

**Creencias perpetuadoras de violencia y acoso escolar en estudiantes de una  
Institución Educativa de la ciudad de Chimbote, Perú**

**Perpetuating beliefs of violence and bullying in students of an Educational Institution  
of Chimbote, Peru**

**Martin Castro Santisteban**

Programa de Capacitación en Investigación Científica, Universidad San Pedro, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-8882-6135>

[martincastros@yahoo.es](mailto:martincastros@yahoo.es)

**Mercedes Palacios Gonzales**

Programa de Capacitación en Investigación Científica, Universidad San Pedro, Perú

**Rosmeri Saucedo Castro**

Programa de Capacitación en Investigación Científica, Universidad San Pedro, Perú

**Azucena Vásquez Castañeda**

Programa de Capacitación en Investigación Científica, Universidad San Pedro, Perú

**Edwin Vereau Jacobo**

Programa de Capacitación en Investigación Científica, Universidad San Pedro, Perú

**Información del artículo**

Recibido 31 octubre 2018

Recibido revisado 20 enero 2019

Aceptado 31 enero 2019

Disponible online 30 marzo 2019

**Palabras clave**

Creencias perpetuadoras de  
violencia  
Maltrato físico infantil  
Abuso sexual de menores  
Violencia doméstica  
Acoso escolar  
Índice global de acoso  
Perfil de modalidades de acoso  
escolar

**Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las *creencias perpetuadoras de violencia* y el *acoso escolar* en estudiantes de una institución educativa, de la ciudad de Chimbote, Perú. Se trabajó con una muestra no probabilística de 150 estudiantes de 12 a 17 años. Se aplicaron la *Escala para medir creencias que perpetúan la violencia intrafamiliar*, de Carolina Araya, constituida por 39 ítems que integran tres subescalas: maltrato físico infantil, abuso sexual de menores y violencia doméstica; y el *Auto test Cisneros de acoso escolar*, de Iñaki Piñuel y Araceli Oñate, una escala de 50 reactivos, que evalúa el Índice Global de Acoso y arroja un perfil de las modalidades más frecuentes de acoso escolar. Se encontró que 56% de estudiantes se ubican en el nivel medio de *creencias perpetuadoras de violencia*, mientras que 26.7% alcanzan el nivel alto de *acoso escolar*. Pero no se encontró relación entre las *creencias perpetuadoras de violencia* y el *acoso escolar*, ni entre las *creencias perpetuadoras* de maltrato físico, violencia doméstica y abuso sexual, y el *acoso escolar*.

**Keywords**

Perpetuating beliefs of  
violence  
Physical abuse of children  
Sexual abuse of minors  
Domestic violence  
Bullying

**Abstract**

The objective of this study was to determine the relationship between the beliefs perpetuating violence and bullying in students of an educational institution, in the city of Chimbote, Peru. We worked with a non-probabilistic sample of 150 students from 12 to 17 years old. Scale was applied to measure beliefs that perpetuate intrafamily violence, by Carolina Araya, consisting of

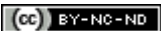
Bullying global index  
Profile of forms of bullying

39 items that make up three subscales: physical child abuse, sexual abuse of minors and domestic violence; and the Cisneros Self-Test of Bullying, by Iñaki Piñuel and Araceli Oñate, a scale of 50 reagents, which evaluates the Bullying Global Index and provides a profile of the most frequent forms of bullying. It was found that 56% of students are located in the middle level of beliefs perpetuating violence, while 26.7% reach the high level of bullying. But no relationship was found between the perpetuating beliefs of violence and bullying, nor between the perpetuating beliefs of physical abuse, domestic violence and sexual abuse, and bullying.

---

DOI:

© 2019 Instituto Magister de Estudios para el Desarrollo, Magister SAC.

 Este es un artículo de acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

---

## Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (2016), una cuarta parte de todos los adultos manifiestan haber sufrido maltratos físicos de niños, y una de cada cinco mujeres y uno de cada 13 hombres declaran haber sufrido abusos sexuales en la infancia. En el Perú, los casos de violencia familiar y sexual atendidos en los Centros de Emergencia Mujer (CEM) del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) durante el periodo 2002 – agosto del 2015, evidencian que la agresión contra las mujeres (niñas, adolescentes, adultas y adultas mayores) es considerablemente más alta que la ejercida contra los varones (Estrada, 2015-2016). Se registraron más de 460 mil casos de mujeres afectadas (88%), frente a poco más de 63 mil casos en los que los varones han sido víctimas (12%). Con esas cifras, el Perú se identifica como uno de los países que registra una de las tasas más altas en este tipo de agresiones, a nivel de Latinoamérica, con el agravante de que en los últimos años las cifras se han incrementado, en tanto hay más servicios para atender las denuncias (Ministerio de la Mujer registra 13 mil casos de violencia contra menores, 2017, 31 de julio).

En la misma línea, se evidencia que 49% de alumnos de centros educativos públicos de cinco distritos populosos de Lima (Perú) admiten haber sido golpeados por sus padres; lo que es peor, este mismo grupo considera esta práctica un método natural de disciplina y educación. También se muestra que el 31% de padres de familia soluciona sus problemas a golpes o con grandes discusiones. Por su parte, el 17% sostiene que no se habla (Lima: El 49% de escolares ha recibido una golpiza de sus padres, 2014, 29 de setiembre). Por otro lado, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables registró 13 mil casos de violencia contra menores desde los meses de enero a junio (2017, 31 de julio), con las mujeres como principales víctimas (8601 casos). En ese sentido, Ruiz-Eldredge, Jefe de la Dirección General de Niñas, Niños y Adolescentes del MIMP, detalla que la violencia psicológica ha sido ejercida contra 6000 menores, mientras que la violencia física alcanzó a 4200 menores; en ambos casos, la mayoría de los victimarios son los propios padres, quienes les gritan, insultan y golpean. También se señala que 2890 menores sufrieron violencia sexual, por parte de agresores que son personas de su entorno; es la ciudad de Lima donde se concentra la mayoría de casos, seguido de Piura e Iquitos. Sin embargo, las agresiones varían de acuerdo con las ciudades, pues en algunas, los menores incluso han sido víctimas de trata de personas y explotación sexual.

Al respecto, es importante destacar que Fernández y Guerrero (2010), en un estudio realizado en la ciudad de Lima, en el cual se utiliza el modelo ecológico, para identificar los

factores individuales, sociales y culturales que influyen en la violencia basada en género, señalan que las creencias y los valores provenientes de una determinada cultura son transmitidos por los padres a través de la crianza, y determinan responsabilidad en la mujer en cuanto a la preservación de la relación conyugal, a pesar de la violencia. En un plano mayor, Muro, González, Toledo, Calderón y Negrín (2008), en Cuba, encontraron que, mientras 49% de adolescentes eran maltratados por la madre y 37.7% por el padre, 73.5% de los familiares encuestados no tenían conciencia de que maltrataban a la víctima.

Por otro lado, en el departamento de Ancash, según la encuesta Demográfica y de Salud Familiar – ENDES, se reporta que el 83% de las mujeres (1,683) y el 17% (338) de hombres fueron atendidas por violencia familiar y sexual en el Centro de Emergencia Mujer (Estrada, 2015-2016). En este sentido, el CEM de Nuevo Chimbote reporta la mayor cantidad de personas atendidas (269 casos); en función de la edad, de 0 a 17 años, se reportaron 37 casos que sufrieron violencia psicológica; 19, violencia física; y 11, violencia sexual. En el caso de Chimbote, se reportaron 141 casos, con edades entre 0 y 17 años; 34 fueron víctimas de violencia psicológica; tres, de violencia física, y seis, de violencia sexual. Todos estos casos se reportaron durante los meses de enero a julio del año 2017 y fueron atendidos en la división de Atención Integral a Víctimas de Violencia Familiar y Sexual. A pesar de la distancia, esta realidad concuerda con el estudio realizado en Cuba por Muro et al. (2008), con adolescentes de 10 a 18 años, donde el 73.5% señala que fue víctima de abuso psicológico; 54.7%, víctima de abuso físico; y solo 1.8%, abuso sexual. Proporciones similares, se evidencia en el estudio de Mayta y Pérez (2011), en Tarapoto (Perú).

#### *Violencia familiar y creencias en torno a la violencia*

La violencia intrafamiliar hace referencia al abuso de poder que un individuo ejerce sobre los miembros más débiles que están a su cuidado; por eso, afecta principalmente a los niños y niñas, a las mujeres, ancianos y ancianas, y a quienes tienen alguna forma de discapacidad. También es concebida como toda acción u omisión protagonizada por uno o varios miembros de la familia, a otros parientes, infligiendo daño físico, psicoemocional, sexual, económico o social. Es un problema tanto de hombres como de mujeres, en el cual se intercambian los roles de agresores y agredidos, cambian de posición en el conflicto según la escalada del mismo; es decir, es un proceso en el que participan múltiples actores (Orna, 2013), que se construye colectivamente en el tiempo y adquiere sus propios patrones de reproducción (Gutiérrez, 2003, cit. en Sierra, Macana y Cortés, s.f.).

Es indudable que la familia es el primer medio socializador del niño y es el espacio donde debe recibir los primeros afectos y vínculos materno y paterno. Sin embargo, también se constituye en un agente fundamental para la génesis de las conductas agresivas de los hijos, las que trascienden hasta la vida adulta, en tanto afectan su forma de integración y de relación social. En una perspectiva ideal, la familia constituye el sistema de relación básico o primario del ser humano, en tanto, desde su nacimiento, se procura la satisfacción de sus necesidades básicas más elementales. Además de ello, la familia cumple una función socializante muy significativa, es decir, constituye un grupo de relación que marca y determina el proceso de desarrollo humano (Perea, Calvo y Anguiano, 2010).

Muchas de las creencias, valores y actitudes que imperan en nuestra sociedad contribuyen a la aparición y mantenimiento de la violencia; y, en esa medida, a la aparición de conductas de *bullying* o *acoso escolar*. Algunos ejemplos de estas creencias son los estereotipos machistas, el racismo, la homofobia, las diferencias en el trato según la clase social, el desprecio a aquellos que parecen más débiles, etc. En este sentido, los grupos

familiares presentan condiciones, circunstancias, creencias y experiencias que determinan el actuar individual y familiar, y crean el contexto propicio para que se presente la conducta violenta, entendiéndose ésta como un desequilibrio relacional entre las concordancias intrafamiliares. De acuerdo con Carreras (2006), la violencia puede ser abordada desde diferente óptica: ya sea como la manifestación de una crisis en el ciclo vital de la familia o como expresión de la mitología familiar. En este sentido, la violencia se identifica como parte de las “visiones del mundo” o sistemas de creencias con las que funcionan las familias. Se distinguen tres ideologías o sistemas de creencias: en la primera, los golpes son parte de una dinámica altruista (el objetivo es la educación del niño); la segunda se identifica con la creencia de que el castigo físico es útil para defenderse de una amenaza; y la tercera se sustenta en la creencia de que los golpes son parte de un “derecho a la venganza” (Carreras, 2006, p.84).

Otras definiciones sostienen que las *creencias* son representaciones mentales de la experiencia del individuo, que funcionan como verdaderas *teorías subjetivas*, en tanto poseen una lógica y coherencia interna, que organiza enunciados no verificados acerca del mundo, como resultado de la interacción con su entorno social y natural. En este caso, cumple algunas funciones psicológicas, entre las que se cuentan proporcionar apoyo emocional, control cognoscitivo e identidad grupal (Jodelet, 1990; Pepitone, 1991).

Desde esa perspectiva, las *creencias* son un componente de la actitud, ya que, desde esta teoría, se sustentan en una estructura de tres componentes: uno de tipo cognitivo, otro de tipo afectivo, y otro de tipo conductual.

Entonces, cuando se aborda las creencias en relación con la violencia, de acuerdo al modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979, cit. en Olivares e Incháustegui, 2011), e instituido por Heise (1994, cit. en Olivares e Incháustegui, 2011), se busca medir “aquellas creencias sostenidas por los adultos” que apoyan o asumen como invisible la violencia que se suscita en el contexto familiar y se dirige hacia los niños y hacia las mujeres (Araya, 2003, p.85). A éstas se les conoce como *creencias perpetuadoras de violencia*. Considerando las tres dimensiones señaladas, se identifican tres áreas de creencias:

- *Creencias perpetuadoras de maltrato físico infantil*. Creencias de que los padres y madres maltratan o castigan a sus hijos para que sean buenas personas, estimula la disciplina, ponen “mano dura”, los padres deben hacerse obedecer por la fuerza, la obediencia y el respeto a la autoridad son las virtudes más importantes que deben aprender los niños.
- *Creencias perpetuadoras de violencia doméstica*. Creencias de que las mujeres necesitan una mano dura, no contrariar u oponerse a su marido cuando está en público; el hombre es la cabeza de la familia, la familia debe mantenerse unida a cualquier costo y pase lo que pase, la privacidad familiar siempre debe respetarse.
- *Creencias perpetuadoras del abuso sexual de menores*. Creencias de que las niñas están más expuestas a ser abusadas sexualmente, son provocativas, la violación ocurre en familias pobres y sin educación, el hombre no puede controlar su impulso sexual, y que las madres son las principales responsables del abuso sexual en sus familias.

En Psicología Social, la más importante teoría entre las que abordan el comportamiento agresivo es la del *aprendizaje social* (Bandura, 1976, y Bandura y Ribes, 1975, cit. en Doménech e Íñiguez, 2002). En esencia, lo que esta teoría postula es que se

pueden aprender comportamientos por imitación; más concretamente, por observación de que esos comportamientos observados son recompensados o reforzados. De este modo, si alguien ve que un comportamiento agresivo de una persona es reforzado, entonces lo puede aprender.

En base a lo mencionado, estudios como el de Riaño (2013), realizado en Colombia, comprobó la relación entre *violencia familiar* y *acoso escolar*; en este caso, tanto niños como niñas presentan comportamientos y actitudes estereotipados, que provienen de posible maltrato intrafamiliar; de todos modos, es importante resaltar que no todos los niños y niñas que experimentaron violencia se convierten en agresores; es más, en algunos casos son víctimas de acoso. Por otro lado, en el Perú, Valverde (2011) y Graza (2013), también en muestras de adolescentes, y Pariona (2012), con una muestra de niños de 9 a 12 años, hallaron relación entre la *violencia escolar* y el *funcionamiento familiar*. En cuanto a *violencia*, Valverde (2011) encontró predominio del nivel moderado (42%), seguido del nivel severo (38%); mientras que, en cuanto a *funcionalidad familiar*, la mayoría de adolescentes procedía de familias disfuncionales o severamente disfuncionales. Graza (2013), por su parte, reportó un nivel de violencia escolar alta en 39% de adolescentes provenientes de familias disfuncionales. Y Pariona (2012) encontró relación entre los lazos familiares y la violencia escolar, en una situación en la cual 57.4% de niños y niñas experimenta relaciones familiares regulares y un 22.3% malas relaciones, con una violencia escolar que alcanza al 93% del conjunto.

Estos hallazgos, permiten inferir que una funcionalidad familiar negativa constituye uno de los factores más relevantes en la existencia de violencia escolar en los adolescentes

#### *Acoso escolar, intimidación escolar o bullying*

Por otro lado, el *acoso escolar*, también conocido como *intimidación escolar*, o incluso como *matoneo*, por su término en inglés *bullying*, se entiende como una forma especial de comportamiento agresivo que viola los derechos de la otra persona; se trata de una conducta intencional, reiterada, que se da en desigualdad de condiciones (Olweus, 2011, cit. en Díaz, León, Paz y Amaya, 2014), y por lo tanto, constituye una manera de transgredir o romper las reglas, lo que da lugar a un patrón de conducta antisocial. Por ello, plantea retos muy significativos en los países, en las instituciones educativas, en las familias y en cada una de las personas (Olweus, 2007, Salmivalli, 2010, y Chaux, 2011, citados en Díaz et al., 2014). Y, en ese sentido, afecta no solo a la víctima, sino también a otros participantes que están involucrados en esa situación (Salmivalli, 2010, cit. en Díaz et al., 2014).

Olweus (2007), pionero en los estudios del *bullying*, ha encontrado que el *acoso escolar* no está asociado a la clase social, ni al tamaño de la escuela ni al número de alumnos en clase. Tampoco es resultado de la competencia por calificaciones entre los niños, ni de una situación originada por características físicas diferenciadoras (ser gordo, feo, de baja estatura, flaco, etc.) (Olweus, 2003, cit. en Rincón, 2011). El problema radica en la actitud, en el manejo de la ansiedad de las víctimas, por un lado, y de la agresividad de los intimidadores, por otro.

En esa perspectiva, aquí se define el *acoso escolar* como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado tanto en el aula, como a través de las redes sociales, el tipo de violencia dominante es la emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares.

Los trabajos empíricos de Olweus (2007, cit. en Díaz et al., 2014) efectuados con miles de alumnos y durante varias décadas, señalan la coexistencia de tres motivos en la conducta de intimidación de un estudiante: la ambición de poder, la hostilidad hacia el ambiente, y la manera en que ciertos alumnos han sido educados y recompensados por los actos agresivos. En realidad, los dos primeros son resultado del tercero. Esto es, el niño que intimida lo hace para dominar a los demás y obtener de ellos lo que desea. Así, hay quienes sienten cierta satisfacción al herir o lastimar a alguien, y también quienes obtienen reconocimientos o algún tipo de retribución (Olweus 2003, cit. en Rincón, 2011, p.42).

Pero, para que se produzca el *bullying*, se necesitan varios factores. Uno de ellos es la escuela; allí, los protagonistas asumen cada uno un rol importante en la manifestación o supresión de la intimidación. De esta manera, donde hay un agresor, seguramente hay una víctima; como escena, la intimidación se desarrolla delante de otros niños y adultos, que son los terceros actores o testigos. Según Olweus (2004), en Noruega, diversas investigaciones concuerdan que el 15% de estudiantes de primaria y secundaria (entre los siete y 15 años) estaban implicados en acciones de intimidación entre alumnos (Olweus 2004).

Por otra parte, entre de los componentes señalados por Piñuel y Oñate (2005), se identifican los siguientes:

*Componente de desprecio – ridiculización*, por el cual a través del desprecio y ridiculización se pretende distorsionar la imagen social del niño y la relación de éste con los otros. Se trata de presentar una imagen negativa y distorsionada del niño, cargada negativamente; sin importar lo que haga el niño, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros; como consecuencia de esta manipulación de la imagen del niño acosado, muchos otros niños se suman al círculo de acoso de manera involuntaria (Piñuel y Oñate, 2005). Al respecto, Ccoicca (2010) menciona que el porcentaje acumulado, tomando como base la categoría media, es de 41.4% para este componente, lo cual indica la existencia de un porcentaje significativo de alumnos que son víctimas de este tipo de humillaciones.

*Componente de coacción*, que agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas, quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. Los que acosan son percibidos como poderosos por la víctima; y el beneficio es el poder social del acosador (Piñuel y Oñate, 2005). Ccoicca (2010) encontró que el 44.9% (porcentaje acumulado tomando como base la categoría media) de la muestra de estudio es víctima de este tipo de maltratos. Estos datos evidencian la presencia de alumnos que obligan a sus compañeros a hacer o decir cosas en contra de su voluntad.

*Componente de restricción - comunicación*, que incorpora todas aquellas conductas o acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al niño. Así, por ejemplo, se restringen las posibilidades de integrar grupos de trabajo o participar en juegos, se generan prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros, o de que nadie hable o se relacione con él; estos son indicadores del intento de quebrar la red social de apoyo a la víctima (Piñuel y Oñate, 2005). Ccoicca (2010) señala que el porcentaje acumulado de las categorías medio, casi alto, alto y muy alto representa el 52.1% de la muestra de estudio.

*Componente de agresiones*, que agrupa las conductas directas de agresión, ya sea física o psicológica. Ésta es una escala que evalúa la violencia más directa contra el niño, aunque no siempre sea la más lesiva psicológicamente. Las agresiones físicas, la violencia, el robo o el deterioro a propósito de sus pertenencias, los gritos y los insultos, son indicadores de esta escala (Piñuel y Oñate, 2005). Aranda (2010) indica que el nivel de agresión más

representativo para la muestra de estudiantes es el nivel casi bajo frente a los niveles menos representativos de alto y muy alto en estudiantes del nivel secundario. Ccoicca (2010), por su parte, reporta que el porcentaje acumulado de las categorías medio, casi alto, alto y muy alto, alcanza el 55.6% entre quienes son víctima de este tipo de maltratos.

*Componente de intimidación - amenazas*, que agrupa aquellas conductas o acciones de acoso escolar que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria; con estas acciones, quienes acosan buscan inducir miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida de clase; se reconoce que incluso puede manifestarse en amenazas contra la familia de la víctima (Piñuel y Oñate, 2005). Aranda, (2010) reporta la presencia de mayor frecuencia en la categoría de casi alto; seguido del nivel casi bajo y luego el nivel bajo. Ccoicca (2010), por su parte, reporta que los resultados acumulados de las categorías medio, casi alto, alto y muy alto, reflejan que 69.2% niños y adolescentes es víctima de este tipo de maltratos.

*Componente de exclusión – bloqueo social*, que agrupa las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado. La frase “tú no”, o variantes de ella, constituye el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa segrega socialmente al niño. Al ignorarlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno (Piñuel y Oñate, 2005). Aranda, (2010) señala que los mayores porcentajes se dan en los niveles casi bajo y nivel medio con proporciones del 22.4% y 21.1%, seguido de un 19.7% para el nivel bajo en los estudiantes del nivel secundario. Ccoicca (2010) da a conocer que los porcentajes acumulados de las categorías medio, casi alto, alto y muy alto representan al 54.5% de la muestra de estudio que es víctima de este tipo de tratos.

*Componente de hostigamiento verbal*, que agrupa aquellas acciones de hostigamiento y acoso psicológico en las que se manifiesta desprecio y falta de respeto y consideración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca son indicadores de esta área o componente (Piñuel y Oñate, 2005). En el estudio realizado por Aranda, (2010) se reporta la presencia de 35.4% de estudiantes en los niveles altos de hostigamiento. Ccoicca (2010), por su parte, reporta que los niveles medio, casi alto, alto y muy alto, representan al 42.8% de la muestra de estudio que es víctima de este tipo de maltratos.

*Componente de robos*, que agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima, ya sea de forma directa o por chantaje (Piñuel y Oñate, 2005). Ccoicca (2010) da a conocer que en esta categoría los niveles medio, casi alto, alto y muy alto, representan al 48.6% de la muestra de estudio que son víctimas de este tipo de maltratos.

Finalmente, el estudio de Ccoicca (2010) evidencia la existencia de un 58.3% (porcentaje acumulado) de *bullying* en la muestra estudiada, lo que es consistente con la literatura que identifica diferentes formas de acoso escolar. Así, Oliveros y Barrientos (2007) reportaron un índice de 54.7% de acoso escolar en un colegio de Lima. Oliveros, Figueroa y otros (2008) hallaron la existencia de 47% de acoso escolar en los colegios de Lima Metropolitana y algunas provincias. En esta misma línea también DEVIDA (2007) reportó un 47% de acoso escolar en todos los colegios del Perú.

Lo señalado, permite sostener que la violencia y el maltrato entre los escolares constituyen una realidad cotidiana en el sistema educativo nacional peruano.

Sobre la base de lo expuesto, en este estudio se plantea como objetivo determinar la relación entre las *creencias perpetuadoras de violencia* y el *acoso escolar* en un conjunto de estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Chimbote, Perú. Desde la perspectiva de la configuración social, su abordaje es esencial en el área personal, familiar, académica y social del niño y adolescente, ya que no sólo proporciona un panorama de la situación actual de las variables en el contexto específico donde se desarrolló la investigación, sino que contribuye a reducir el desconocimiento que existe respecto de los factores que subyacen a la experiencia de *acoso escolar*, tanto desde la óptica del agresor, como de la víctima.

## **Método**

### *Participantes*

La población estuvo conformada por todos los estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Chimbote (Perú), de nivel primario y secundario. Consta de 525 estudiantes, entre varones y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Se consideraron como criterios de inclusión saber leer y escribir, intención manifiesta de participar voluntariamente en el estudio, edad comprendida en el intervalo de 12 a 17 años, condición de matriculado en el año lectivo 2017, y acreditación de consentimiento informado de los padres. La muestra quedó conformada por 150 adolescentes, seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia.

### *Variables y medidas*

Para la medición de las *creencias perpetuadoras de violencia*, se utilizó la *Escala para medir creencias que perpetúan la violencia intrafamiliar* creada por Carolina Araya Ramírez (2003); constituida por 39 ítems distribuidos en tres subescalas: maltrato físico infantil, abuso sexual de menores y violencia doméstica. En el presente estudio, se realizó una adaptación de la prueba de Araya (2003) a una versión para niños y adolescentes, por medio de una adecuación semántica, que fue evaluada por juicio de expertos y piloteada en un grupo de 30 niños y adolescentes antes de su utilización. La elaboración de baremos y categorías con la muestra en mención (150 participantes), permitió distinguir los siguientes niveles: bajo, casi bajo, medio, casi alto y alto.

En cuanto a su validez, en la versión para adultos de la prueba original (Araya, 2003), se encontró una correlación positiva moderada entre las tres subescalas de creencias, de tal forma que, a mayores creencias perpetuadoras de maltrato físico infantil, mayor cantidad de creencias perpetuadoras de violencia doméstica ( $r = 0.42$ ;  $p < 0.01$ ) y mayores creencias perpetuadoras de abuso sexual ( $r = 0.48$ ;  $p < 0.001$ ). Del mismo modo, a mayores creencias perpetuadoras de violencia doméstica, mayor cantidad de creencias perpetuadoras de abuso sexual ( $r = 0.37$ ;  $p < 0.001$ ). Esto se puede interpretar como evidencia que confirma la multidimensionalidad del constructo medido.

Y en cuanto a confiabilidad de las escalas en la versión para adultos, obtenida con el coeficiente alfa-Cronbach, se reportan valores adecuados: 0.67 para la escala de creencias de abuso sexual, 0.72 para la de creencias perpetuadoras de violencia doméstica, y 0.81 para la de creencias perpetuadoras de maltrato físico infantil. En este caso, la confiabilidad para la escala general fue 0.847 (coeficiente alfa-Cronbach).



Para la medición del *acoso escolar*, se utilizó el *Auto test Cisneros de acoso escolar*, creado por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2005), a través del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI). La escala está diseñada para evaluar el Índice Global de Acoso y realizar un perfil sobre las modalidades más frecuentes de acoso escolar. La prueba consta de 50 ítems o reactivos, y se puede utilizar para una población en edad escolar del nivel primario o secundario. Está dividida en ocho dimensiones o áreas y presenta ítems con cinco alternativas de respuesta. La escala mide las siguientes áreas: componente de desprecio – ridiculización, componente de coacción, componente de restricción – comunicación, componente de agresiones, componente de intimidación – amenazas, componente de exclusión – bloqueo social, componente de hostigamiento verbal, y componente de robos. Ha sido utilizada en diversos lugares del mundo y también en diferentes localidades del Perú. La aplicación puede ser individual o colectiva. La determinación de categorías y baremos para este grupo distingue los siguientes niveles: bajo, casi bajo, medio, casi alto, alto y muy alto.

En cuanto a confiabilidad y validez, el índice de confiabilidad de origen, obtenido en España y medido con el coeficiente alfa-Cronbach, es 0.96. Para este estudio, se utilizó la prueba original y se obtuvo una confiabilidad de 0.951, en una muestra de estudiantes de 12 a 17 años, de la ciudad de Chimbote.

#### *Análisis de datos*

Se analizaron las *creencias perpetuadoras de violencia* y el *acoso escolar* en función de los baremos identificados mediante tablas de frecuencia. Asimismo, se analizó la relación entre *creencias perpetuadoras de violencia* y *acoso escolar*, y entre las dimensiones de *creencias perpetuadoras de violencia* (maltrato físico, violencia doméstica, abuso sexual) y *acoso escolar*, con el coeficiente rho de Spearman. Se utilizó para ello el software SPSS 22.

## **Resultados**

### *Creencias perpetuadoras de violencia y acoso escolar*

En cuanto a *creencias perpetuadoras de violencia*, la distribución de los estudiantes entre los niveles de la variable es bastante homogénea; en ese sentido, las proporciones son muy cercanas entre sí, a excepción de los niveles casi bajo (16.7%) y medio (24%), que se separan entre sí por casi ocho puntos porcentuales (Tabla 1). Respecto del resto de categorías, 22.0% de estudiantes se distribuyen en el nivel bajo; 19.3%, en el nivel casi alto; y 18.0%, en el nivel alto (Tabla 1).

Tabla 1. Nivel de *creencias perpetuadoras de violencia* en estudiantes de una institución educativa

Nivel	frecuencia	%
Bajo	33	22.0
Casi bajo	25	16.7
Medio	36	24.0
Casi alto	29	19.3
Alto	27	18.0
Total	150	100.0

En lo que concierne a *acoso escolar*, la distribución de los datos en los niveles de la variable es también muy similar entre sí. Se observa que 22.7% de los estudiantes se ubican

en el nivel bajo; 21.3%, en el medio; 20.0%, en el nivel casi bajo; 18.7% en el nivel casi alto; y 16.7% en el nivel alto, mientras que sólo 0.7% (un caso) alcanza el nivel muy alto (Tabla 2).

Tabla 2. Nivel de *acoso escolar* en estudiantes de una institución educativa

Nivel	frecuencia	%
Bajo	34	22.7
Casi bajo	30	20.0
Medio	32	21.3
Casi alto	28	18.7
Alto	25	16.7
Muy Alto	1	0.7
Total	150	100.0

### *Relación entre creencias perpetuadoras de violencia y acoso escolar*

En cuanto a la posible relación entre *creencias perpetuadoras de violencia y acoso escolar*, no se encontró relación entre las variables. Por un lado, la ausencia de significatividad del coeficiente, con un p-valor de 0.293, valor mucho mayor que el comúnmente aceptado de 0.05, desestima el posible valor de la correlación; y por otro, un coeficiente de correlación que apenas se distingue de cero ( $\rho = 0.086$ ), también evidencia esta ausencia de correlación entre las variables (Tabla 3).

Tabla 3. Relación entre las creencias perpetuadoras de violencia y el acoso escolar de los estudiantes

		Acoso escolar	
Rho de Spearman	Creencias perpetuadoras de violencia	Coefficiente de correlación	0.086
		Sig. (bilateral)	0.293
		N	150

Finalmente, en cuanto a la posible relación entre las dimensiones de las *creencias perpetuadoras de violencia* y el *acoso escolar*, tampoco se encontró relación entre las variables. En este caso, la ausencia de significatividad de los coeficientes desestima toda pretensión de presumir relación entre las variables; así, el p-valor se sitúa en 0.317, para creencias sobre maltrato físico y acoso escolar; en 0.788, para creencias sobre violencia doméstica y acoso escolar; y en 0.521, para creencias sobre abuso sexual y acoso escolar; en los tres casos, los valores encontrados son mucho mayores que 0.05. Por otro lado, los coeficientes de correlación son prácticamente cero:  $\rho = 0.082$ ,  $\rho = 0.022$  y  $\rho = 0.053$ , respectivamente (Tabla 4).

Tabla 4. Relación entre el acoso escolar y las creencias perpetuadoras del maltrato físico infantil, violencia doméstica y abuso sexual en los estudiantes.

		Maltrato físico	Violencia doméstica	Abuso sexual	
Rho de Spearman	Acoso escolar	Coefficiente de correlación	0.082	0.022	0.053
		Sig. (bilateral)	0.317	0.788	0.521
		N	150	150	150

## Discusión

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes se distribuyen en forma casi similar entre las diferentes categorías de la variable; apenas se identifica superioridad en el nivel medio de *creencias perpetuadoras de violencia* (24%). Aunque este dato puede parecer curioso, en realidad no se puede dejar de reconocer que, por lo menos 37% de estudiantes, una proporción nada despreciable, se ven expuestos no sólo a la influencia de factores de su entorno sociocultural, sino también a la propia experiencia de violencia dentro de su entorno familiar, bien como testigo o como víctima. Considerando lo establecido en la literatura, los niños que crecen en hogares violentos aprenden e interiorizan una serie de creencias y valores negativos sobre diferentes dimensiones de las relaciones con otros: sobre las relaciones familiares y sobre la legitimidad del uso de la violencia como método válido para la resolución de conflictos, fruto todo ello, de la interacción de factores culturales, sociales (socialización diferencial de género y aceptación social del uso de la violencia) y situacionales, tal como lo señalan Patró, Limiñana y Martínez (2003).

De la misma manera, en lo que respecta al acoso escolar, se encontró una distribución más o menos similar entre las diferentes categorías de la variable. Pero los niveles altos (casi alto, alto y muy alto) reúnen por lo menos 35% de la muestra, es decir, más de la tercera parte del conjunto. Ahora, si se entiende como presencia de acoso escolar desde el nivel promedio de intensidad hasta el nivel alto, las cifras se extienden al 56%. En este sentido, los resultados prácticamente coinciden con los de Ccoicca (2010), con 58.3%; y se aproximan a los hallazgos de Oliveros y Barrientos (2007), quienes reportaron también una proporción de 54.7% de acoso escolar. Sin embargo, hay cierta diferencia con los resultados de otros estudios: el 47% de acoso escolar en los colegios de Lima Metropolitana y algunas provincias, que encontraron Oliveros, Figueroa y otros (2008); o el 47% reportado a nivel de todos los colegios del Perú (DEVIDA, 2007).

Como se puede apreciar, los resultados encontrados aquí evidencian que los niveles de presencia e intensidad del acoso escolar en el grupo estudiado prácticamente se replican en diversos grupos y realidades distintas del país, lo que permite afirmar que se trata de una práctica común entre los pobladores del Perú. Esta afirmación, que prácticamente valida la generalidad del hecho, se puede sostener como cierta en el país entero, y abre un sinnúmero de inquietudes respecto del origen del fenómeno y de los factores que influyen en él.

En ese sentido, en contra de la hipótesis de partida del estudio, no se encontró relación entre las *creencias perpetuadoras de violencia* y el *acoso escolar* ( $p = 0.293$ ), en los estudiantes investigados de la ciudad de Chimbote. Cabe señalar que no se encontraron estudios en los que se aborde específicamente la relación entre estas variables. Tampoco se han encontrados antecedentes que se hayan trabajado con alguna población de la realidad peruana. En este sentido, se podría presumir que la violencia forma parte de la convivencia familiar y de la cultura, como expresan Chagas y Vázquez (2014), quienes encontraron que los niños agredían por diversos motivos; en algunos casos se trataba de niños maltratados en su hogar, que en la escuela se despojaban del papel de víctimas y maltrataban a sus pares; en otros, se trataba de niños que pasaban por crisis familiares transitorias (separación de los padres, muerte de familiares, etc.) y, en tanto no podían desahogarse, las descargaban por medio de la violencia sobre otros. Algunos de estos niños presentaban patologías psíquicas tan graves, que no podían discriminar entre ellos y el otro, y al agredir a otros maltrataban a una parte de sí mismos.

De ese modo, al considerar que la violencia también es parte de las creencias y la cultura familiar, los hallazgos de Valverde (2011), Graza (2013) e incluso los de Pariona (2012) son útiles para establecer algunas consideraciones. Téngase en cuenta que el primero encontró relación entre la violencia escolar y el funcionamiento familiar; Graza (2013) fue más lejos y estableció que la funcionalidad familiar negativa es un factor de alto riesgo para la existencia de violencia escolar; y Pariona (2012) prácticamente ahondó en el mismo sentido, aunque con muestras de niños de menor edad.

En ese sentido, Patró y Limiñana (2005) expresan que la vivencia de los niños en situaciones de violencia y abuso de poder adquiere un significado crucial, en tanto las experiencias vividas en la infancia constituyen un factor fundamental para el posterior desarrollo y adaptación de la persona a su entorno. Los niños aprenden a definirse a sí mismos, a entender el mundo y cómo relacionarse con él a partir de lo que observan en su entorno más próximo. De este modo, la familia es considerada como el primer agente socializador del niño y el más determinante a la hora de la instauración de modelos apropiados de funcionamiento social. Asimismo, los niños que han experimentado alguna forma de rechazo parenteral o maltrato, tienden a presentar sesgos atribucionales hostiles y aprenden a anticipar y a evitar las conductas de rechazo, generalizando esta anticipación a contextos interpersonales. Estos primeros patrones de funcionamiento social, aprendidos y reforzados dentro de la familia, se aplican después a las interacciones con los iguales. En este mismo recorrido, los grupos familiares presentan condiciones, circunstancias, creencias y experiencias que determinan el actuar individual y familiar, crean el contexto propicio para que se presente la conducta violenta, siendo este un desequilibrio relacional entre las concordancias intrafamiliares (Carreras, 2006).

Estos hallazgos ponen a la familia (funcionamiento familiar, lazos familiares) en el centro de la violencia escolar, y dan pie para sostener el argumento principal de este estudio: que las *creencias perpetuadoras de violencia* se relacionan con el *acoso escolar*.

Sin embargo, en todos estos casos que la literatura destaca, la relación entre *familia* y *acoso escolar* no se desestima, sino que se confirma, a diferencia de los resultados obtenidos aquí, que no se insertan en el marco referencial descrito. La ausencia de correlación tanto a nivel de variables generales, como a nivel de dimensiones de las creencias y el acoso escolar, alejan radicalmente los hallazgos aquí efectuados de lo que la literatura permite presumir teóricamente. En consecuencia, las razones de esta discrepancia hay que buscarlas en otros ámbitos.

### *Implicaciones*

La discrepancia entre los resultados aquí encontrados y la línea de interpretación más recurrida en torno a la relación entre las variables, permite ensayar algunos intentos de explicación al respecto.

En primer lugar, se puede argumentar que aún es prematuro pronosticar que exista o no dicha asociación debido a que los estudios son todavía incipientes, sobre todo respecto de las *creencias perpetuadoras de violencia*, por lo menos, en nuestro país. La clara tendencia de los hallazgos que presenta la literatura, en el sentido que diferentes factores familiares, pero sobre todo el funcionamiento familiar se relaciona con las manifestaciones de agresión en la escuela (Graza, 2013; Valverde, 2011), cuestiona este argumento, en tanto pretender una contextualización específica de los resultados sugeriría que la población de estudio podría ser diferente de aquellas que han llevado a establecer la hipótesis de partida en muchas de sus características que la definen. Es cierto que este argumento puede ser

válido para poblaciones hasta cierto punto alejadas del epicentro de la civilización moderna, afincadas en espacios aislados, de marcada conformación rural o incluso de condición de no alcanzados; pero resulta poco verosímil en una ciudad cuya ubicación física la convierte en un paso obligado entre el norte del país y la capital. Esa ubicación la convierte en un centro que recibe influencias constantes no sólo de las poblaciones aledañas, sino, sobre todo, de las grandes ciudades que interconecta (Lima y Trujillo). Esta influencia, mayormente del norte, que se remonta ya a unas décadas atrás, no permite defender la tesis de aislamiento de la ciudad, hasta el punto que las características demográficas y, sobre todo, idiosincrásicas de la población sean radicalmente diferentes de las del resto del país.

Por otro lado, las características de rápido crecimiento demográfico y económico que la identifican, en la que el incremento de una clase media cada vez más solvente se enmarca en un proceso creciente de provisión de servicios modernos y globales (internet de banda ancha, televisión por cable, telefonía celular de alta y media gama, etc.), hacen también poco sostenible este argumento. En otras palabras, hay suficientes razones para pensar que las influencias que se reciben de los diferentes medios de comunicación y tecnologías de la información y comunicación a los que se tiene acceso, tienden a homogenizar el pensamiento, actitudes y comportamiento de la mayor parte de la población; razón por la cual no habría motivo para sospechar una caracterización ideológica marcadamente distinta respecto del resto del país.

Una segunda razón se puede ubicar en el plano del diseño del estudio realizado. En este sentido, una de las debilidades de las que se puede acusar al estudio reposa en el diseño muestral con el que se trabajó. Se podría cuestionar, no sin razón, que la muestra, llámese incidental o por conveniencia, no garantiza la aleatoriedad de los sujetos que fueron parte de la muestra, requisito mucho más fuerte que sólo el tamaño de la muestra para contar con un grupo representativo de la población (Levin y Rubin, 2004; Otzen y Manterola, 2017). Es más, el alejamiento de la normalidad de la muestra, que llevó a utilizar el coeficiente de correlación de Spearman (Pérez, 2005), apunta en este sentido. Sin embargo, es interesante constatar que las dos variables tienen una distribución con frecuencias muy próximas entre sí en los diferentes niveles, lo que evidencia que la muestra estuvo bastante bien balanceada en cuanto a extracción de los sujetos. Por lo tanto, este argumento puede no ser tan firme, como en principio se podría pensar.

#### *Líneas futuras de investigación*

La lejanía de los resultados respecto de la literatura y de lo que se supone una hipótesis bien fundamentada, invitan a seguir indagando en esta línea de investigación, en torno a la relación entre creencias perpetuadoras de violencia y acoso escolar, pero procurando poner en práctica dos recomendaciones de orden empírico: primero, desarrollar el estudio en otras instituciones educativas, con el objeto de ampliar el número de sujetos que son evaluados en torno a las variables de estudio, y acumular información que aporte evidencia en favor de una de las dos posiciones, la de una posible relación o la de su ausencia; y segundo, desarrollar el estudio considerando la selección de muestras probabilísticas, de modo que se garantice la aleatoriedad de las mismas y se evite los posibles sesgos que podrían desvirtuar los resultados respecto de la literatura.

Una segunda línea de investigación se postula a partir de la identificación de cohortes al interior de las muestras de estudio, sobre todo, en función de categorías de edad y de género, con el objeto de ampliar la comprensión que se tiene del fenómeno. Un paso en ese sentido se requiere para constatar hasta qué punto estas variables de categorización constituyen

factores que introducen contrastes que conviene examinar, sobre la base, primero, del supuesto que, a mayor edad, es esperable una mayor capacidad de interactuar con los demás en un marco de acciones que se caracterizan por la autorregulación de la conducta; y segundo, que los géneros suponen de por sí una diferencia en los niveles de agresividad, que se traduciría en acciones de acoso escolar.

## Conclusiones

En cuanto a *creencias perpetuadoras de violencia*, el 24.0% de estudiantes se ubica en el nivel medio; 22.0%, en el nivel bajo; 19.3%, en el nivel casi alto; 18.0%, en el nivel alto; y 16.7%, en el nivel casi bajo. Y en cuanto a acoso escolar, 22.7% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo; 21.3%, en el nivel medio; 20.0% en el nivel casi bajo; 18.7% en el nivel casi alto; y 16.7% en el nivel alto y 0.7% en el muy alto.

Por otro lado, no se encontró relación entre las *creencias perpetuadoras de violencia* y el *acoso escolar*, como tampoco se encontró relación entre el *acoso escolar* y las *creencias perpetuadoras de maltrato físico, violencia doméstica y abuso sexual*.

## Referencias bibliográficas

- Aranda, E. (2010). *Violencia escolar entre alumnas de primero de secundaria de una institución educativa del callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Araya, C. (2003). *Escala para medir creencias que perpetúan la violencia intrafamiliar: estudios preliminares*.
- Carreras A. (2006). Conferencia *Familias Maltratantes*. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar. Bogotá, octubre 12 y 13 de 2006.
- Ccoica, T. (2010). *Bullying y Funcionalidad Familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Chagas R., & Vázquez M.C. (2014). *Violencia y Acoso Escolar (Bullying) Subjetividad y Cultura*. Recuperado de [http://subjetividadycultura.org.mx/violencia-en-la-escuela/#\\_ftnref2](http://subjetividadycultura.org.mx/violencia-en-la-escuela/#_ftnref2)
- DEVIDA (2007). *Estudio nacional: prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria 2005. Resultados nacionales, Perú*. Lima: Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas – DEVIDA.
- Díaz N.C., León M.A., Paz A., & Amaya L. (2014). *Bullying y habilidades sociales: Similitudes y diferencias en la intervención con entrenamiento social*. Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Colombia.
- Doménech, M. & Iñiguez, L. (2002). *La construcción social de la violencia*. Athenea, 2. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Estrada, H. (2015-2016). *Informe temático N° 04/2015-2016: violencia contra la mujer y feminicidio en el Perú*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/D1896DAED2492AC60525804300715B89/\\$FILE/48\\_INFTEM04\\_2015\\_2016\\_violencia\\_cont\\_mujer.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/D1896DAED2492AC60525804300715B89/$FILE/48_INFTEM04_2015_2016_violencia_cont_mujer.pdf)
- Fernández, M. & Guerrero, R. (2010). *Factores individuales, sociales y culturales que influyen en la violencia basada en género en mujeres de 20 a 64 años de edad en el Centro de Salud Ganímedes San Juan de Lurigancho*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Graza, S. (2013). *Relación entre funcionalidad familiar y nivel de violencia escolar en los adolescentes de la Institución Educativa Francisco Bolognesi Cervantes N° 2053 Independencia*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Jodelet, D. (1990). *Folies et representations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France
- Levin, R.L. & Rubin, D.S. (2004). *Estadística para administración y economía*. México: Pearson Educación.
- Lima: El 49% de escolares ha recibido una golpiza de sus padres. (2014, 29 de setiembre). *Perú 21*. Recuperado de <http://peru21.pe/actualidad/bullying-violencia-escolar-violencia-familiar-estudio-exploratorio-sobre-violencia-familiar-ong-calandria-fovida-2199852>

- Mayta, A. & Pérez, R. (2011). *Nivel de autoestima y tipo de violencia familiar en estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas: Túpac Amaru y Ángel Custodio García Ramírez. Distrito de Tarapoto, octubre – diciembre 2011*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de San Martín, Lima, Perú.
- Ministerio de la Mujer registra 13 mil casos de violencia contra menores. (2017, 31 de julio). *Correo*. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/ciudad/ministerio-de-la-mujer-registra-13-mil-casos-de-violencia-contra-menores-764932/>
- Muro, A., González, A., Toledo, J., Calderón, E. & Negrín, Y. (2008). *Violencia intrafamiliar y adolescencia*. Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.10.\(2\)\\_08/vol.10.2.08.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.10.(2)_08/vol.10.2.08.pdf)
- Olivares, E. & Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres
- Oliveros M., Barrientos A., Figueroa, L., Cano, B. & Quispe, Y. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), octubre-diciembre, 215-220.
- Oliveros, M. & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (Setiembre 2016). *Maltrato infantil*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Orna, O. (2013). *Factores determinantes de la violencia familiar y sus implicancias*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Pariona, E. (2012). *Asociación entre relaciones familiares y violencia escolar en niños de 9 a 12 años en un instituto educativo del distrito de Villa María del Triunfo*. Tesis de Licenciatura. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Patró, H. & Limiñana, G. (2005). *Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas*. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/02-21\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/02-21_1.pdf)
- Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: Un análisis psicosocial. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7 (1), 61-79.
- Perea A., Calvo V., & Anguiano M., (2010). *La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar*. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen58/perea.pdf>
- Pérez, C. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS. Aplicaciones al análisis de datos*. México: Pearson.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE "Acoso y Violencia Escolar"*. Madrid: TEA Ediciones, S.A  
Recuperado de [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/violen/vp\\_araya.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/violen/vp_araya.pdf)
- Riaño, E. (2013). *El fenómeno del bullying y su relación con la violencia intrafamiliar en adolescentes del grado sexto del Colegio Andrés Páez de Sotomayor de Bucaramanga*. Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.
- Rincón M.G. (2011). *Bullying – Acoso escolar: Consecuencias, responsabilidades y pistas de solución*. México: Trillas.
- Sierra, R. Macana, N. & Cortés, C. (s.f.). *Impacto Social de la Violencia Intrafamiliar*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33850/9+Violenciaintrafamiliar.pdf/10708fa9-efb1-4904-a9e6-36377ca8a912>
- Valverde, Y. (2011). *Violencia escolar o bullying relacionado con el funcionamiento familiar, adolescentes de la I.E. "Mariscal Cáceres" Tacna – 2011*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, Perú.

