repetirlo durante el juego:</p> <p>Pelele, Pelele, nos gustas,<br/>Nos gustas tal como eres,<br/>Pelele, Pelele, nos gustas,<br/>¡Y también nos gusta (añadir nombre)!</p> <p>-La líder indica que canten el verso y usen la sábana para lanzar a Pelele hacia arriba en el aire. En la última estrofa, se menciona el nombre de una persona del grupo y dejan de mover la sábana. La persona elegida luego repite su nombre y dice algo que le gusta sobre sus habilidades o personalidad. Entonces, la persona que se seleccionó, debe soltar la sábana, correr alrededor del círculo detrás de los otros participantes, en el sentido de las agujas del reloj, y volver a su lugar, sosteniendo de nuevo la sábana.</p> <p>- Y la líder adiciona (después del primer ejemplo): Ahora, aquí viene la parte divertida: todos los demás que piensen que son buenos en (lo que le gusta en habilidad o personalidad), deberán imitar a (la persona elegida) ¡y correr alrededor del círculo al mismo tiempo!</p> <p>-Luego dice: una vez que todos estén sosteniendo la cobija de nuevo, repitan el canto, pero sustituyan el nombre; con el de la persona de su izquierda. (Esto se repite con la persona de su izquierda hasta completar todo el grupo).</p> <p>-Al finalizar, en grupo se realiza reflexión sobre la dificultad para reconocer y expresar lo positivo de sí mismo pero lo importante que es y resaltará la líder que al final del programa lo harán con mayor facilidad y seguridad.</p> |

## Sesión 2. Actividad 3: Compartir: desafío personal sobre ejemplos reales a seguir

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Nombre actividad</b> | Compartir: desafío personal sobre ejemplos reales a seguir<br>Duración: 40 min  |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes reconocerán que la apariencia no es un factor importante al formar amistades o valorar a los demás. |
| <b>Destrezas</b>        | Pronunciarse o expresarse, apoyo a los demás.   |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.   |

|                    |  |
|--------------------|--|
|                    | <p><b>-Material:</b> La plantilla de ejemplo a seguir diligenciada, espacio vacío de pared, cinta.</p> <p><b>-Espacio:</b> Aula 502</p>  |
| <b>Metodología</b> | <p>-Se reúne a los participantes frente a un espacio en la pared donde puedas exhibir los dibujos de sus ejemplos a seguir que realizaron en el desafío de la primera sesión.</p> <p>- Se indica a los participantes para que se turnen: Mostrando el dibujo de su ejemplo a seguir, leyendo lo que escribieron debajo del dibujo y pegando su ejemplo a seguir en la pared.</p> <p>-Al finalizar todos los estudiantes esta actividad se agradece al grupo por sus aportes.</p> <p>-Para realizar el cierre de la actividad, la líder les pregunta: Por lo tanto, ¿qué es lo más importante para nosotros cuando escogemos a nuestros amigos? Se media por parte de la líder para que se concienticen de la importancia de la personalidad en la selección.</p> <p>¿Es bueno que a uno le gusten las personas solo por su apariencia? (No).</p> <p>Relevancia de apreciar más que la apariencia física.</p> |

### Sesión 2. Actividad 4. Érase una vez

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Érase una vez  | Duración: 40 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los estudiantes deben comprender los aspectos negativos de tratar de lucir como la sociedad lo propone.  |                  |
| <b>Destrezas</b>        | Escuchar, empatía, creatividad, trabajo en equipo.   |                  |
| <b>Recursos</b>         | <p><b>-Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p><b>-Material:</b> Hoja 2.1, página 66 de cartilla, lápiz, colores y papel, una hoja de papel periódico grande por grupo de nueve niños</p> <p><b>-Espacio:</b> Aula 502</p>   |                  |
| <b>Metodología</b>      | <p>- La líder le indicará a los estudiantes que se sienten cómodamente y escuchen la lectura que realizará a continuación (Anexo 5). Se solicitará la participación en parte de la lectura a algunos de ellos para hacerla más dinámica.</p> <p>- Se hará entrega de los materiales para que por parejas realicen el dibujo de los dos personajes principales de la historia: Lola y Lupe. (hay 3 grupos de 9, estudiantes)</p> <p>- Se reunirán las parejas para completar grupos de 9 y se escogerá un líder del grupo.</p> <p>-Los dibujos se colocarán en el piso y se discutirá sobre la personalidad de los personajes para elaborar el retrato de la personalidad de ellas.</p> <p>- la líder pregunta: En la historia, ¿de qué se perdió Lupe por estar preocupada por la forma en que se ve? - ¿Por qué Lupe se esforzaba tanto por tratar de cambiar su apariencia? - ¿Cómo crees que Lupe se siente al respecto? - ¿Qué crees que nos está tratando de decir la historia? -Ahora que has escuchado la historia de Lupe y Lola, ¿ha cambiado tu forma de pensar sobre cómo te ves a ti mismo?</p> <p>Nota: Durante esta etapa los estudiantes deben comprender: La diferencia entre los personajes. - Que Lupe se ve influenciada por lo que ve en los medios de comunicación. - Que Lupe no es feliz y tiene desventajas por verse de cierta manera como no disfrutar de sus amigos y actividades, gastar tiempo en arreglarse, tener conflictos familiares, desconocer y no valorar su belleza, por querer imitar a otros.</p> |                  |

### Sesión 2. Actividad 5. Un final feliz

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Un final feliz<br>Duración: 40 min   |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes interiorizarán una manera diferente de ser positivos sobre su apariencia física, reconociendo el valor de los ellos pueden realizar con sus cuerpos.   |
| <b>Destrezas</b>        | Trabajo en equipo, creatividad.  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Dibujos de Lupe de la actividad previa, lápiz, pegante, papel, dados.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502  |
| <b>Metodología</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El grupo se reunirá en grupos de 4 estudiantes (queda un grupo de 3, por ser 27 estudiantes), escogen uno de los dibujos de Lupe hechos en la actividad anterior y lo pegaran a la hoja en blanco.</li> <li>-Cada grupo le colocara un número de 1 a 6 a las siguientes partes del dibujo: Orejas, nariz, cola, pelaje, ojos, patas.</li> <li>- Cada miembro del grupo lanza el dado y de acuerdo al número que salga propondrá algo fantástico que puede hacer con esa parte del cuerpo. Ejemplo: La nariz sensible para ayudarla a disfrutar de su comida favorita. En caso de que se repita un número se vuelve a realizar el lanzamiento de dados. El grupo que logre primero el lanzamiento de los 6 números gana.</li> <li>- El cierre de esta actividad se hará con el análisis crítico conjunto, de la importancia de todas las partes de nuestro cuerpo en la realización de nuestras acciones o actividades.</li> </ul> <p>Nota: Esta misma dinámica puede realizarse con el contorno de un cuerpo humano que lo pueden realizar al inverso de la hoja.</p> |

### Sesión 2. Actividad 6: Desafío personal: Manzanita del Perú “Me gusto

#### yo” (1a parte)

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Desafío personal: Manzanita del Perú “Me gusto yo”. Duración: 40 min   |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes aplicarán sus conocimientos, reconociendo sus propias cualidades positivas y elevando su confianza.  |
| <b>Destrezas</b>        | Reflexión, confianza en sí mismo.  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Hoja 2.2, página 67 de la cartilla (fotocopia), colores, lápiz.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502  |
| <b>Metodología</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se entrega fotocopia de la plantilla de manzanita del Perú (Anexo 5). Cada estudiante la colorea y coloca en cada uno de los 8 espacios donde aparece Me gusta mi .... Las cosas especiales que le gustan de sí mismo (4 de ellas se sugiere deben ser de su apariencia física).</li> <li>- Se indica que se debe traer terminada la actividad para la siguiente sesión.</li> </ul> |

### Sesión 3. Actividad 1: Promesa de participación

|                         |   |                  |
|-------------------------|---|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Bienvenidos a la sesión tres de ser Libre de ser yo<br>Promesa de participación   | Duración: 15 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes se comprometen a participar en las actividades de manera activa y divertida, lo cual impactará en mayor confianza en su apariencia física.  |                  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502   |                  |
| <b>Metodología</b>      | <p>-La líder explica a los estudiantes que en esta sesión se aprenderá sobre los mensajes que transmiten los medios para hacer creer a las personas que solo hay una manera de ser hermosos y que como sabemos que esto no es cierto, vamos a expresar nuestra oposición creando nuestro propio medio de comunicación para demostrarle a la gente alrededor del mundo que está bien ser una persona única.</p> <p>- Posteriormente, la líder agradece la asistencia y solicita a los estudiantes que de manera verbal y en voz alta expresen su entusiasmo y voluntad de participar en la segunda sesión.</p> <p>- Ante la pregunta, de la líder ¿Están listos para participar y pronunciarse en la segunda sesión de Libre de ser yo y divertirse de paso?<br/>Cada estudiante responderá: ¡Si estoy listo!,</p> |                  |

### Sesión 3. Actividad 2. Compartir el desafío personal: manzanita del Perú

(2ª parte).

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Compartir el desafío personal: manzanita del Perú  | Duración: 40 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los estudiantes aumentarán su confianza al practicar cómo decir cosas positivas sobre sí mismo, frente a las demás personas.   |                  |
| <b>Destrezas</b>        | Compartir, pronunciarse o expresarse.  |                  |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Las manzanitas del Perú creadas en el desafío personal anterior.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502   |                  |
|                         | <p>-La líder explica a los participantes que usarán sus manzanitas del Perú, para descubrir algunas de las grandes cualidades de sus amigos y que tendrán oportunidad de compartir sus propias cualidades.</p> <p>-Solicita a los estudiantes que se agrupen por parejas.</p> <p>-Les comentará que a veces es difícil decir las cosas que nos gustan de nosotros mismos en voz alta, así que vamos a practicar cómo hacerlo. Decir las cosas que nos gustan sobre nosotros mismos nos hace sentir bien, ¡así que deberíamos hacerlo la mayor cantidad de veces que sea posible!</p> <p>-Se pregunta si saben cómo usar la manzanita del Perú. Cuando no lo saben se explica los pasos a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con el texto hacia abajo, dobla sobre las líneas diagonales. Desdobla</li> <li>2. Dobla las cuatro esquinas hacia el centro.</li> <li>3. Dale vuelta al papel</li> <li>4. De nuevo, dobla las cuatro esquinas hacia el centro.</li> </ol> |                  |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Metodología</b> | <p>5. Dobra todo a la mitad, de izquierda a derecha, y desdóblalo.</p> <p>6. Dobra todo a la mitad, de arriba hacia abajo. No lo desdobles.</p> <p>7. Inserta tus dedos pulgares e índices debajo de los cuadrados y cierra y abre la manzanita del Perú para jugar.</p> <p>-Se da las instrucciones de la dinámica de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La primera persona dice "manzanita del Perú, cuántos años tienes tú" mientras abre y cierra la manzanita.</li> <li>• La segunda persona dice su edad. Su pareja abre y cierra la manzanita esa de veces, alternando la dirección en que se abre.</li> <li>• Cuando termine, la segunda persona escoge un número. Su pareja abre la sección que coincide con el número y lee en voz alta la frase de "Me gusta(n) mi(s)..."</li> <li>• Hagan esto dos veces y luego cambien a la otra persona.</li> </ul> <p>-Una vez que ambos participantes han compartido dos cosas, pide a las parejas que se intercambien con otra de manera que todos tengan una nueva pareja.</p> <p>- Se indica: ¡Continúen hasta que se agote el tiempo!</p> |
|--------------------|--|

### Sesión 3. Actividad 3: Aerógrafo: detecta la diferencia

|                         |   |                  |
|-------------------------|---|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Aerógrafo: detecta la diferencia  | Duración: 40 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes comprobarán que las fotos de los medios de comunicación no siempre son verdaderas, ya que en muchas ocasiones son modificadas con aerógrafo o computador.   |                  |
| <b>Destrezas</b>        | Atención al detalle, pensamiento crítico.   |                  |
| <b>Recursos</b>         | <p><b>-Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p><b>-Material:</b> Lápiz, papel, tablero, marcador, Hoja 3.1, página 68 de la cartilla (fotocopia)</p> <p><b>-Espacio:</b> Aula 502</p>   |                  |
| <b>Metodología</b>      | <p>- La líder comienza haciendo recuento y reflexión sobre las actividades de la primera sesión:</p> <p>¿Recuerdan la lista de la princesa 'de apariencia perfecta' que hicimos en nuestra primera sesión de Libre de ser yo? El problema es que, si las niñas no se ven como las princesas de cuento de hadas, podrían sentirse excluidas y mal con ellas mismas. Al proponer ese único aspecto y presentarlo como símbolo de belleza, lo que causa es que todas se sientan excluidas, porque en la vida real nadie se ve como una princesa de cuento de hadas.</p> <p>¿Sabían que, hasta las celebridades, estrellas de cine y princesas de la vida real no siempre se ven como las vemos en las fotos? Esto se debe a que son retocadas digitalmente con aerógrafo. ¿Alguien sabe qué es la Aerografía y retoque fotográfico?</p> <p>- Se establece discusión a nivel grupal con los participantes hasta que todos entiendan el concepto de la aerografía y retocado digital de imágenes. Esto es cuando las imágenes de las personas, a menudo celebridades o modelos, son cambiadas usando un computador, para que se parezcan más a la idea del aspecto 'perfecto' que dicta la sociedad. ¡Pero así no es como se ven en la vida real!</p> <p>- En grupo de 4 personas (un grupo es de 3), se reparte a cada grupo una copia de la hoja de aerografía (Anexo 5). Se pide que detecten las diferencias entre las imágenes de 'antes' y las de 'después' y que las marquen en la hoja.</p> <p>-Cuando todos hayan terminado, se lee las respuestas en voz alta para que los grupos puedan ver cuántos cambios pudieron detectar.</p> <p>- La líder copia en el tablero los cambios enunciados por los participantes para hacerlos más visibles para los participantes.</p> <p>-Se establece la reflexión crítica con el grupo a partir de las siguientes preguntas:</p> |                  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>¿Fue fácil detectar todas las diferencias? - Si sólo hubieran visto la foto de 'después', ¿creen que se habrían dado cuenta de que fue retocada con aerógrafo? Si hasta las fotos de celebridades y estrellas de cine son retocadas con aerógrafo, ¿creen que es posible que alguien de la vida real se vea naturalmente como esas fotos?</p> <p>¿Creen que es justo que no podamos ver fotos que muestren a las personas como son en la realidad? - ¿Qué le dirían a un amigo para convencerlo de que ni siquiera debería perder tiempo comparándose con las fotos retocadas que aparecen en las revistas y en la televisión?</p> <p>- Se concluye con las respuestas críticas dadas por los participantes.</p> |
|--|---|

### Sesión 3. Actividad 4: Cambiemos los medios (1a parte).

|                         |   |                  |
|-------------------------|---|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Cambiemos los medios  | Duración: 50 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes desafían el mensaje de los medios de comunicación de que solo existe una manera de verse hermoso creando su propio artículo para los medios y transmitiendo una historia positiva para ayudar a que los demás tengan confianza en su apariencia física  |                  |
| <b>Destrezas</b>        | Creatividad, trabajo en equipo, actuación.  |                  |
| <b>Recursos</b>         | <p><b>-Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p><b>-Material:</b> Lápiz, hoja de papel periódico, colores, marcadores.</p> <p><b>-Espacio:</b> Aula 502</p>  |                  |
| <b>Metodología</b>      | <p>- La líder expone lo que se va a desarrollar durante la actividad: Esta es su oportunidad de asumir el control de los medios, como la televisión o una revista, para compartir un mensaje rápido con el mundo entero e inspirar a las personas para que sientan confianza sobre quiénes son y cómo se ven. ¡Probemos que los medios están equivocados y demostremos que no hay solo una manera de verse hermoso!</p> <p>- Explica la tarea: crear una historia inventada para los medios que los participantes puedan compartir en tres minutos. Puede ser de cualquier manera, pero debe transmitir uno de los mensajes que los participantes han aprendido en Libre de ser yo. (la duración de la presentación de cada grupo será de 5 minutos).</p> <p>-Antes de que los grupos empiecen a desarrollar su historia, la líder les pide que se pongan de acuerdo sobre el mensaje clave que quieren transmitir y que lo pongan por escrito. 1 parte del trabajo.</p> <p>Por ejemplo, el mensaje clave mostrado como parte de un titular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Noticia de última hora – ¡No existe solo una manera de ser hermoso! ¡Informes alrededor del mundo comprueban que existen muchas maneras diferentes de verse bien!”.</li> <li>• “Libre de ser yo – entrevista con una atleta olímpica que nos cuenta por qué lo que puede hacer con su cuerpo importa más que su apariencia”.</li> <li>• “Me veo bien a mi manera. Lanzamiento de una nueva revista que celebra sentirse bien con uno mismo tal como es, en lugar de compararse con los medios”.</li> <li>• “¡Nuevo éxito, número uno inspira a los niños a exclamar sobre lo maravillosos que son en su interior!”.</li> </ul> <p>- Cada grupo elabora su historia con uno de los mensajes aprendidos en ser libre yo.</p> |                  |

### Sesión 3. Actividad 5. Cambiemos los medios (2a parte).

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Cambiemos los medios. <span style="float: right;">Duración: 50 min</span>  |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes desafían el mensaje de los medios de comunicación de que solo existe una manera de verse hermoso creando su propio artículo para los medios y transmitiendo una historia positiva para ayudar a que los demás tengan confianza en su apariencia física   |
| <b>Destrezas</b>        | Negociación, trabajo en equipo. Confianza en sí mismo.   |
| <b>Recursos</b>         | -Humano: Estudiantes y líder.<br>-Material: Lápiz, hoja de papel periódico, colores, marcadores, micrófono.<br>-Espacio: Aula 502  |
| <b>Metodología</b>      | <p>Se realiza la segunda parte de esta actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La líder expone los diferentes medios que se pueden emplear para realizar esta actividad y pregunta: ¿Cómo lo quieren decir?</li> </ul> <p>Los grupos pueden escoger cualquier medio de comunicación que deseen, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Noticiero</li> <li>Carátula de revista</li> <li>Vídeo musical</li> <li>Anuncio</li> <li>Cuña radial</li> <li>Entrevista</li> <li>Caricatura</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se concede a los grupos 20 minutos para prepararse y suficiente tiempo para que todos actúen o compartan su artículo para los medios frente al grupo.</li> <li>- Cada grupo realiza la exposición de su trabajo de acuerdo al medio escogido para hacerlo.</li> <li>- Después de terminada la exposición de todos los grupos. Se establece conversatorio basado en las siguientes preguntas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Disfrutaron viendo los anuncios para los medios de todos?</li> <li>¿Sería bueno que los medios enviaran mensajes como estos en la vida real?</li> <li>¿Cuál fue su mensaje favorito sobre confianza en la apariencia física?</li> </ul> </li> <li>- La líder agradece a todos los grupos por trabajar duro.</li> </ul> |

### Sesión 3. Actividad 5: Desafío personal: Eres mi estrella

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Desafío personal: Eres mi estrella <span style="float: right;">Duración: 50 min</span>   |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes compartirán con los demás mensajes positivos con los que expresen lo que han aprendido hasta ese momento en Libre de ser yo.   |
| <b>Destrezas</b>        | Pensamiento crítico, pronunciarse.   |
| <b>Recursos</b>         | -Humano: Estudiantes y líder.<br>-Material: Papel o cartulina en forma de estrella, materiales decorativos como: cartulina de colores, esferos o lápices, escarcha, marcadores, pegante.<br>-Espacio: Aula 502 |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Metodología</b> | <p>-La líder expone la reflexión sobre el desafío a desarrollarse en esta actividad: Hemos visto que los medios gastan mucho tiempo diciéndole a la gente que existe una sola forma de ser hermoso y que la apariencia es lo que más importa.</p> <p>Nosotros sabemos que eso no es cierto, así que vamos a seguir expresándonos en público para compartir un mensaje diferente. Digámosle a la gente que sabemos que no hay solo una manera de ser hermoso y que la apariencia no lo es todo. Motivemos a todos para que se valoren a sí mismos sin preocuparse por tener el aspecto que dictan los medios.</p> <p>-Los participantes se agruparán en parejas (hay un grupo de 3).</p> <p>-Se entrega a cada participante una cartulina en forma de estrella y se asesora a escribir un mensaje positivo que le gustaría compartir con los demás, animándolos a todos a celebrar quienes son y a desafiar la idea de que todo el mundo debería verse de cierta forma. SE da los siguientes ejemplos para la realización:</p> <p>Eres una estrella, así como eres.<br/>Eres mucho más que solo tu apariencia.<br/>¡Eres hermoso!<br/>Siéntete orgulloso de tu cuerpo, ¡es increíble!</p> <p>-Antes de concluir la actividad, se toma una foto del grupo con todos levantando sus estrellas o tomar una foto de las estrellas solas.</p> <p>- Las estrellas se exhibirán en la ventana del aula de clase para ser observadas y leídas por los otros estudiantes de la institución.</p> <p>-Se pide a los estudiantes que como desafío adicional traten de repetir la frase a otras personas antes de la siguiente sesión.</p> |
|--------------------|--|

#### Sesión 4. Actividad 1. Bienvenidos a la sesión 4 de libre ser yo. Promesa de participación.

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Bienvenidos a la sesión cuatro de ser Libre de ser yo<br>Promesa de participación  | Duración: 15 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes se comprometen a participar en las actividades de manera activa y divertida, lo cual impactará en mayor confianza en su apariencia física.   |                  |
| <b>Recursos</b>         | <p>-<b>Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p>-<b>Espacio:</b> Aula 502</p>   |                  |
| <b>Metodología</b>      | <p>-La líder explicara a los estudiantes que en esta sesión de Libre de ser yo, trata especialmente sobre cada uno de ustedes. Estaremos practicando cómo pronunciarlos en contra de la idea de que la apariencia externa es más importante que cualquier otra cosa. También pensaremos en cómo podemos marcar la diferencia si tomamos acciones para compartir los mensajes que hemos aprendido con el mundo que nos rodea.</p> <p>- Posteriormente, la líder agradece la asistencia y solicita a los estudiantes que de manera verbal y en voz alta expresen su entusiasmo y voluntad de participar en la segunda sesión.</p> <p>- Ante la pregunta, de la líder ¿Están listos para participar y pronunciar en la segunda sesión de Libre de ser yo y divertirse de paso?</p> <p>Cada estudiante responderá: ¡Si estoy listo!,</p> |                  |

#### Sesión 4. Actividad 2. Ringa Ringa - Tengo orgullo

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Nombre actividad</b> | Ringa Ringa - Tengo orgullo<br>Duración: 40 min   |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes disfrutarán celebrando sus fortalezas e identidad y practicarán cómo tener confianza en su apariencia física.   |
| <b>Destrezas</b>        | Música y ritmo, memoria, conciencia cultural.   |
| <b>Recursos</b>         | - <b>Humano:</b> Estudiantes y líder.<br>- <b>Material:</b> Practicar la letra y la música con antelación.<br>- <b>Espacio:</b> Aula 502  |
| <b>Metodología</b>      | <p>-La líder explica a los estudiantes la dinámica de la actividad: En algunos países africanos las mujeres usan canciones e historias para enseñar a las niñas a tener confianza y a estar orgullosas de su apariencia. Esta es una canción popular de la Asociación de Guías de Burundi, África. Cada estrofa tiene la misma música.</p> <p>-La líder escribe las canciones en el tablero:</p> <p>RINGA GÜI ANA RINGA! RINGA!<br/>RINGA CU BUIZA BUAGÜEY! RINGA!<br/>GUABU-JAGÜEY IMANA YAGÜEY!<br/>RINGA GÜI ANA RINGA! RINGA!<br/>RINGA CU SONRISA YAGÜEY! RINGA!<br/>GUABU-JAGÜEY IMANA YAGÜEY!</p> <p>¡Ten orgullo, Ana, ten orgullo! ¡Ten orgullo!<br/>¡Ten orgullo de tu belleza! ¡Ten orgullo!<br/>¡Fue un regalo que nacieras!<br/>¡Ten orgullo, Ana, ten orgullo! ¡Ten orgullo!<br/>¡Ten orgullo de tu sonrisa! ¡Ten orgullo!<br/>¡Fue un regalo que nacieras!</p> <p>- Se motiva al grupo para que acompañe la canción acciones motoras como aplaudir, mecerse y bailar. Se practica el Ringa Ringa en kirundi (el idioma que se habla en Burundi) y en español.</p> <p>- La líder canta una estrofa y el grupo la repite. La líder reemplaza el nombre 'Ana' con el nombre de alguien más del grupo y 'sonrisa' con alguna cualidad de esa persona, cambiando cada verso hasta que todos hayan sido elogiados. Cuando se nombra a alguien en la canción, se le dice que baile si lo desea.</p> <p>- Como es un grupo grande (27) se divide en dos grupos: 16 de niñas y 11 de niños, para que todos puedan participar de los elogios en la canción.</p> <p>- En caso de que se presenten dificultades para aprenderse la letra, se cantará la versión en español. Esto se realizó con el grupo.</p> <p>-Todos los integrantes del grupo participaran de la actividad.</p> <p>- Al finalizar la actividad se pregunta a los integrantes: cómo se sintieron y que aprendieron respecto a las cualidades propias y de sus compañeros.</p> |

### Sesión 4. Actividad 3. Compartir: desafío personal. Eres mi estrella

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Compartir: desafío personal. Eres mi estrella<br>Duración: 50 min  |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes compartirán y celebrarán por haber transmitido un mensaje positivo de confianza en la apariencia física. |
| <b>Destrezas</b>        | Coordinación, confianza, pronunciarse.   |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Recursos</b>    | <p><b>-Humano:</b> Estudiantes y líder.<br/> <b>-Material:</b> Un ovillo de lana o cuerda por grupo.<br/> <b>-Espacio:</b> Aula 502</p>  |
| <b>Metodología</b> | <p>-La líder indica a los participantes que formen 4 en subgrupos de 7 integrantes (1 queda de 6) en forma de círculo.<br/> - Indica la dinámica a seguir en la actividad y el compartir la historia de cómo divulgaron el mensaje de la estrella:<br/> El primer participante sostiene la punta de la lana y lanza el ovillo a alguien más. La persona que agarra el ovillo le dice al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuál fue su mensaje de la estrella.</li> <li>• Cómo lo divulgó.</li> <li>• Por qué considera que su mensaje es importante.</li> <li>• Luego, sostiene la parte suelta del ovillo y lanza el ovillo a la siguiente persona.</li> <li>• Repite hasta que todos hayan hablado sobre el mensaje de su estrella y hayan sostenido el ovillo de lana, terminando con la primera persona que lanzó el ovillo.</li> </ul> <p>- La líder explica la razón para que formara la telaraña de conexiones que se dio al terminar la actividad y la importancia de su actuar para las demás personas:</p> <p>Cuando hacemos algo positivo en el mundo que nos rodea, como compartir los mensajes de la estrella, no estamos actuando solos. Alrededor del mundo, millones de niños están tomando acciones en sus comunidades y ayudándoles a otros a sentirse bien consigo mismos. Como esta telaraña que los conecta entre sí, existe una enorme telaraña invisible que nos conecta a esos millones de niños. Todas estas pequeñas acciones se suman para formar un gran cambio en el mundo.</p> <p>- Se pregunta al grupo que piensa al respecto, se hace un resumen de lo expresado y se realiza el cierre de la actividad</p> |

#### Sesión 4. Actividad 5. Sentirse bien - Búsqueda del tesoro. (1a parte)

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | Sentirse bien - Búsqueda del tesoro.   | Duración: 40 min |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes crearán mensajes para oponerse a la idea de que solo hay una manera de ser hermoso.  |                  |
| <b>Destrezas</b>        | Empatía, pronunciarse.   |                  |
| <b>Recursos</b>         | <p><b>-Humano:</b> Estudiantes y líder.<br/> <b>-Material:</b> Hoja 4.1, página 69 de la cartilla (fotocopia), hoja y lápiz.<br/> <b>-Espacio:</b> Aula 502</p>  |                  |
| <b>Metodología</b>      | <p>- La líder escoge diez mensajes de la Hoja 4.1 (Anexo 5) y esconde cada uno en una parte diferente del aula. Pide a los participantes que formen grupos de 4, y elijan un líder en cada grupo.<br/> - Explica a los estudiantes la dinámica: Escondidos alrededor del salón hay 10 pensamientos secretos que provienen de niños como ustedes. Su tarea es hallar tantos mensajes como sea posible y, cada vez que encuentren uno, pensar en algo para decir que pueda ayudarles a entender que no existe solo una forma de belleza.<br/> - Cada grupo busca los mensajes. Cuando un grupo encuentra uno, el líder lo lee en voz alta.</p> |                  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>- Luego el grupo piensa en una respuesta positiva que demuestre que no existe solo una manera de ser hermoso, así que no vale la pena preocuparse por tratar de alcanzar cierto aspecto. Todos deben leer en voz alta su mensaje.</p> <p>La líder da un ejemplo, en respuesta a: "No les gustará a mis amigos si no soy bonita", un grupo podría decir: "No te preocupes, nosotros no estamos de acuerdo. ¡Le caes bien a la gente por quien eres, no por tu apariencia!".</p> <p>- Los líderes de grupo, escriben las respuestas positivas que escuchan. El grupo devuelve el mensaje a su lugar para que otro grupo lo pueda encontrar.</p> <p>- Cuando los grupos han respondido a todos los mensajes, la líder explica cómo realizar la siguiente parte de la actividad:</p> <p>Experimentemos nosotros mismos cómo los mensajes positivos pueden cambiar la forma en que nos sentimos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pide a los participantes que imaginen que se sienten tristes porque están preocupados sobre su apariencia, como los niños que dejaron esos mensajes.</li> <li>• Los participantes asumirán una posición que muestra que se sienten tristes.</li> </ul> <p>- Luego les explica que leerá en voz alta cada una de las respuestas positivas que los grupos han creado durante la búsqueda del tesoro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando escuchen cada mensaje, deberán cambiar de posición para reflejar cómo cambiaron sus sentimientos.</li> </ul> <p>- Al terminar la actividad, mediante la expresión corporal se observa los resultados:</p> <p>¡Esperamos que los participantes brinquen, se estiren y sonrían para mostrar lo bien que se sintieron con estos mensajes!</p> |
|--|--|

#### Sesión 4. Actividad 5. Sentirse bien - Búsqueda del tesoro. (2a parte)

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Nombre actividad</b> | Sentirse bien - Búsqueda del tesoro. Duración: 40 min   |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes crearán mensajes para oponerse a la idea de que solo hay una manera de ser hermoso  |
| <b>Destrezas</b>        | Empatía, pronunciarse.  |
| <b>Recursos</b>         | <p>-<b>Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p>-<b>Material:</b> Mensajes actividad anterior, primera parte.</p> <p>-<b>Espacio:</b> Aula 502</p>   |
| <b>Metodología</b>      | <p>- La líder establece discusión con el grupo a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Alguna vez han estado preocupados por ciertas cosas, al igual que esos niños de los mensajes?</li> <li>• ¿Qué mensaje creen que les ayudará para no preocuparse en el futuro?</li> <li>• ¿Cuál fue su mensaje favorito de todos los que su grupo ideó para esta actividad?</li> </ul> <p>- Como estrategia de facilitación, cuando se presenta dificultades en los grupos para proponer respuestas positivas, aparte de hacerle preguntas para ayudarles a discutir sus ideas, puede la líder recordarles los mensajes clave de Libre de ser yo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe una sola manera de verse hermoso.</li> <li>• Lo que más importa es lo que tenemos en nuestro interior.</li> <li>• Es maravilloso apreciar lo que podemos hacer con nuestros cuerpos, así como la forma en que se ven.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante ser uno mismo. Todos somos diferentes y eso es lo que nos hace especiales.</li> <li>• Las personas no deciden si les caes bien o no basándose solo en tu apariencia.</li> </ul> |
|--|--|

#### Sesión 4. Actividad 6. Tarjeta de promesa. Libre de ser yo.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Tarjeta de promesa. Libre de ser yo. <span style="float: right;">Duración: 40 min</span>   |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes resumirán lo que han aprendido en Libre de ser yo y se comprometerán a conservar y difundir sus conocimientos.   |
| <b>Destrezas</b>        | Reflexión, responsabilidad.  |
| <b>Recursos</b>         | <p>-<b>Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p>-<b>Material:</b> Hoja 4.2, página 70 de la cartilla (fotocopia), lápiz.</p> <p>-<b>Espacio:</b> Aula 502</p>   |
| <b>Metodología</b>      | <p>-La líder hace entrega de la fotocopia de la tarjeta de promesa (Anexo 5). En la cual los participantes proponen sus principales aprendizajes y dos formas en las que ellos tratarán de compartir los mensajes que han aprendido en Libre de ser yo.</p> <p>- Se concederá a cada participante veinte minutos para crear decorar su tarjeta de promesa Libre de ser yo.</p> <p>- la líder les explica que la promesa que se les está pidiendo que hagan se refiere a las pequeñas cosas que pueden hacer para ayudarse a sí mismos y a los demás a tener más confianza en su apariencia física. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Prometo que no diré nada hiriente a mis amigos que pueda hacer que se preocupen por su apariencia”.</li> <li>• “Prometo recordarle a la gente que no existe una sola manera de ser hermoso”.</li> <li>• “Prometo compartir lo que he aprendido con mi familia”.</li> </ul> <p>- Al terminar la actividad se felicita al grupo por completar sus tarjetas de promesa y se les sugiere que las muestren a sus familias y amigos.</p> |

#### Sesión 5. Actividad 1. Bienvenidos a la sesión 5 de ser libre yo. Promesa de participación.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Nombre actividad</b> | Bienvenidos a la sesión Cinco de ser Libre de ser yo <span style="float: right;">Duración: 15 min</span><br>Promesa de participación                                       |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes se comprometen a participar en las actividades de manera activa y divertida, lo cual impactará en mayor confianza en su apariencia física.               |
| <b>Recursos</b>         | <p>-<b>Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p>-<b>Espacio:</b> Aula 502</p>   |
| <b>Metodología</b>      | - Reunido el grupo en círculo, la líder explico a los estudiantes que en esta sesión de Libre de ser yo, se, trabajarán a lo largo de cuatro fáciles pasos para planear el |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>proyecto Toma acción que comparte lo que han aprendido durante Libre de ser yo. ¡Toma la delantera y marca la diferencia entre tus amigos!</p> <p>- Posteriormente, la líder agradeció la asistencia y solicita a los estudiantes que de manera verbal y en voz alta expresen su entusiasmo y voluntad de participar en la segunda sesión.</p> <p>- Ante la pregunta, de la líder ¿Están listos para participar y pronunciarse en la segunda sesión de Libre de ser yo y divertirse de paso?</p> <p>Cada estudiante respondió: ¡Si estoy listo!,</p> |
|--|---|

## Sesión 5. Actividad 2. Planea tu proyecto. Toma acción.

|                         |  |                         |
|-------------------------|--|-------------------------|
| <b>Nombre actividad</b> | <b>Planea tu proyecto. Toma acción</b>   | <b>Duración: 55 min</b> |
| <b>Objetivo</b>         | Los participantes compartirán lo que han aprendido durante Libre de ser yo sobre la confianza en la apariencia física, tomando la delantera para demostrar a los demás que no existe solo una manera de ser hermoso.   |                         |
| <b>Recursos</b>         | <p><b>-Humano:</b> Estudiantes y líder.</p> <p><b>-Material:</b> Papel tamaño carta, hojas grandes de papel periódico, esferos, colores y plantilla de planificación, Hoja 5.1, página 71 de la cartilla (Fotocopia). Para graduación: insignia</p> <p><b>-Espacio:</b> Aula 502, aula 501, aula 401. aula 301 y aula 302</p>  |                         |
| <b>Metodología</b>      | <p>- La líder explica la dinámica de la actividad: Esta es la sesión más emocionante de todas, ¡porque estaremos planeando cómo podremos tomar acción y divulgar por todas partes los mensajes que hemos aprendido en Libre de ser yo! Se debe llevar a cabo los siguientes cuatro pasos principales para hacer que sucedan los cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ver el cambio:</b> entenderemos la diferencia que estamos tratando de marcar y lo que podría significar para otras personas.</li> <li>• <b>Planear el cambio:</b> decidiremos qué decir para marcar la diferencia y planearemos qué hacer para llevar el mensaje a las personas.</li> <li>• <b>Hacer el cambio:</b> ¡Pondremos nuestro plan en acción!</li> <li>• <b>Compartir el cambio:</b> no nos detendremos allí: pensaremos qué podemos hacer para mantener el mensaje vivo y compartiremos lo que hemos estado haciendo con otros niños alrededor del mundo.</li> </ul> <p>- La líder aclara que se inicia con los primeros dos pasos: ver el cambio y planearlo. Luego, pondremos nuestro plan en acción para hacer el cambio y, después, se destinará un rato para analizar cómo compartir el cambio.</p> <p>- <b>Ver el cambio: 40 minutos.</b></p> <p>- El grupo se divide en subgrupo de 5 integrantes (2 grupos tendrán 6 miembros).</p> <p>- La líder expone: Esta es nuestra oportunidad de pensar en grande. ¿Qué pasaría si cada niña o niño en nuestro país o en el mundo entero entendiera, al igual que tú, que existe más de una manera de ser hermoso y que lo que más importa es lo que está en el interior de cada uno?</p> <p>- La líder conjunta con los grupos guía la discusión de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo crees que se sentiría cada persona si comprendiera que todos son importantes y hermosos tal como son?</li> <li>• ¿Qué pasaría en toda nuestra comunidad si todos recibieran ese mensaje?</li> </ul> |                         |

- Cada grupo durante 30 minutos creará un dibujo grande o un mapa mental en que se represente las ideas surgidas durante la anterior discusión. A continuación, se dará un ejemplo: fotocopia (Anexo 5)



- Luego, se concederá a cada grupo 3 minutos para explicar sus ideas al resto del grupo. Se busca que todos los participantes tengan una oportunidad de compartir su idea.

Al terminar la explicación todos los grupos se reforzará los resultados:

¡Bien hecho! Esas ideas son increíbles. Si trabajamos juntos, al lado de los demás niños alrededor del mundo que están participando en Libre de ser yo, ¡podemos marcar una enorme diferencial!

### Planear el cambio:

La líder comenta: Ahora que tenemos un gran dibujo de lo que deseamos lograr, podemos pensar en cómo lograrlo.

### Se inicia con Nuestro mensaje - 15 minutos

- La líder explica: primero que todo, trabajemos juntos para enumerar los puntos principales que hemos descubierto en Libre de ser yo y que deseamos compartir con otras personas para aumentar su confianza en su apariencia física.

- Se pide al grupo que recuerde cada una de las sesiones de Libre de ser yo; respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué hicimos?
- ¿Qué descubrimos o sobre qué tema averiguamos más?

- La líder escribirá las respuestas dadas por los grupos en el tablero, se escribirá con marcadores de diferente color para lo que hicieron y para lo que aprendieron.

### Mensajes para camisetas - 15 minutos

- La líder expone la dinámica de la actividad: ¡Una excelente forma de iniciar una conversación es compartir tu mensaje en una camiseta para que todos puedan verlo! Solo imagina que, si todos camináramos juntos por nuestro barrio vistiendo camisetas con un mensaje impreso, la gente llegaría a preguntar qué significa. Si quisieras atraer la atención de las personas, para que hablen sobre lo que hemos aprendido en Libre de ser yo, ¿qué diría tu camiseta?

- Se pide a los participantes que trabajen en parejas durante quince minutos para diseñar su propio mensaje para una camiseta. Quizás sea útil que los líderes o educadores trabajen con cada grupo para asegurarse de que sepan lo que están haciendo y puedan crear mensajes apropiado (Se entrega a cada grupo fotocopia con modelo de camiseta para que escriban en ella el mensaje).

Se da ejemplo de mensajes: - Eres increíble tal como eres!".  
 "¡Sé tú mismo!".  
 "¡Soy hermoso y tú también lo eres!".  
 - Al terminar esta acción cada pareja anunciará en voz alta el mensaje a todo el grupo.  
 - La líder reforzará el trabajo realizado: ¡Bien hecho, todos son mensajes fantásticos!  
 - Los diferentes mensajes se exhiben en las paredes del aula para que todos puedan verlos. Estos mensajes pueden ser útiles para crear el plan de acción de grupo y puede ser parte de una invitación o afiche.

### Plan de acción - 40 min

La líder inicia con la exposición de la dinámica de la actividad:  
 Ya nos hemos imaginado cómo sería el mundo si todos se sintieran libres de ser ellos mismos sin preocuparse por cómo se ven. Ya saben los mensajes que quieren transmitir a la gente y nuestros mensajes para camisetas nos ayudarán a que todo el mundo empiece a hablar. Es hora de decidir cómo se va a ver nuestro proyecto Toma acción y a quién nos gustaría dirigirnos en nuestra comunidad. ¡Esta parte es la más divertida, donde podrán dejar volar su imaginación!  
 Se motiva a los estudiantes a tomar la delantera y adueñarse de su proyecto Toma acción.

### -Comienzo de planeación

Para realizar el proyecto Toma de acción grupal; cada subgrupo brinda ideas para elaborar la plantilla de planificación. (Cada grupo recibirá una fotocopia de la plantilla del planificador de acción, para elaborar el borrador de ideas) (Anexo 5)  
 - La líder apoya a los estudiantes para esclarecer que desean alcanzar y cómo lo quieren lograr y posteriormente se hizo un consenso y se decidió cuál era el proyecto final.

El plan de acción debe tener en cuenta:  
 - Necesita captar la atención de las personas a quien va dirigido tu proyecto Toma acción al menos durante una hora.  
 - Debe dirigirse a niños y jóvenes de edades similares a las de los participantes.  
 - Deberás comunicarte con dos personas por participante.  
 - Debe transmitir los mensajes que has aprendido en Libre de ser yo.  
 - Puede manejarse con todos los participantes en un evento conjunto, planear diferentes eventos en grupos o individualmente. (En el presente estudio se trabajará con todo el grupo en un solo evento).

### Hacer el cambio

- La líder anuncia que: **¡Es hora de poner tu plan en acción!**
- La líder establece una discusión con el grupo antes de llevar a cabo el plan de acción propuesto, resolviendo los siguientes interrogantes:
  - ¿Cómo sabrán si su proyecto Toma acción ha sido un éxito?
  - ¿Qué es lo que más les emociona?
  - ¿Tienen alguna inquietud?

Después de esta actividad se motivará nuevamente al grupo para llevar a cabo el plan de trabajo trazado.

## Aplicación del programa:

### Proyecto toma acción:

-Se escoge un plan único grupal, se aplica a los estudiantes de tercero (2 cursos), cuarto (1 curso) y quinto (1 curso).

- En grupos de 6 y 7 integrantes se trabaja en la presentación del programa y se realiza actividades con los estudiantes de cada curso.

- Después de las actividades, cada curso elabora un mural colocado en la puerta del aula con un mensaje de compromiso general del curso y con mensajes de compromiso personales acompañados con la huella del índice derecho de cada niño del curso sobre la autoestima y apariencia física.

Ejemplo: El curso.... se compromete ..... de todas las personas que conforman el grupo y de las personas que se encuentran fuera de el.

Personales: Me comprometo a.... Siempre hablar de mí en forma positiva.

### Registro:

- Se toman fotos y videos del evento.

- Se solicita a los participantes del proyecto Toma de acción que retroalimenten sobre su experiencia.

- Se cuenta el número de personas que participaron en el evento.

**Compartir el cambio:** A través de las redes sociales se compartirá con los padres el evento y se enviará a la persona encargada del colegio de difundir los eventos institucionales fotos para la publicación. Se escuchará cuales serán la forma en que los estudiantes harán la difusión del evento y se motivarán para que lo realicen.

Con la representante de Edumedios se continúa enviando las evidencias del desarrollo del programa para hacerlas llegar a la empresa Uniliver, Dove.

### Actividad para evaluar el programa Libre de ser yo, las actividades y el proyecto Toma acción:

Manteniendo la metodología del programa, se solicita a los estudiantes del grupo 502 que elaboraran un cuento: **Travesía por el río** (La líder escribió en el tablero las indicaciones para elaborar el cuento).

- Los participantes describen su propio viaje desde la sesión uno hasta la sesión cinco de Libre de ser yo como si fuera una travesía por un río, empezando en el nacimiento y viajando hasta desembocar en el mar.

- Posteriormente, en grupos pequeños, dibujan el río y la travesía que emprendieron colocando nombres.

- Responden en el desarrollo del cuento las siguientes preguntas: ¿Dónde fluyó más rápido el río y lo disfrutaron y aprendieron más? - ¿Hubo árboles que bloquearan el paso? - ¿Hubo alguna bifurcación en el río donde tuvieron que tomar alguna decisión? Durante la travesía, ¿cambió la forma en que miraban el mundo que los rodeaba?

- Al terminar, los participantes comparten su travesía, discutiéndola con todo el grupo.

### Graduación Programa de Autoestima Dove, “Libre de ser yo”.

Celebración y graduación del Programa Autoestima: En un evento de compartir en el aula de clase, se lleva a cabo la graduación en el programa, en cual se le entrega

a cada estudiante una insignia que lo distinguirá como miembro del grupo líder "Ser libre yo".

**Seguimiento:**

La líder les recuerda a los estudiantes que lo aprendido y realizado en el desarrollo del programa de autoestima debe conservarse y seguir difundiéndose con otras personas, para ello:

- Les recuerda la promesa que hicieron por medio de las tarjetas y sugerirá que la coloquen en una parte visible de su casa.
- Recuerda que lo importante de las personas no solo es su exterior también lo es su interior.
- Recomienda que no se exprese de forma negativa sobre sí mismo ni de los demás.
- Recuerda la importancia de reconocerse como ser único y reconocer las diferencias.
- Al mes de terminado el programa se les preguntará a los estudiantes sobre sus promesas y como les está yendo con ellas.

**Anexo 5: Material para realizar actividades Programa “Libre de ser yo”**

La lista de la princesa y del príncipe o superhéroe.



## Hechos sobre la belleza alrededor del mundo

### Hoja 1.2

# Hechos sobre la belleza alrededor del mundo



### En algún lugar en el mundo

*... se considera que las mujeres gordas son bellas.*

En Mauritania, África, se considera atractivo que las mujeres sean lo más gordas posible. Desafortunadamente, algunas niñas hasta son alimentadas a la fuerza para hacerlas más atractivas.

*... las personas creen que es un signo de belleza tener un cuello muy largo y las mujeres alargan sus cuellos con anillos metálicos.*

Existen comunidades en Tailandia y Myanmar donde las mujeres y las niñas estiran sus cuellos para que se les considere bellas y demostrar que son parte de sus comunidades.

*... se pensaba que era muy atractivo tener la línea del cabello muy alta y la frente grande, y las personas se extrañan el cabello para hacer que esta línea se viera aún más alta.*

En la Inglaterra del siglo XVI el ideal de belleza era la Reina y ella se rasuraba su línea del cabello para tener una frente más grande. Cualquier cosa que ella hiciera, sus súbditos la querían imitar.

*... la gente con tez bronceada se considera más hermosa, así que las mujeres y hombres se sientan debajo de grandes lámparas, pintan con aerosoles sus cuerpos o se embaduman loción de broncear en su piel para que se vea más bronceada.*

En países como Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos muchas personas quieren lucir como si hubiesen estado bajo el sol y tener la piel bronceada, así que se broncean con lociones, usan cámaras de bronceado o pasan mucho tiempo bajo los rayos solares. Esto puede resultar peligroso y es malo para la piel.

*... la gente considera que es más hermoso tener una tez más clara, y las mujeres y hombres se ponen loción en la piel para blanquearla y evitan estar bajo el sol.*

En muchos lugares de Asia, como en la India, China y Pakistán, una tez más clara es considerada más atractiva. Algunas personas creen que serán más exitosas si tienen piel más clara.

*... una persona alta es bella y algunas personas se someten a cirugía para que les alarguen las piernas.*

En algunas partes de Asia, como en Corea del Sur, la gente ha aumentado su estatura someténdose a una cirugía de extensión de piernas.

*... la gente dice que una mujer bella debe tener una figura muy curvilínea.*

En Brasil, las mujeres con muchas curvas son las más admiradas, aunque esto está cambiando por la influencia de otros países; ahora la gente está empezando a ver bellas a las personas delgadas.

*... se considera hermoso que las mujeres tengan pies muy pequeños y los pies de las niñas se vendaban para detener su crecimiento.*

En China, el vendaje de pies fue muy popular hasta principios del siglo XX. Se consideraba atractiva la forma en que estas mujeres caminaban.

*... se considera un signo de belleza en las mujeres tener una ceja única, donde ambas cejas se unen al centro.*

En Tayikistán, las mujeres se consideran muy afortunadas si sus cejas van de lado a lado en sus frentes. Si no tienen las cejas así, usan una mezcla de hierbas para dibujar una línea que une ambas cejas.

*... tener una cola grande y curvilínea es el mejor rasgo de belleza que uno puede tener.*

En Jamaica, el baile es muy importante. Las mujeres con colas más grandes pueden moverlas bastante cuando bailan, lo que las personas encuentran bello.

*... se considera que los dientes teñidos de negro son un rasgo bello en las mujeres.*

A esto se le llama 'Ohaguro' y por lo general lo hacían las mujeres casadas, y hasta algunos hombres, en el Japón hasta principios del siglo XX. Seguirán una antigua tradición que dictaba que las cosas de color negro azabache se consideraban bellas. ¡El tinte realmente protegía los dientes de caries!

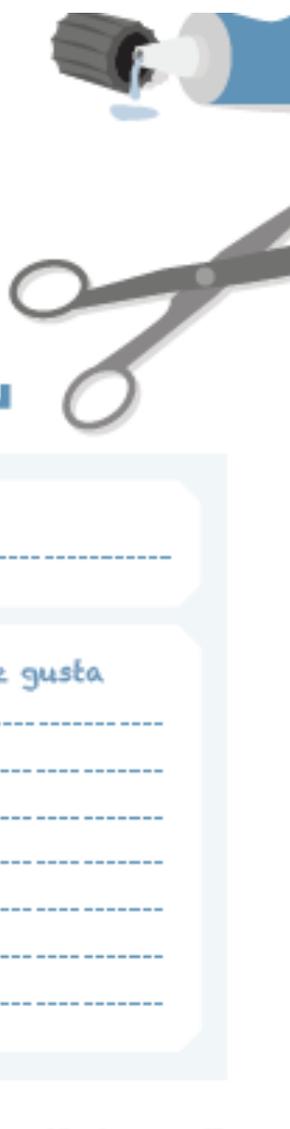
## Ejemplos reales a seguir

¿Quién es tu ejemplo real a seguir?

Mi ejemplo real a seguir es .....

Lo/la conozco porque .....

Realmente me gusta porque .....



Érase una vez ...

## Érase una vez...

**É**rase una vez una rana llamada Lola a quien nada le gustaba más que pasar el día jugando con sus amigos, nadando en el estanque y comiendo su tipo favorito de queso para darle un gusto. La mejor amiga de Lola se llamaba Lupe.

Era muy divertido estar con Lupe y ella hacía reír a todos. Sin embargo, anses de que Lupe saliera a jugar, siempre trataba de asegurarse de que se viera bien vestida. Sus bigotes debían estar bien pulidos, sus uñas pintadas y su pelaje muy cepillado y brillante. Le encantaba mirar la revista la revista de su mamá, *Ratones lo Moda*; pensaba que si ella hacía un esfuerzo por lucir como las ratonas de las revistas y de la televisión, entonces ella sería mejor en la escuela y tendría más amigos.

Un día soleado y cálido Lola, Lupe y sus amigos acordaron ir a nadar al estanque. Lola pagó por Lupe y tocó la puerta de su casa. Ella esperó... y esperó... y volvió a tocar la puerta. "¿Lupe?" llamó hacia la ventana de su amiga. Finalmente la puerta se abrió y la mamá de Lupe salió se veía disgustada. "Me temo que Lupe todavía se está alistando", dijo. "¿Por qué no entras por ella?" (He estado trabajando toda la mañana de que salga).

Lola corrió a ella para encontrar a Lupe cepillando su pelaje. "¡Vámonos! Ya nos hemos perdido de mucha diversión; tu pelaje se ve bien tal como está", dijo Lola.

Lupe no opinaba lo mismo; se veía muy angustiada. "¡Yo no puedo salir viéndome así! ¡Mírame, me veo como una oveja, no una ratona!". Lola opinaba que su amiga se veía perfecta tal como estaba y se lo dijo. Lupe no la escuchaba.

"Te digo que nos VÁYAMOS, Lupe!", insistió Lola. Finalmente, Lola le ayudó a Lupe a alisar el último mechón de su pelaje. Lupe se miró por última vez en el espejo, se enderezó un bigote y por fin salieron juntas.

El cálido sol resplandecía sobre ellas mientras corrían alegremente para reunirse con sus amigos en el estanque. Al comer, Lupe tropezó con una piedra y se cayó. "¡Ojalá, ¿estás bien?", dijo Lola.

"¡N—n—no!", gimió Lupe. "Mira el esmalte de mi uña! ¡Se ha dividido!". Lola se fijó y sí se le había desprendido un poco la uña. "No importa", le dijo Lola. "Siempre puedes pintarla de nuevo cuando llegues a casa".

"¡Pero se ve terrible!", dijo Lupe con tristeza. "Todos se reirán de mí. Te voy a seguir voy a casa a retocarla".

"¡Ni se te ocurra! ¡Ya esta más tarde, VÁMONOS! ¡A nadie le va a importar! Por fin Lola logró convencer a Lupe de seguir adelante.

Llegaron al estanque y todos estaban muy emocionados de verlas. ¡Lola se zambulló en el agua con un gran chapuzón! Todos reían, hasta el salvavidas, excepto Lupe que se quitó rápidamente para que no la salpicara el agua.

"¡Ven, Lupe, es tu turno!", gritaron todos. "Oh, no", dijo Lupe. "Solo he venido a mirar ya me cepillé el pelaje y me verá terrible si se moja". Lola y sus amigos trataron de persuadirla, pero no lo lograron.

Lupe se sentó todo el día a la orilla del estanque con sus patas en el agua, mirando a los demás. Tenía muchas ganas de unirse a todos pero le preocupaba que los otros ratones pensaran que se veía torpe. A la hora del almuerzo, se acercó donde hacían el picnic, pero no quiso comer ni un trocito de queso del que Lola había llevado le preocupaba engordar.

Después de jugar todo el día bajo el sol, todos se fueron a su casa a dormir. Pero Lola no podía conciliar el sueño. Se quedó despierta siéndole triste porque Lupe no se unió al grupo y no parecía divertirse como todos los demás. ¡Cómo podría ayudar a Lupe y demostrarle que es más divertido ser uno mismo! No estaba segura de cómo hacerlo.



## Manzanita del Perú “Me gusto yo”

Hoja 2.2

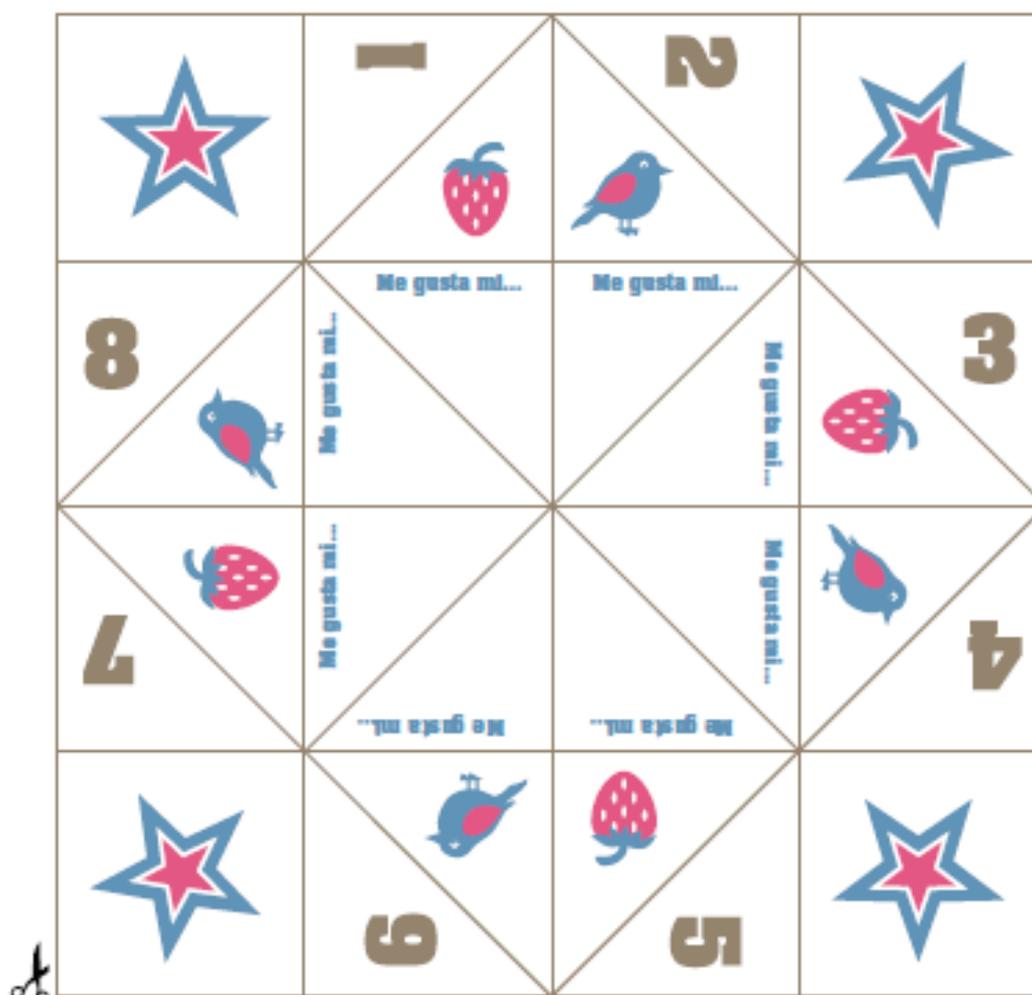


# Manzanita del Perú ‘Me gusto yo’

Llena esta manzanita del Perú con ocho cosas especiales que te gustan de ti mismo. ¡Trata de que al menos cuatro sean sobre tu apariencia!

**No la dobles aún...**

Tráela a la siguiente sesión de *Libre de ser yo*.



Retoque digital: Detecta la diferencia.

Hoja 3.1



## Retoque digital: Detecta la diferencia



Original



Retocada



Original



Retocada

## Mensajes para la actividad sentirse bien.

Hoja 4.1



## Mensajes para la actividad Sentirse bien

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Ya no quiero ir a nadar porque mis rodillas se ven nudosas.</p> | <p>Mi pelo es muy rizado; todos los demás tienen pelo liso. Debería alisarme el mío.</p> | <p>Mi ropa es demasiado infantil y me van a molestar.</p>  |
| <p>No les gustaré a mis amigos si no soy bonita.</p>               | <p>¡Soy más bajito que mis amigos! Creo que nunca llegaré a ser alto.</p>                | <p>Si no soy popular, nunca tendré amigos.</p>   |
| <p>Mis zapatos son horribles. La gente se reirá de mí.</p>         | <p>Quizás debería intentar usar maquillaje para verme mayor.</p>                         | <p>Todos en este programa de televisión son altos y delgados. Me siento realmente feo cuando me comparo con ellos.</p> |
| <p>Mi hermana dice que esta falda se me ve ridícula.</p>           | <p>Se me sale la barriga. Será mejor que me ponga una camiseta holgada.</p>              | <p>Si no me gusta el rosado, no soy una niña normal.</p>   |



## Plantilla para la tarjeta de promesa libre de ser yo

# Plantilla para la tarjeta de promesa *Libre de ser yo*



---

---

---

---

---

---

---

---

Mensajes clave de *Libre de ser yo*

---

---

---

---

---

---

---

---

2)

1)

Prometo hacer todo lo posible para compartir estos mensajes de la siguiente manera:

2)

1)

Al haber participado en *Libre de ser yo*, he aprendido...

## Mensajes clave de *Libre de ser yo*

No existe solo una manera de verse hermoso.

Lo que más importa es lo que tenemos en nuestro interior.

Es maravilloso apreciar lo que podemos hacer con nuestros cuerpos.

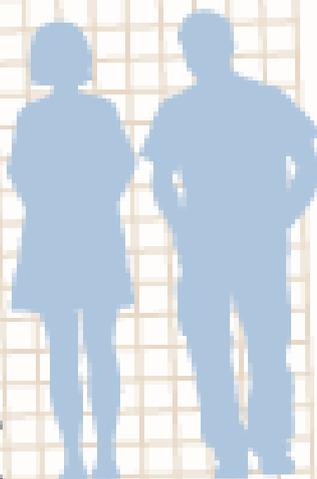
Es importante ser uno mismo. Todos somos diferentes y eso es lo que nos hace especiales.

Las personas no deciden si les caes bien o no basándose solo en tu apariencia.

## Planea tu proyecto toma acción

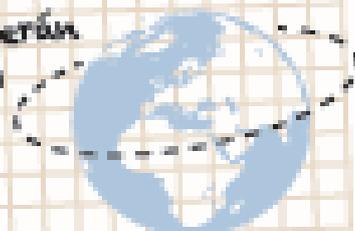
### Individuos:

Se sentirán más felices y confiados, orgullosos de su apariencia, disfrutarán más, no se preocuparán por lo que piensa la gente, se amarán a sí mismos por quienes son y no solo por su apariencia.



### Comunidades y el mundo:

La gente será tratada con igualdad, habrá más respeto, menos machismo, las personas serán más amigables entre sí.



## Planificador de acción

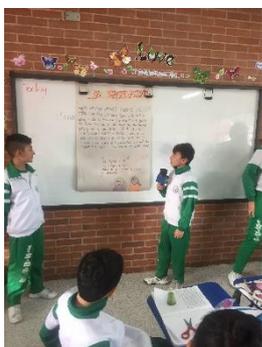
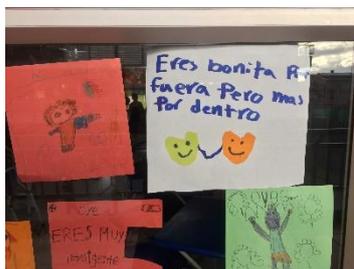
Hoja 5.1



# Planificador de acción

| Etapas de Toma acción                                   | Ideas   | Nuestras notas |
|---|---|----------------|
| ¿Qué queremos decirle a las personas?                   | Usa las ideas que surgieron del grupo sobre lo que todos han aprendido en Libro de ser yo   |                |
| ¿Con quiénes deseamos compartir nuestro mensaje?        | Alumnos del colegio, amigos, familia, otros grupos juveniles, personas que asisten a eventos de la comunidad.   |                |
| ¿Cómo podemos mover a las personas para que participen? | Usa el tema de tu camiseta de alguna forma, puedes escribirlo en tu invita dón?   |                |
| ¿Cómo se verá nuestro proyecto Toma acción?             | Organiza unas onces, monta un espectáculo, organiza una fiesta de pyamas, una reunión especial de tu grupo, una fiesta, un evento comunitario o aprovecha alguna reunión escolar o la hora del recreo.. |                |
| ¿Dónde tendrá lugar nuestro proyecto Toma acción?       | En tu lugar de reuniones, el colegio, espacio comunitario, al aire libre, tu casa..   |                |
| ¿Quién hará qué?  | Distribuye una tarea a cada persona y asegúrate de que todos estén incluidos.   |                |
| ¿Necesitaremos algún tipo de ayuda?                     | Piensa a quién podrías pedir ayuda o tendrías que pedirle permiso.  |                |
| ¿Qué recursos necesitaremos?                            | Eñeros, papel, comida, bebidas, sillas, mesas, música, computador portátil.   |                |

### Anexo 6. Evidencias fotográficas



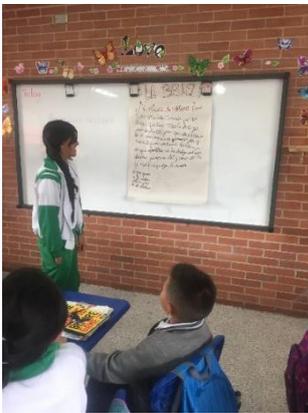
Al haber participado en Libro del ser yo, he aprendido...

**ME han enseñado que nos debemos respetar queremos**

**2) Que nunca nos debemos decir cosas feo**

Prometo hacer todo lo posible para compartir estos mensajes de la siguiente manera:

- 1) **Podemos hablarlo, jugarlo con creatividad**
- 2) **mensajes, cartas**



Curso 5º A

ME GUSTA SER YO

SOY FELIZ COMO LOS DEMÁS

SOY ÚNICA

ME RESPETO YO

YO ME PATEO COMO YO AGRADE

301

Autosuficiencia (5º)

yo me quiero tal como soy

ME GUSTA SER YO

SOY FELIZ COMO LOS DEMÁS

SOY ÚNICA

ME RESPETO YO

YO ME PATEO COMO YO AGRADE