

**RELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR E IDEACIÓN SUICIDA EN
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UN COLEGIO DE SAN JUAN DE
PASTO.**

DAYRA LORENA SANTACRUZ GUATIVA

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
SAN JUAN DE PASTO**

2016

**RELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR E IDEACIÓN SUICIDA EN
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UN COLEGIO DE SAN JUAN DE
PASTO.**

DAYRA LORENA SANTACRUZ GUATIVA

Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga

Asesores

ALVARO H. ALVAREZ C.

JOSE G. MARTINEZ R.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
SAN JUAN DE PASTO**

2016

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Octubre de 2016.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
OBJETIVOS	8
Objetivo General	8
Objetivos específicos	8
MÉTODO	8
Tipo de Estudio	8
Diseño	9
Participantes	9
Instrumentos	9
Escala de Agresión Entre Pares EAP	9
Inventario de Ideas Suicidas Positivas y Negativas PANSI	10
Procedimiento	10
Fase 1: Validación por jueces EAP	10
Fase 2: Pilotaje EAP	10
Fase 3: Aplicación	11
Fase 4: Análisis Estadístico	11
Plan de Análisis Estadístico	11
Elementos Éticos y Bioéticos	11
RESULTADOS	12
Validación por jueces expertos EAP	12
Instrucciones	12
Opciones de respuesta	13
Ítems	13
Análisis de pilotaje y modificación EAP	15
Análisis estadístico.	16
Aplicación EAP	17
Aplicación PANSI	18
Análisis de normalidad y correlación	19

Diferencias en las puntuaciones en cuanto a género	21
Diferencias en las puntuaciones por edad	22
DISCUSIÓN	24
CONCLUSIONES	33
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	34
REFERENCIAS	37
ANEXOS	45

Lista de tablas

Tabla 1. Análisis de jueces	13
Tabla 2. Porcentaje de acuerdos y modificación de los ítems	16
Tabla 3. Estadísticos descriptivos	17
Tabla 4. Tabla de frecuencias EAP	17
Tabla 5. Estadísticos descriptivos	18
Tabla 6. Tabla de frecuencias PANSI	18
Tabla 7. Análisis de Normalidad	19
Tabla 8. Análisis de Correlación	20
Tabla 9. Análisis de Correlación sub escalas	20
Tabla 10. T de student, Diferencias de género	22
Tabla 11. Prueba de homogeneidad de varianzas	23
Tabla 12. Anova de un factor, diferencias entre edades PANSI	23
Tabla 13. Kruskal wallis, diferencias entre edades EAP	23
Tabla 14. Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo “espiral descendente” (Sullivan et al, 2005, citado por Jiménez 2007)	28

RELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR E IDEACIÓN SUICIDA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UN COLEGIO DE SAN JUAN DE PASTO.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre acoso escolar e ideación suicida en estudiantes de grado noveno de un colegio de San Juan de Pasto, por medio de un estudio cuantitativo de tipo correlacional, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 62 adolescentes, con edades entre 13 y 16 años de edad, con una media de 14 años, de los cuales el 66.1%, fueron hombres (n= 41) y el 33.9% correspondieron a mujeres (n=21). En la aplicación realizada para la Escala de Agresión entre Pares (EAP) se obtuvo una media de 99,79, con una tendencia de variación de las puntuaciones de 18,12 (DS), una moda de 90 y una mediana de 97,5. Para la puntuación del Inventario de Ideas Suicidas Positivas y Negativas (PANSI) se encontró una media de 19,02, con una desviación típica de 5,09, una mediana de 19 y una moda de 15. Se determinó una correlación positiva bidireccional entre ideación suicida y agresión entre pares, así mismo entre las subescalas ideación suicida positiva y conductas prosociales e ideación suicida negativa y victimización, contrario a la correlación entre ideación suicida positiva y victimización que fue negativa, todas ellas calculadas mediante el estadístico de correlación de Pearson, con un nivel de significancia inferior a 0,05. No se encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres para las dos variables, mientras que para agresión entre pares se encontró que el grupo de adolescentes de 13 y 15 años difieren de forma estadísticamente significativa.

Palabras clave: Agresión entre pares, ideación suicida, adolescentes

ABSTRACT

This research aimed to identify the relationship between bullying and suicidal ideation in ninth grade a school in San Juan de Pasto through a correlational quantitative study, with a non-experimental design. The sample consisted of 62 adolescents, aged 13 and 16 years old, with a range of 14 years, of which 66.1% were men (n = 41) and 33.9%

were women (n = 21). In the application made for the Peer Aggression Scale (EAP) an average of 99.79, with a trend of variation in scores of 18.12 (DS) was obtained, a moda of 90 and a median of 97.5 . Inventory score for Suicidal Ideas Positive and Negative (ISSHL) an average of 19.02 was found, with a standard deviation of 5.09, a median of 19 and 15. A bidirectional moda positive correlation was determined between ideation suicide and aggression among peers, likewise between the subscales positive suicidal ideation and prosocial behavior and suicidal ideation negative and victimization against the correlation between positive suicidal ideation and victimization that was negative, all calculated by statistical correlation of Pearson, with a level of significance below 0.05. No significant differences between men and women for the two variables were found; while for peer aggression found that the group of 13- and 15 differ statistically significantly.

Keywords: Peer aggression, suicidal ideation, teens.

INTRODUCCIÓN

A partir de la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS, citado por Ortega, 2010), la violencia comienza a considerarse como uno de los principales problemas de salud pública en todo el mundo; esta misma define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Considerando los centros educativos como un escenario fundamental del ser humano, en donde los niños y adolescentes son protagonistas, cobra sentido el estudio de ciertos problemas sociales como la violencia, según lo plantea Ortega y Del Rey (2008, citados en Ortega, 2010, p. 63), “El abuso injustificado de poder también llega hasta las escuelas, instituciones en las que el entramado de relaciones interpersonales entreteje la vida diaria de los que comparten un espacio común: profesores, alumnos y otro personal”, de esta forma, se define la violencia escolar, como la acción u omisión intencionadamente dañina, ejercida entre miembros de la comunidad educativa, que se produce tanto en instalaciones escolares, como en espacios relacionados directamente con el contexto escolar, (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares) (Trianes, 2000), esta problemática, tiene múltiples formas y se da en varias

direcciones: de autoridades a alumnos y maestros, de maestros a alumnos, de alumnos a maestros y de alumnos a alumnos, remitiéndose a estos últimos actores como participantes activos de la agresividad entre iguales, en donde el cuadro de violencia es subestimado o permanece sin ser traído como un objeto de atención a su conciencia (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005).

Según Mendoza (2011), la violencia y el acoso escolar son fenómenos antiguos, señala que ambos son formas de agresión, por lo tanto, el acoso escolar es una forma de violencia, sin embargo se establece una principal diferencia entre los dos términos, Dato (2007), refiere que la diferencia radica en la opción de respuesta dada por el estudiante, pues se interpreta como violencia cuando la agresión se da alguna vez; mientras que si se realiza frecuentemente se categoriza como acoso escolar o agresión entre pares. De acuerdo a Jiménez (2007) estos (acoso escolar y agresión entre pares), son dos términos considerados como sinónimos, pues no existe una definición compartida por toda la comunidad científica para este fenómeno, lo que ha dado paso a usar diferentes términos para describirlo, más cuando se han dado problemas de traducción en cada país del término bullying que da nombre internacionalmente a esta problemática (Ortega, 2000), es por esto que al hablar de agresión entre pares se encuentran diferentes definiciones e incluso distintos términos para denominar el mismo problema, tales como acoso escolar, victimización, hostigamiento, maltrato entre pares, etc (Jiménez, 2007) por lo tanto para hacer más comprensible y cercano culturalmente el concepto, en este estudio se entenderá el acoso escolar y la agresión entre pares como términos que definen la misma dificultad.

El pionero en la investigación sobre este constructo fue Peter-Paul Heinemann, quien pensaba que el acoso escolar era el ataque de un grupo, hacia un niño (Ortega, 2010), así mismo Olweus, (1998) define el acoso escolar como una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes, es decir una persona está siendo intimidada cuando está

expuesta repetidamente, durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1993).

Este fenómeno comprende un patrón de comportamiento agresivo persistente contra un estudiante o grupo de ellos, quienes son victimizados en forma física y psicológica por parte de un agresor o agresores (Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005). El maltrato entre alumnos se da en un contexto grupal, donde cada uno de ellos juega un rol (Salmivalli, 1999). El modelo explicativo actual sobre dicho tipo de agresión es interactivo y complejo, pues se dan cita elementos biológicos, de personalidad, situacionales y de aprendizaje (Cerezo, 2001), que refleja diversidad en los perfiles de los participantes, así mismo, el acoso generalmente se dirige a un sujeto, difícilmente a un grupo, evidenciando la desigualdad del poder (Serrate, 2007).

Piñuel y Oñate, (2007) proponen tres criterios comúnmente aceptados por los investigadores europeos, que sirven para dilucidar si estamos o no ante casos de agresión entre pares: 1) la existencia de una o más de las conductas de hostigamiento y violencia en la escuela, 2) la repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no accidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan, 3) la duración en el tiempo con el establecimiento de un proceso que va a ir consumiendo la resistencia del niño y afectando significativamente en todos los aspectos de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar). La presencia de estas tres características acredita la existencia de un niño sometido a un posible cuadro de acoso psicológico en la escuela o acoso escolar.

Según Avilés (2008), el acoso escolar puede afectar seriamente la salud mental y física de los menores y su rendimiento académico, sin duda, sufrir agresión entre escolares supone enfrentarse a una situación de estrés, evitando que la víctima pueda salir por sí misma de esta situación, así mismo su red social termina siendo muy escasa y prácticamente no cuenta con amigos en los cuales podría apoyarse y confiar; creando además dificultades en el futuro para establecer relaciones íntimas, además, en algunos casos se produce fobia a la escolarización y absentismo. Recientes estudios apuntan una correlación negativa entre conducta de acoso escolar y autoeficacia social, académica y emocional, por lo tanto a medida que la conducta de acoso aumenta, disminuye la creencia de los sujetos sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones que les lleve a la

obtención de resultados satisfactorios (Avilés, 2008), pero no solo es la autoeficacia la que se ve afectada, sino también la autoestima de la víctima, es así como Lozano y Lozano (2003, citados por Córdoba & Obando, 2010), dicen que los niños con autoestima baja, muchas veces envían mensajes de desesperación, falta de confianza y ausencia de esperanza. Tienen una percepción pobre de sí mismos que suele reducir las probabilidades de éxito en el futuro, debido al bajo nivel de autoconfianza. En general, tienden a creer que no pueden arreglar ninguna situación. Piensan que sus errores son consecuencias de factores que no pueden modificarse, como por ejemplo, falta de habilidad o de inteligencia, y estas creencias negativas generan sentimientos de desesperanza (Lozano & Lozano, 2003, citados por Córdoba y Obando, 2010, p. 23), sin embargo, aunque existen muchos estudios que relacionan la victimización con niveles de autoestima bajo, se ha establecido la cuestión de si es la autoestima baja, la que predispone a sufrir victimización, o la repetida victimización, la que rebaja los niveles de autoestima de quienes la sufren (Rigby, 1996). Esto lleva a pensar que efectivamente, niveles bajos de autoestima definen sujetos a los que es más fácil atacar y a los que el acoso escolar hace más daño pero que al mismo tiempo la continuada victimización produce una bajada de valorización que el sujeto hace de sí mismo y de las interacciones que establece con los demás, lo que a su vez puede conducir a ser blanco de sus compañeros con más frecuencia (Avilés, 2008).

Así mismo se ha encontrado relación entre depresión y victimización (Bond, 2001; Van der Wal, de Wit & Hirasing, 2003, citado por Avilés, 2008), Olweus (1993) encontró un tipo de relación entre ser víctima en edad escolar y posteriormente tener algunas tendencias depresivas en la edad adulta. Esta relación con la depresión en la edad adulta se constata en los estudios retrospectivos (Rivers, 2000 & Olweus, 1993). En estudios escolares empíricos en Finlandia, también se encuentra esta tendencia a estados depresivos en adolescentes y a ideación del suicidio en otros estudios australianos y españoles (Rigby y Slee, 1999; Diaz & Ruiz, 2004, citado por Avilés, 2008). Así mismo en estudios realizados con agresores se han identificado rasgos depresivos e ideación suicida, incluso de forma más habitual que entre las víctimas (Diaz & Ruiz, 2004, citados por Avilés, 2008), por lo tanto se observa que los agresores y las víctimas presentan significativamente más predictores de depresión que aquellos individuos que no están involucrados en este fenómeno. De esta forma, las investigaciones asocian la ideación suicida con la depresión,

pensamientos disfuncionales y eventos negativos de la vida (Adams & Adams, 1996, citados por Román & Sosa, 2012), así como también se ha vinculado con la autoestima; siendo la depresión el predictor más influyente en la conducta suicida (Adams & Adams, 1996, citados por Román & Sosa, 2012), es así como las víctimas de acoso escolar, tienen más probabilidades que otros, de pensar en quitarse la vida. En un estudio con menores australianos, Rigby (1996), encontró que los menores que eran acosados con frecuencia tenían dos veces más probabilidades que otros menores de desear estar muertos o admitir tener pensamientos recurrentes de suicidio. La ideación suicida es una construcción cognitiva, manifestada en un síntoma frecuente e inespecífico que refleja el nivel de conflicto interno y se incrementa cuando una persona que tiene baja capacidad de enfrentamiento vive situaciones estresantes (Beck, 1974), esta conducta suicida se identifica cuando un sujeto permanentemente piensa, planea o desea cometer suicidio, durante por lo menos dos semanas y desarrolla algún plan e identifica los medios necesarios para conseguirlo (Mingote, 2004, citado por Villalobos, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario describir la etapa vital en la que se centra este estudio: la adolescencia, la cual es un período de numerosos cambios, tanto físicos como emocionales, llena de nuevos retos que impone la sociedad, por lo tanto diversas vivencias que ocurren durante este periodo, pueden ocasionar pensamientos suicidas en el adolescente, aun cuando estos pensamientos pueden estar presentes desde la niñez (Rosselló & Berríos, 2004, citados por Román & Sosa, 2012), las características del desarrollo evolutivo del adolescente se enfocan en el marcado interés por la afiliación a un grupo, la consolidación de redes de apoyo social y la atracción sexo-afectiva por otras personas.

En ese sentido, la presencia de conflictos interpersonales con personas importantes en su ambiente social tiene un alto valor estresante sobre el adolescente. Por ejemplo, la terminación de una relación afectiva o una fuerte discusión con un amigo pueden llegar a convertirse en eventos disparadores de la conducta suicida en los adolescentes (Fennig, 2005, citado por Villalobos, 2009). La búsqueda de la identidad (social, sexual, vocacional) inherente en esta etapa, en virtud de la cual empieza a consolidar la imagen, los valores y las aspiraciones que quiere tener para su vida, puede ser la causa de que la autoestima se consolide como un factor importante en el origen de las conductas suicidas en los

adolescentes (Metha, Chen, Mulvenon & Dode, 1998, citados por Villalobos, 2009). Así pues, el fracaso escolar, las dificultades a la hora de entablar las relaciones sociales o una imagen corporal no aceptada, pueden convertirse en un elemento crucial en el surgimiento de la conducta suicida (Metha, Chen, Mulvenon & Dode, 1998, citados por Villalobos, 2009), es por esto que este estudio se enfoca en un grupo de adolescentes, pues como se ha mencionado los jóvenes de esta etapa presentan mayor riesgo en cuanto a su salud mental, mucho más cuando se encuentran afectados por el acoso escolar, tal como se señala en el estudio del Hospital Universitario Virgen de las Nieves de la Universidad de Granada, en el que se encontró que los adolescentes intimidados y los intimidadores están más expuestos a presentar mayores síntomas depresivos que los adolescentes no expuestos a este tipo de conducta (Díaz, Prados & Ruiz, 2004), así mismo en la investigación de Landázuri (2007), se encontró que las víctimas de acoso escolar tuvieron puntajes más bajos en las áreas de autoestima general, mientras que los agresores alcanzaron puntajes bajos en el área de autoestima hogareña, concluyendo que las únicas áreas que permitieron establecer una mejor predicción del rol del agresor y el rol de víctima de intimidación fueron la Autoestima Social y Autoestima Escolar, factores que se han visto relacionados con la ideación suicida (Landázuri 2007), en otra investigación desarrollada por Valadez, Amezcua, Gonzales, Montes y Vargas (2011) se descubrió que las experiencias de victimización ponen al sujeto adolescente en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales, así mismo Román y Sosa (2012) confirmaron en su estudio que existe relación entre victimización e intimidación y el incremento de sufrir depresión e ideación suicida, las víctimas presentan mayores niveles de depresión que los agresores y la ideación suicida está presente tanto en víctimas como en agresores.

De esta forma comparar el impacto del acoso escolar con la idea suicida, es de suma importancia, pues anualmente cerca de un millón de personas mueren en el mundo debido al suicidio (Organización Mundial de la Salud, 2002). Así, este comportamiento es considerado como el indicador más representativo de la salud mental de los países y sociedades, por lo tanto abordar esta problemática es una responsabilidad de la sociedad en la cual los niños y adolescentes merecen una educación integral, que fomente espacios de libertad, de respeto e igualdad, permitiendo posteriormente elaborar eficientes estrategias para reducir este fenómeno, considerando principalmente el análisis de la prevalencia del

mismo y sus características, si existe en realidad relación o no de estas dos variables ante lo cual sea posible observar un panorama real que dirija efectivamente el diseño de programas de intervención y prevención.

Desde el aspecto psicológico es significativo analizar la gravedad de las consecuencias para los sujetos que están involucrados en el acoso escolar, por tal motivo este proyecto investigativo hizo uso de instrumentos psicométricos para obtener datos válidos y confiables acerca del acoso escolar y la ideación suicida en estudiantes de grado noveno de un colegio de San Juan de Pasto con el fin de establecer una relación entre estos dos fenómenos y poder brindar un aporte empírico que deleve a los docentes, padres, directivos y a los mismos estudiantes su estado en torno a estas problemáticas como primera parte para la prevención e intervención de estas problemáticas permitiendo posteriormente crear herramientas para mejorar la salud mental de esta población.

OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar la relación entre acoso escolar e ideación suicida en estudiantes de grado noveno de un colegio de San Juan de Pasto.

Objetivos específicos

Conocer la presencia del acoso escolar e ideación suicida mediante instrumentos aplicados a estudiantes de grado noveno de un colegio de San Juan de Pasto.

Identificar la correlación de acoso escolar e ideación suicida en estudiantes de grado noveno de un colegio de San Juan de Pasto.

Establecer las diferencias según género femenino y masculino de las variables de acoso escolar e ideación suicida en estudiantes de grado noveno de San Juan de Pasto.

MÉTODO

Tipo de Estudio

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la presente investigación es de tipo correlacional, ya que tiene como propósito evaluar el grado de correlación que existe entre dos o más variables (agresión entre pares e ideación suicida) en un contexto en particular (estudiantes de los grados novenos de un colegio privado de la ciudad de San Juan de Pasto) (Hernández, *et al*, 2010).

Diseño

Este es un estudio no experimental, debido a que no se realizó la manipulación deliberada de las variables involucradas (agresión entre pares e ideación suicida), con un diseño transversal, puesto que la recolección de los datos se realizó en un solo momento en el tiempo, (Hernández, *et al*, 2010).

Participantes

La muestra final de este estudio estuvo conformada por 62 adolescentes, con edades entre 13 y 16 años de edad, con una media de 14 años ($DE=0.75$), de los cuales el 66.1%, fueron hombres ($n= 41$) y el 33.9% correspondieron a mujeres ($n=21$). Se incluyeron a los participantes teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) estudiantes que estuvieran matriculados en el grado noveno b) aquellos estudiantes que asistieron el día de la aplicación y c) los estudiantes que voluntariamente participaron.

El pilotaje fue llevado a cabo con diez adolescentes que cumplían con las mismas características de los incluidos en la muestra final, sin embargo ellos no fueron incluidos como participantes del estudio.

Instrumentos

Escala de Agresión Entre Pares EAP

La escala de agresión entre pares de Espelage (2003) es un instrumento psicométrico que tiene por objetivo evaluar el comportamiento agresivo entre jóvenes, las investigaciones psicométricas realizadas reportan buenos niveles de confiabilidad a través del método de consistencia interna por alpha de cronbach ($\alpha= 0,5; 0.83$) y validez de tipo convergente con variables como apoyo social ($r=-0,15$ $p= 0,001$).

La escala fue traducida y adaptada para la población Uruguay por Cajigas, Khan, Luzardo, Najson, y Zamalvide, (2004), quienes incorporaron un componente orientado a explorar las conductas de ayuda entre los alumnos; así mismo fue usada y validada en el país Chileno por Jiménez, Castillo y Cisternas (2011) quienes incluyeron la subescala denominada Cyberbullying, es así como se consolida la escala y queda conformada por 50 ítems con opciones de respuesta tipo Likert, de 1 a 5 o de 1 a 4 según corresponda, los cuales se distribuyen en seis subescalas denominadas: Influencias Externas, Actitud hacia la Violencia, Conductas Prosociales, Conductas Agresivas, Victimización y Cyberbullying, siendo esta última adaptación la que se utilizó para la presente investigación.

Inventario de Ideas Suicidas Positivas y Negativas PANSI

El Inventario de Ideas Suicidas Positivas y Negativas (PANSI) (Osman, Gutiérrez, Barrios & Chiro, 1998), fue adaptado en población adolescente de la ciudad de San Juan de Pasto por Villalobos (2009), mediante la técnica de traducción simple; está compuesto por un cuestionario de 14 ítems, 6 de ideación suicida positiva (factores protectores) y 8 de ideación suicida negativa (factores de riesgo), la evaluación aborda las últimas dos semanas y pregunta qué tan a menudo la persona ha presentado cada uno de los catorce pensamientos, la persona debe responder haciendo uso de una escala de 5 puntos que oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre).

Este inventario mostro una estructura bifactorial que explicaba el 64% de la varianza, en la cual el primer factor correspondió a ideas suicidas negativas; mientras que el segundo, abarco pensamientos protectores ante el suicidio. Tanto la escala y las subescalas tuvieron altos niveles de consistencia interna ($0,83 < r < 0,93$) y una buena validez de constructo al presentar relaciones significativas con medidas de ideas suicidas, desesperanza y depresión (Villalobos, 2009).

Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se realizó un proceso sistemático y sistematizado, que será explicado por fases, presentadas de manera cronológica en la que fueron realizadas.

Fase 1: Validación por jueces EAP

Teniendo en cuenta que el instrumento de *Agresión entre pares adaptación Chilena* (Jiménez, Castillo & Cisternas, 2011), no se encuentra adaptado para el contexto pastuso, fue necesario llevarla a consideración y validación por jueces con el fin de que evaluaran la claridad y la equivalencia semántica de las instrucciones, los ítems y las formas de respuesta, los jueces fueron elegidos de acuerdo a su conocimiento y experiencia en relación a la población seleccionada y al constructo psicológico en cuestión.

Fase 2: Pilotaje EAP

Una vez entregadas las recomendaciones realizadas por los jueces, se llevó a cabo una prueba piloto con el fin de conocer si los ítems eran claros o no para diez adolescentes que conservaban las mismas características que los participantes del estudio, la información fue analizada de forma cuantitativa y sólo aquellos ítems con un porcentaje de acuerdos

inferior al 90% fueron modificados, teniendo en cuenta las sugerencias de las y los adolescentes.

Fase 3: Aplicación

En esta fase se aplicó los instrumentos *EAP* (Jiménez, Castillo & Cisternas, 2011) *validada por jueces para población adolescente pastusa*, y *PANSI adaptación pastusa* (Villalobos, 2009) a todos los estudiantes de los cursos novenos, previo a ello se solicitó el consentimiento informado a la institución, a los padres de familia o acudientes y el consentimiento de cada uno de los participantes.

Fase 4: Análisis Estadístico

Posterior a la aplicación de los instrumentos se procedió a realizar los análisis estadísticos para determinar la correlación entre los totales de la *EAP* (Jiménez, Castillo & Cisternas, 2011) *validada por jueces para población adolescente pastusa* y *PANSI adaptación pastusa* (Villalobos, 2009), así como las diferencias entre género de los sujetos que componen la muestra.

Plan de Análisis Estadístico

Los datos obtenidos en las aplicaciones de las dos pruebas fueron sistematizadas en una base datos en el programa EXCEL, posteriormente organizados para importarse al programa IBM SPSS 20, donde se procedió a determinar la relación entre las variables agresión entre pares e ideación suicida, para ello se llevó a cabo el análisis de normalidad mediante el estadístico de Kolmogorov Smirnov usado en muestras superiores a 50 personas (Uriel & Aldás, 2005), insumo que permitió elegir el coeficiente de correlación de Pearson, para determinar la presencia o ausencia de relación. De igual manera se buscó determinar la diferencia entre género haciendo uso del estadístico paramétrico, T de student, escogido por la distribución normal de los datos (Walpone, Myers & Myers, 1999), así como la descripción de las puntuaciones que obtuvo la muestra.

Elementos Éticos y Bioéticos

En Colombia el ejercicio de la profesión de psicología está reglamentado por la ley 1090 (Congreso de la república, 2006) que regula todos los aspectos éticos, bioéticos y deontológicos del que hacer de la o el psicólogo en sus diferentes campos de acción, entre las principales disposiciones de esta ley, que fueron aplicadas a la presente investigación se encuentran:

Solicitud del asentimiento por escrito de las y los adolescentes participantes en el estudio, quienes por ser menores de edad debieron contar con el permiso de sus padres o acudientes, así como el de la institución educativa quien es responsable de ellos durante su permanencia en la jornada escolar.

Se garantizó la reserva de la identidad de las y los participantes durante el uso y la interpretación de los resultados, solo fueron revelados bajo la solicitud previa de los mismos y la transmisión de estos se hicieron en un vocabulario entendible fuera de malas interpretación, de tal manera que no se afectara su integridad personal. Es importante agregar que el uso de los instrumentos psicométricos estuvo siempre supervisada por un profesional con conocimientos sólidos sobre pruebas psicológicas acorde a lo dictaminado por la ley.

RESULTADOS

Validación por jueces expertos EAP

Teniendo en cuenta que la Escala de Agresión Entre Pares EAP fue traducida y adaptada para la población Uruguaya (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson, & Zamalvide, 2004) y validada en el país Chileno (Jiménez, Castillo & Cisternas, 2011), se reconoce que sus características de validez en población pastusa no serían las mismas que se presentaron en estos países; por lo tanto para cumplir con este criterio se contó con la colaboración de tres expertos quienes evaluaron las instrucciones, los ítems y las opciones de respuesta en términos de claridad y equivalencia semántica.

Instrucciones

Los jueces mencionan que las instrucciones de la EAP son claras, sin embargo uno de ellos indica que la redacción es confusa ante la solicitud de señalar la respuesta correcta y opción de respuesta, pues posiblemente provocaría confusión en los adolescentes a la hora de leerlo; el juez propone cambiar la redacción a: “... *Elije la respuesta que mejor se ajuste a tu opinión y MARCA CON UNA “X” sobre el número que la identifique según corresponda en cada apartado...*”. Esta sugerencia se acogió de acuerdo al conocimiento y experiencia del juez con respecto a la población.

Opciones de respuesta

Los jueces mencionaron que las opciones de respuesta eran totalmente claras, por lo que no se les realizó ninguna modificación.

Ítems

Los jueces valoraron los ítems teniendo en cuenta la equivalencia semántica y claridad de los mismos. (Tabla 1). Los ítems que no se muestran en la tabla, no fueron modificados; los jueces los evaluaron como claros y con adecuada equivalencia semántica.

Tabla 1. *Análisis de jueces*

Ítems versión EAP	Observación jueces	Ítem EAP Modificado
3. Golpear a alguien que te golpeó primero está bien	Los jueces sugieren que es importante invertir la oración, pues permite situar al adolescente en la situación que se quiere evaluar.	3. Está bien golpear a alguien que me golpeo primero.
6. Si realmente quiero, en general puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro.	Uno de los jueces sugiere modificar el ítem a “ <i>Puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro</i> ”, debido a una posible mejor comprensión y claridad, sin embargo, otro juez sugiere conservar el ítem de la versión original, ya que en este se nota claramente una intención, y al usar la palabra “en general” permite aclarar que no siempre se dará esa situación, por lo tanto se conserva el ítem con el fin de guardar equivalencia semántica.	6. Si realmente quiero, en general puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro.
8. Hice que otros me tuvieran miedo.	Los jueces sugieren modificar “otros”, debido al contexto de evaluación, pues si se habla de acoso escolar se entiende que generalmente es entre “compañeros”, por lo tanto obedeciendo a las sugerencias de los jueces se modifica el ítem.	8. Hice que mis compañeros me tuvieran miedo.

9. Ayudé a un compañero que se sintió mal	Uno de los jueces sugirió cambiar la palabra “mal” a “triste”, pues daría más claridad al ítem, sin embargo los otros jueces sugirieron conservar el ítem de la versión original pues al modificar la palabra se perdería la equivalencia semántica del ítem. Se decide acatar la opinión del segundo juez, pues sentirse mal no solo enfoca sentimientos, sino también emociones, y sensaciones.	9. Ayudé a un compañero que se sintió mal
11. Le pegué a compañeros que son fáciles de ganar.	Los jueces tienen un acuerdo en cuanto a la claridad del ítem, sin embargo uno de ellos sugiere cambiar las palabras “fáciles de ganar” a “débiles”, debido inicialmente a la claridad y en segundo lugar a la teoría encontrada en cuanto a acoso escolar, pues a las víctimas de este fenómeno se las concibe como débiles.	11. Le pegué a compañeros que son débiles.
13. Junto con otros, hostigamos a un compañero.	Los jueces sugirieron modificar la palabra “hostigamos”, pues en el contexto de los adolescentes es posible que no sea comprendida en su totalidad, la palabra se modifica a “acosamos”, la cual conserva la equivalencia semántica del ítem.	13. Junto con otros, acosamos a un compañero.
24. Los compañeros me ponen sobrenombres.	Los tres jueces sugieren que se cambie “los” a “mis”, puesto que permite mayor apropiación de la situación enmarcada en el ítem, señalaron que este cambio no afectaría ni la claridad ni la equivalencia semántica.	24. Mis compañeros me ponen sobrenombres.
28. Inicié discusiones o conflictos	Si bien los tres jueces mencionan claridad en el ítem, uno de ellos sugiere situar el ítem al contexto escolar, debido a que precisamente se evalúa acoso escolar. Por lo tanto se modifica	28. Inicié discusiones o conflictos en mi curso.

	el ítem teniendo en cuenta las sugerencias del juez.	
29. Los compañeros me empujan y pegan.	Los jueces sugieren que se cambie “los” a “mis”, puesto que permite mayor apropiación de la situación enmarcada en el ítem, señalaron que este cambio no afectaría ni la claridad ni la equivalencia semántica.	29. Mis compañeros me empujan y pegan.
31. Animé a otros a pelear.	Los tres jueces mencionan claridad en el ítem, sin embargo, uno de ellos sugiere situar el ítem al contexto escolar, debido a que precisamente se evalúa acoso escolar. Por lo	31. Animé a otros compañeros a pelear en el colegio.
32. Eché a compañeros del grupo.	tanto se modifica el ítem teniendo en cuenta las sugerencias del juez.	32. Eché a compañeros del grupo de trabajo.
37. Sugirieron que hicieras algo ilegal.	Los jueces dicen que el ítem de la versión original no es claro, por lo que recomendaron aumentar la palabra “te” al principio del ítem, con el fin de darle mayor claridad, cambio que no afecta la equivalencia semántica.	37. Te sugirieron que hicieras algo ilegal.

Teniendo en cuenta la valoración que los jueces realizaron y acatando los cambios sugeridos a la escala se obtuvo una versión preliminar.

Análisis de pilotaje y modificación EAP

El análisis de las instrucciones, los ítems y las opciones de respuesta, de la EAP se realizó de forma cuantitativa, por medio de un pilotaje con jóvenes y señoritas que guardaban características similares a la población objetivo, esto como parte del proceso de validez del instrumento para la población y el contexto nariñense. Para este análisis se evaluó el porcentaje de acuerdos que los 10 participantes podían tener en cuanto a la claridad del enunciado; se estableció que se debía tener un 90% de acuerdos para conservar el ítem, como se mencionó anteriormente solo se modificaron los ítems que tuvieron un

porcentaje inferior; para dicha modificación se tuvieron en cuenta las justificaciones que los participantes mencionaron en cuanto a la no claridad del ítem.

Se encontró que 47 ítems obtuvieron un porcentaje superior a 90% en cuanto a claridad, los 3 enunciados restantes, no cumplieron con el porcentaje, sus modificaciones se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. *Porcentaje de acuerdos y modificación de los ítems*

		Porcentaje		Modificación del ítem
Ítem		de	acuerdo	
13	Junto con otros, acosamos a un compañero	86%		Los participantes mencionaron confusión en la palabra “acosamos” por lo que ellos mismos sugirieron que la palabra “molestamos” era más clara.
24	Mis compañeros me ponen sobrenombres	89%		La mitad de los participantes señalan que para ellos es más común usar la palabra “apodos” en vez de “sobrenombres”, por lo tanto se modifica el ítem teniendo en cuenta que puede ser más claro para ellos.
46	En internet han inventado rumores acerca de mí que han dañado mi reputación	89%		Los participantes sugirieron que la palabra “chismes” en vez de rumores era mucho más conocida para ellos y por lo tanto el ítem tenía más claridad.

Los 10 participantes tuvieron un 90% de acuerdo en que las instrucciones y las formas de respuesta fueron claras, por lo cual se conservaron, sin realizar ningún cambio.

Después de realizar los ajustes pertinentes de acuerdo al pilotaje, se consolidó la versión final de la EAP (Anexo 1).

Análisis estadístico.

Para este estudio se realizó la aplicación de los dos instrumentos (PANSI y EAP), en un solo momento en el tiempo y cumpliendo con los criterios éticos establecidos anteriormente. Una vez obtenida la evaluación se procedió a la calificación de cada uno de

ellos con el fin de dar cumplimiento al primer objetivo específico, el cual buscaba conocer la presencia del acoso escolar e ideación suicida en estudiantes de grado noveno de un colegio de San Juan de Pasto.

Aplicación EAP

Para la puntuación total de la aplicación de la EAP se encontró una media de 99,79, con una tendencia de variación de las puntuaciones de 18,12 (DS), así mismo una moda de 90 y una mediana de 97,5. Se determinó cinco categorías de nivel de agresión siendo estas bajo (50- 84), medio bajo (85-91), medio (92-102), medio alto (103-113) y altos (114-239), seleccionadas de acuerdo a los percentiles 20, 40, 60 y 80 en que se distribuyeron los puntajes totales de la población (Tabla. 3).

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos*

TOTAL EAP		
N	Válidos	62
	Perdidos	0
Curtosis		,066
Error típ. de curtosis		,599
Mínimo		73
Máximo		144
Percentiles	20	83,80
	40	91,20
	60	101,60
	80	113,00

Al identificar el número de estudiantes que se encuentran en cada categoría de nivel de agresión en la aplicación realizada, se encontró que la población se distribuye casi de manera uniforme (Tabla 4).

Tabla 4. *Tabla de frecuencias EAP*

Categoría	Número de casos	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Bajo	13	21	21
Medio bajo	12	19,3	40,3

Medio	13	21	61,3
Medio alto	13	21	82,3
Alto	11	17,7	100

Aplicación PANSI

Para la puntuación total de esta aplicación se encontró una media de 19,02, con una desviación típica de 5,09, una mediana de 19 y una moda de 15. Al igual que para la escala de agresión entre pares se definieron las mismas cinco categorías bajo (0-15), medio bajo (16- 18), medio (19-20), medio alto (21-22) y alto (23-56) de acuerdo a los percentiles 20, 40, 60 y 80, (Tabla, 5)

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos*

TOTALPANSI		
N	Válidos	62
	Perdidos	0
Mínimo		10
Máximo		42
Percentiles	20	15,00
	40	18,00
	60	20,00
	80	22,00

Al evaluar las categorías en las que se ubican los estudiantes en la aplicación realizada, se encontró que la mayoría de casos se encuentran en el nivel bajo y medio bajo de ideación suicida, que representa un 48,2 % de la población total. (Tabla 6)

Tabla 6. *Tabla de frecuencias PANSI*

Categoría	Número de casos	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Bajo	17	27,2	27,2
Medio bajo	13	21	48,2
Medio	9	14,5	62,7
Medio alto	12	19,3	82
Alto	11	18	100

Análisis de normalidad y correlación

Para determinar la relación existente entre las variables agresión entre pares e ideación suicida fue necesario inicialmente llevar a cabo el análisis de normalidad a través del estadístico Kolmogorov Smirnov (Tabla 7, Gráfico 1) cuyo valor indica que la hipótesis nula no se rechaza, afirmando que la distribución de los datos es normal para las dos medidas. Permitiendo elegir los estadísticos paramétricos para los análisis posteriores.

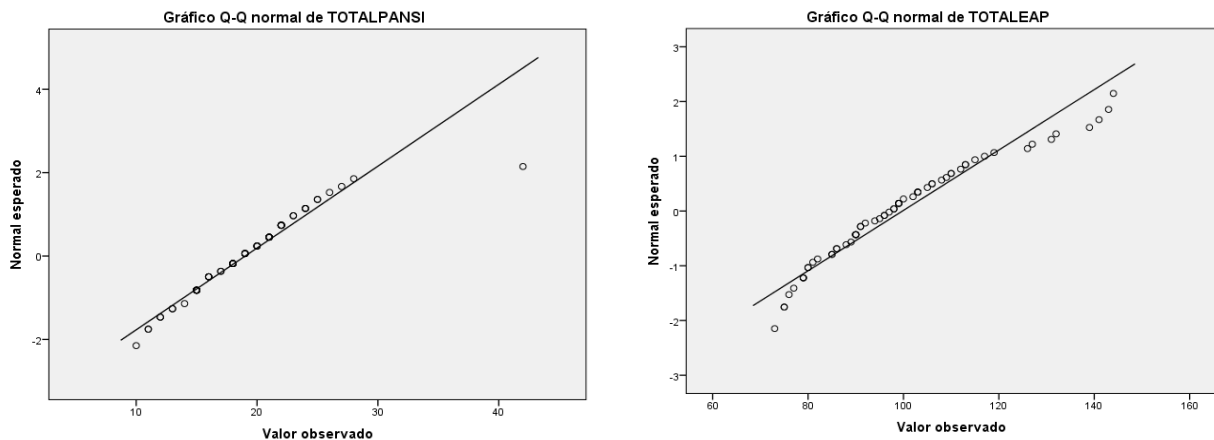
Tabla 7. *Análisis de Normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
TOTAL EAP	,098	62	,200*
TOTAL PANSI	,102	62	,181

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Nota: EAP= Escala de Agresión entre Pares. PANSI = Inventario de ideas suicida Positivas y Negativas

Figura 1. Gráfico de dispersión



De acuerdo a lo descrito con anterioridad, para determinar la correlación entre ideación suicida y agresión entre pares, se utilizó el estadístico de correlación de Pearson, el cual indicó una correlación positiva con un nivel de significancia inferior a 0,05 entre estas dos variables, (Tabla 8) lo que supone que si una de ellas presenta niveles altos o bajos, la otra tiende a presentar un comportamiento similar.

Tabla 8. *Análisis de Correlación*

		PTEAP	PTPANSI
PTEAP	Correlación de Pearson	1	,271 [*]
	Sig. (bilateral)		,033
	N	62	62
PTPANSI	Correlación de Pearson	,271 [*]	1
	Sig. (bilateral)	,033	
	N	62	62

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

Nota: PTEAP= Puntuación Total Escala de Agresión entre Pares. PANSI = Puntuación Total Inventario de ideas suicida Positivas y Negativas

La variable de agresión entre pares está compuesta por seis dimensiones: *Influencias Externas* (conductas transgresivas amigos, actitud adultos sobre la violencia) *Actitud hacia la Violencia* (actitud facilitadora, actitud falta de manejo), *Conductas Prosociales*, *Conductas Agresivas* (Intimidación, Burla) *Victimización* y *Cyberbullying*, así mismo la variable ideación suicida está compuesta por dos dimensiones: *ideación suicida positiva* e *ideación suicida negativa*. Por lo tanto se decidió determinar también la relación entre las subescalas de cada variable (Tabla 9), fue así como se encontró que:

La ideación suicida positiva se relacionó con dos de las subcategorías de la variable agresión entre pares, con una de ellas de forma positiva y con la otra de forma negativa siendo estas las conductas prosociales y la victimización respectivamente, mientras tanto la ideación suicida negativa solo se correlacionó con la victimización de forma positiva. Correlaciones estadísticamente significativas que varían entre $p= 0,02$ y $p= 0,0523$.

Tabla 9. *Análisis de Correlación sub escalas*

		PTEAP	CTA	AASV	AF	AFM	CP	IT	B	VT	CBB
PTPANSI	Correlación de Pearson	,271*	,115	,292*	-,106	,133	,223	,217	,153	,028	,234
	Sig. (bilateral)	,033	,375	,021	,412	,302	,081	,090	,235	,831	,067
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62

ISP	Correlación de Pearson	,144	-,029	,210	-,030	,037	,287*	,110	,198	-,254*	,048
	Sig. (bilateral)	,264	,826	,101	,815	,776	,024	,395	,123	,046	,711
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
ISN	Correlación de Pearson	,170	,149	,136	-,089	,113	-,006	,141	-,005	,250	,213
	Sig. (bilateral)	,185	,246	,292	,492	,382	,964	,274	,972	,050	,097
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62

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

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

Nota: PTEAP= Puntuación Total Escala de Agresión entre Pares, CTA= Conductas Transgresivas Amigos, AASV= Actitud Adultos Sobre la Violencia, AF= Actitud Facilitadora, AFM= Actitud Falta de Manejo, CP= Conductas Prosociales IT= Intimidación, B= Burla, VT= Victimización CBB= Cyberbullying PTPANSI = Inventario de ideas suicida Positivas y Negativas, ISP= Ideación Suicida Positiva, ISN= Ideación Suicida Negativa.

Diferencias en las puntuaciones en cuanto a género

Teniendo en cuenta que la muestra cumple una distribución normal para las dos variables, se utilizó el estadístico T-Student para muestras independientes, con el fin de encontrar diferencias entre los dos grupos que componen la variable género, además del supuesto de normalidad para el uso de este estadístico se debe cumplir también el supuesto de igualdad de varianza que se determinó con la prueba de Levene, donde la hipótesis nula supone que las varianzas son iguales, mientras la hipótesis alterna refiere una diferencia significativa entre ellas, es así como un $p\text{-valor} = 0 > \alpha (0.05)$ permite aceptar la hipótesis nula, mientras que un $p\text{-valor} < \alpha (0.05)$ aceptar la hipótesis alterna, con el puntaje que se obtuvo se cumplió con el segundo supuesto, que permite el uso de t de student.

Ahora bien, con el valor p obtenido de la prueba t de student se identificó que no hay diferencias estadísticamente significativas tanto para las puntuaciones de PANSI como para las de la EAP, dado que el valor de significancia es mayor que alfa, lo que permite aceptar la hipótesis nula, la cual asumía una igualdad de las medias entre los dos grupos de

género, es decir que no hay diferencias estadísticamente significativa entre hombres y mujeres tanto para la variable de agresión entre pares como ideación suicida (Tabla, 10)

Tabla 10. *T de student, Diferencias de género*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PTPANSI	,008	,931	-1,144	60	,257	-1,560	1,364	-4,287	1,168
PTEAP	,188	,666	1,771	60	,082	8,468	4,781	-1,096	18,032

Nota: PTEAP= Puntuación Total Escala de Agresión entre Pares. PTPANSI = Puntuación Total Inventario de ideas suicida Positivas y Negativas

Si bien la prueba mencionada con anterioridad evidencia que los resultados de la aplicación del PANSI y la EAP no difieren de forma estadísticamente significativa para los dos grupos que componen la variable género, es importante mencionar que los hombres presentaron menores niveles de ideación suicida que las mujeres, pues ellos obtuvieron una media de 18,49, contrario a las mujeres quienes mostraron una media de 20,05, mientras tanto en la aplicación de la EAP se encuentra que los hombres presentaron mayores niveles de agresividad entre pares con un promedio de 102,66, diferente a las mujeres quienes indicaron un promedio de 94,19 en los niveles de agresividad entre pares. Diferencias que no son estadísticamente significativas cabe aclarar.

Diferencias en las puntuaciones por edad

Dado que se presentan edades distintas entre los participantes se decidió identificar si existe diferencia entre ellas tanto para agresión entre pares como para ideación suicida, para ello inicialmente se procedió a comprobar el supuesto de igualdad de varianzas a través de la prueba de Levene (Tabla, 11) cuyo puntaje obtenido respaldó el uso del estadístico de anova de un factor únicamente para determinar diferencias de edad para las

puntuaciones del inventario de ideación suicida positiva y negativa PANSI (Tabla, 12) caso contrario a la escala de agresión entre pares donde el supuesto de homogeneidad de varianzas no se cumplió llevando a hacer uso del estadístico no paramétrico equivalente para muestras independientes Kruskal (Tabla, 13)

Tabla 11. *Prueba de homogeneidad de varianzas*

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
PTPANSI	,819	3	56	,489
PTEAP	4,296	3	56	,008

Nota: PTPANSI = Puntuación Total Inventario de ideas suicida Positivas y Negativas
PTEAP= Puntuación Total Escala de Agresión entre Pares

De esta manera se determinó que para la variable ideación suicida no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edades, puesto que el p valor de f es superior a alpha 0,05, lo que supone aceptar la igualdad de medias, resultados similares se presentaron para la escala de agresión entre pares en la cual el valor de p para el estadístico Kruskal wallis es mayor que alpha 0,05 (tabla, 12) que indica retener la hipótesis nula.

Tabla 12. *Anova de un factor, diferencias entre edades PANSI*

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
PTPANSI	Inter-grupos	84,314	3	28,105	1,088	,362
	Intra-grupos	1498,670	58	25,839		
	Total	1582,984	61			

Nota: PTPANSI = Puntuación Total Inventario de ideas suicida Positivas y Negativas

Tabla 13. *Kruskal wallis, diferencias entre edades EAP*

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de PTEAP son las mismas entre las categorías de edad	Prueba de medianas de muestras independientes	,645	Retener la hipótesis nula

2	La distribución de PTEAP es la misma entre las categorías de edad	Prueba Kruskal wallis de muestras independientes	,126	Retener la hipótesis nula
---	---	--	------	---------------------------

Nota: PTEAP= Puntuación Total Escala de Agresión entre Pares

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre acoso escolar e ideación suicida en estudiantes de grado noveno de un colegio de San Juan de Pasto. Mediante la revisión literaria se encontró que la agresión entre pares es un término también usado para referirse al acoso escolar, pues no existe una definición compartida por toda la comunidad científica para este fenómeno, debido a los problemas de traducción en cada país del término bullying que da nombre internacionalmente a esta problemática (Ortega, 2000), lo que ha permitido usar diferentes términos para describirla y definirla considerados todos ellos como sinónimos (Jiménez, 2007), de acuerdo a lo anterior se utilizó la escala de agresión entre pares y el inventario de ideación suicida positiva y negativa para acercarse al primer objetivo que buscaba conocer la presencia de acoso escolar e ideación suicida en los participantes.

Mediante el uso de la escala de agresión entre pares, se encontró que todos los participantes presentan algún nivel de agresión, el 17.7% de ellos se ubicaron en el nivel de agresión alta, evidenciando que el acoso escolar es una dificultad que no es ajena a la ciudad de San Juan de Pasto, situación que probablemente puede interferir con el propósito de los colegios, los cuales buscan ser un lugar de formación, seguridad y crecimiento personal, social e intelectual. El acoso escolar es uno de los problemas más complejos que se encuentra en los entornos educativos debido a las consecuencias que supone esta problemática tanto a corto, mediano y largo plazo, para los agresores, las víctimas y los espectadores así como la población escolar restante, quienes se ven involucrados en el pronto deterioro del clima escolar (Lera, 2007), en el caso de las víctimas, existen evidencias de que los niños son más propensos a desarrollar problemas de personalidad que en algunos casos desembocan a futuro en trastornos psiquiátricos, (Morris, Zhang, y Bondy, 2006), sobre todo depresión y desesperanza (Salmivalli et al., 2005), mientras que a mediano plazo este fenómeno genera evitación de la escuela y finalmente la deserción escolar (Kochenderfer y Ladd, 1996), de acuerdo con Storch y cols (2005), las

interacciones de acoso, refuerzan una identidad y autoevaluación negativa que pueden desembocar en fobias sociales, preocupación general y síntomas depresivos consecuencias que pueden ser extensas, e inclusive llegar hasta situaciones extremas como el suicidio (Freire, 2014); resultados similares también se encontraron en diferentes estudios a nivel mundial (Lagerspetz et al., 1982; Perry et al., 1988; Smith, 1991; Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991; Hirano, 1992; Ruiz, 1992; Paredes, Álvarez, Lega, Vernon, 2008 citados por Olweus, 1998) donde se concluye que el acoso escolar estaba presente en todos los países de estudio y que en algunos hasta el 30% de los estudiantes, eran víctimas de agresiones frecuentes.

Por lo tanto la existencia de acoso escolar en la población de estudio no puede pasar por desapercibido, pues los índices muestran que es un fenómeno que se está presentando no solo de forma global, sino también en los contextos más pequeños, y que a largo plazo podría acarrear consecuencias negativas afectando la salud mental de la población, convirtiendo el entorno educativo en una experiencia desagradable para quien experimenta esta situación sean víctimas, agresores o espectadores, (Jiménez, 2007), siendo la agresión una problemática social grave, mucho más cuando se presenta en la etapa adolescente, donde la diversidad de cambios físicos, psicológicos y sociales los hace más vulnerables llevándolos a crisis, conflictos y contradicciones (Pineda & Aliño, 2002), que en compañía de la situación social actual del país, favorecen la tendencia a realizar conductas masificantes de riesgo, donde se aprecia el incremento de los niveles de ansiedad y disminución de la habilidad comunicativa para la resolución pacífica de conflictos, comportamientos que favorecen la agresión entre pares (Gobernación de Nariño, 2011), es así como Patarroyo y González (1998, citado por Valencia, 2004), mencionan que la dinámica del acoso escolar se puede explicar también como un simple asunto de malestar social con raíces en la historia, pues este fenómeno no solo ha estado presente en las escuelas sino que puede tener raíces históricas a partir de otros hechos de violencia en la cultura, sin embargo no se puede dejar de lado algunas variables familiares e institucionales que pueden ser relevantes y que pueden afectar los niveles de agresión escolar, lastimosamente estos componentes no fueron objeto de estudio en la presente investigación, por lo que no se pueden analizar a profundidad su protagonismo, pero es importante reconocer que deben visualizarse en estudios posteriores debido a la necesidad de conocer

la etiología o raíz de esta problemática que tanto afecta a los adolescentes, para continuar con estudios que permitan reducir o mitigar los niveles de agresión escolar, con el fin de prevenir trastornos mentales posteriores o consecuencias sociales graves; aún más cuando se ha encontrado que este fenómeno es un factor relacionado con la ideación suicida (Freire, 2014).

La ideación suicida como se mencionó con anterioridad fue evaluada en la población de estudio por medio del instrumento PANSI, en el cual se encontró que el 19,3% de los participantes presentan un nivel medio alto de ideación suicida, seguida de 18% con nivel alto, cifra preocupante debido a la grave consecuencia final que puede llevar esta problemática, como lo es la muerte, ya que la ideación es considerada como el inicio o primera etapa de un continuo que lleva al individuo a consumir el suicidio (Sánchez, Musitú, Villarreal & Martinez, 2010), situación que refleja lo encontrado por Villalobos (2009), pues señala que alrededor de un 30% de los estudiantes de San Juan de Pasto, ha presentado algún comportamiento suicida durante su vida, de los cuales el 8% fueron intentos de suicidio, por lo tanto se observa que esta problemática no es indiferente en la población adolescente de la ciudad de Pasto. Es importante también mencionar que un 27,2% de los estudiantes evaluados presentan un nivel bajo de ideación suicida, por lo que se puede inferir que cuentan con mayores factores protectores para esta problemática, contrario a las personas que indicaron un nivel alto, diferencias dadas quizás por el carácter multicausal de la ideación suicida, ya que se ve mediada por la presencia de factores biológicos psicológicos, familiares, sociales y culturales, así como de la interpretación que el individuo realiza de los mismos (Vargas & Saavedra, 2012) permitiéndole bien sea construir pensamientos de esperanza hacia el futuro, desechando la posibilidad del suicidio, o considerar al suicidio como una posibilidad ante circunstancias negativas de su vida (Villalobos, 2009).

Según Alba (2010), el suicidio es la tercera causa de muerte más común para la población adolescente, tal vez relacionada a todos los cambios que acarrea este periodo, tal como lo señala Moya (2007), el suicidio y el intento de suicidio hacen parte de las manifestaciones dramáticas del fracaso del sujeto adolescente al enfrentarse con el nuevo mundo que supone su etapa, donde tiene que definir qué sucederá con su vida en el aspecto laboral, familiar y emocional, generándole un alto grado de sufrimiento, lo que le impide

tener una visión resolutive y presentando como consecuencia la aparición de conductas o intentos suicidas (Ministerio de Salud Pública Uruguay, 2006). El suicidio no solo afecta de forma individual, sino que en promedio, afecta profundamente al menos a otras seis personas y en caso de ocurrir en una institución educativa o en el lugar de trabajo, el impacto se extiende a su alrededor, es aquí donde se visualiza la importancia de prestar atención a las puntuaciones obtenidas en la presente investigación, mucho más cuando se obtuvo una puntuación de 42 en relación a una puntuación máxima de 56 para el PANSI, teniendo en cuenta que este valor se ubica en una categoría alta de ideación suicida puede ser considerado un factor predictor importante para llegar al suicidio consumado (Eguiluz, 1995), el cual se define como un proceso, implicando un conjunto de acciones con las que se asume que una persona busca quitarse la vida, es decir lo primero que sucede antes de cometer el acto suicida como tal, es esa ideación de muerte, la cual no se debe omitir por el riesgo que la misma predice (Miranda, Cubillas, Román & Abril, 2009). Es por esto que el ambiente educativo cobra suma importancia, pues representa un espacio importante de desarrollo prosocial, trascendiendo en la salud y bienestar del adolescente ya que convive y pasa gran parte de su vida en este entorno, lo que brinda la posibilidad de realizar evaluaciones e intervenciones pertinente que permitan comprender las posibles razones para que un adolescente, con todo un futuro por vivir, piense en la muerte.

Dando respuesta al segundo objetivo específico que buscaba identificar la relación entre las variables agresión entre pares e ideación suicida, se encontró a través del coeficiente de correlación de Pearson que estas variables mantienen una relación bidireccional positiva y significativa, lo que indica y permite comprender que si un adolescente está viviendo o exponiéndose a una situación de agresión escolar, es muy probable que construya o mantenga cogniciones en las que planee o contemple el suicidio, relación que ha sido evidenciada con anterioridad por diferentes estudios (Olweus, citado en Ortega, 2007), ya que la exposición continúa a la agresión escolar no solo presenta dificultades en lo concerniente a lo académico, si no que extiende sus consecuencias a diferentes esferas de orden cognitivo, comportamental, afectivo y social en las que el adolescente se desempeña.

De acuerdo al modelo planteado por Sullivan y col, “espiral descendente” (2005, citado por Jiménez, 2007) puede verse la transición que hacen los participantes de la

agresión entre pares a través de cinco momentos, siendo estas transiciones en su mayoría de carácter cognitivo, en donde la víctima se adjudica la responsabilidad de su estado (Tabla, 14), de acuerdo a lo anterior, caracterizaciones realizadas en diferentes países (Plata, Riveros, & Moreno, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010) concluyen que las víctimas de agresión entre pares, presentan síntomas asociados con miedo, soledad e incluso indefensión, inmersos también en el modelo descrito con anterioridad para acoso escolar, donde al llegar al quinto nivel la respuesta final para la víctima es la tentativa de suicidio. Ahora es importante recordar que la población de la presente investigación transita los cambios propios de la etapa de la adolescencia, en la cual los conceptos de la identidad personal se están reevaluando y ajustando a las nuevas demandas del medio; al estar involucrado en una situación de acoso escolar, es probable la creación y fortalecimiento de teorías distorsionadas sobre sí mismo, teorías conocidas como auto esquemas, cuyos componentes principales son la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia (Riso, 2003), así mismo se hace evidente la construcción por parte de la víctima de teorías del futuro y el mundo que los rodea como poco amigables y alentadores en que las situaciones de agresión se repetirán hipótesis respaldada por el modelo *espiral ascendente*.

Tabla 14. *Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo “espiral descendente” (Sullivan et al, 2005, citado por Jiménez 2007)*

Etapas	Agresor	Víctima	Espectador
1. Mirar y esperar	Mirara la dinámica de la clase e identificar posibles víctimas	Adaptación. No entiende la dinámica de intimidación	Adaptación. Da signos (no verbales y verbales) de que no es vulnerable al acoso
2. Probar la temperatura del agua	- Pequeños actos simbólicos de intimidación - Conseguir apoyo de otros	- No hacen frene de forma efectiva a los actos simbólicos - Mal e incómodo. No cree que las cosas puedan empeorar	- Incómodo - O se retira - O da apoyo a la intimidación
3. Ocurre algo más importante	- Se convierte en una agresión física e intimidación más grave - Se convierte a la víctima en “no	- Se siente inútil, responsable de ser intimidada y culpable por no hacer frente a los agresores	- Sentimiento de impotencia y culpabilidad - Se siente responsable por no intervenir

	persona”	- Cree que le dejaran tranquilo - Cree que solo se están divirtiéndose	
4. El acoso sube de tono	- Acoso empeora y continua fuera de la escuela - Adquiere una idea exagerada de su poder	- El acoso es claramente vil y mal intencionado - Sentimiento cada vez mayor de desesperación y baja autoestima	- Piensa que el acoso es parte de la vida y lo mejor es protegerse - Lo mejor es ignorar el acto o apoyar al agresor - La víctima no merece apoyo - La sociedad está basada en el miedo
5. Establecimiento definitivo	- El acoso se extiende a otros ámbitos - Termina en actos delictivos	- El mundo es un lugar inseguro y horrible - La respuesta extrema y final es la tentativa de suicidio	- En la sociedad los individuos son impotentes. Cuida de ti mismo

Los autoesquemas se construyen en el transcurso de la vida, a través de la relación que el individuo establece con los demás, así como de las experiencias de éxito o de fracaso a las que se ha enfrentado (Riso, 2003), es así como desde esta perspectiva la víctima que se ve expuesta de forma continua a situaciones negativas o agresivas en las que la ridiculización, el apodo, el golpe y el hurto de sus propiedades entre otras acciones u omisiones son contingentes a cualquier tipo de acción que realiza, sea esta de huida o enfrentamiento, retroalimentan y determinan la experiencia del individuo como una reafirmación de la dificultad para dar manejo a la situación y para detener el círculo de violencia.

Una vez instalada la creencia de una valoración negativa frente a sus recursos y habilidades el individuo expuesto a la situación de violencia se encuentra desprovisto de elementos necesarios para construir y mantener pensamientos positivos y conductas constructivas para la fijación de metas y consecución de logros para enfrentar este tipo de situación (Nivel 3: Ocurre algo más importante, modelo espiral ascendente) mostrándose más vulnerable frente a los efectos de estresores que se le presenten en el medio, de esta

manera con la firme convicción de que no podrá generar un cambio favorable para dar fin al ciclo de violencia, experimenta la indefensión por aprendizaje que asume una no variación de la conducta frente a la situación de acoso y sentimientos de baja autoestima (Nivel 4: El acoso sube de tono, modelo espiral ascendente), asumiendo el lugar de víctima culpable del estado en el que se encuentra donde las ideas relacionadas con la muerte se verán surgir como una alternativa o repuesta extrema (Nivel 5: Establecimiento definitivo, modelo espiral ascendente), postura que puede ser respaldado por la evidencia empírica encontrada en la relación negativa entre victimización e ideación positiva y por otra parte con la relación positiva entre victimización e ideación suicida negativa (Graham et al, 2009; Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro, Dionne & Pérouse, 2007; Van Hoof et al, 2008; Thijs & Verkuyten, 2008).

Por otro lado de acuerdo a los resultados, se presenta una relación positiva y significativa entre las dimensiones de conductas prosociales e ideación suicida positiva, demostrando que las y los adolescentes que presentaron una capacidad mayor de solidaridad y empatía con los demás, conservan construcciones cognitivas que le favorecen y protegen contra la contemplación del suicidio, estudios respaldan que las personas que han desarrollado estas habilidades son más cooperativos e indican un desarrollo mayor a nivel cognoscitivo, además de una aproximación más íntegra a la tan anhelada identidad personal (Garaigordobil & García, 2006; Ramos, Nieto & Chaux, 2007), teniendo en cuenta el modelo de Sullivan las conductas prosociales se ubican mejor como características de los espectadores, pues en el nivel tres del modelo espiral ascendente los espectadores presentan sentimientos de culpabilidad e impotencia (solidaridad y empatía con el lugar de la víctima), mientras que en el nivel cuatro se evidencia la posibilidad de apoyo al agresor cuando asumen que la víctima no merece auxilio, por lo que se puede inferir que los espectadores en todo el proceso del modelo espiral ascendente construyen esquemas cognitivos que les permiten protegerse ante la agresión así como para la contemplación del suicidio, por una parte se vuelve para ellos la agresión entre pares una situación cotidiana de los contextos y por otra que hay que defenderse de ello preparándose para desempeñarse en esa realidad cognitiva colocando a disposición todos los recursos con los que cuentan. Por parte del agresor de acuerdo al modelo de espiral ascendente también presenta unas modificaciones cognitivas importantes como la sobrevaloración del poder de sus acciones

sobre los demás, que lo llevan a unas consecuencias extremas que implican la pronta vinculación a conductas delictivas, era esperable en el presente estudio que se encuentre algún tipo de información que permita establecer un análisis más profundo para este rol de la agresión entre pares sin embargo no se dio de tal manera, que se deba quizás a factores que no se evaluaron y medien las características y los patrones cognitivos del agresor. De esta forma existe un gran reto en la sociedad y en los centros educativos, pues teniendo en cuenta los resultados encontrados no solo en esta investigación sino en estudios anteriores, es una prioridad trabajar la convivencia, la igualdad y el respeto entre los estudiantes, así como el fortalecimiento de los recursos y habilidades psicosociales del estudiantado no solo delegando esta responsabilidad a los centros de educación, también es de igual importancia hacer un complemento con la familia y lograr que la educación sea completa y efectiva, complemento que también servirá como prevención para futuras conductas violentas (Alonso, 2011), mucho más cuando la familia es un gran predictor de conductas violentas, pues la exposición de los padres como modelos violentos o ser víctimas de violencia por parte de los padres, genera un riesgo de que el hijo(a) posteriormente sea agresor o víctima, desde aquí también radica la necesidad de articular a la familia en todo proceso de mejora de esta problemática (Alonso, 2011).

Teniendo en cuenta el tercer objetivo en el cual se buscó establecer las diferencias en las puntuaciones en cuanto a género; mediante el estadístico T student no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las aplicaciones de EAP y PANSI resultados que difieren a lo encontrado en otros estudios donde sí se evidencian dichas diferencias (Caijas *et al*, 2004, Gergen, 2001, Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006, Sánchez, Musitú, Villarreal & Martinez, 2010, González, Ramos, Mariño, & Pérez, 2002), probablemente estos resultados se dieron debido a la muestra reducida de participantes de este estudio, sin embargo es importante señalar que de acuerdo a la media encontrada para cada grupo, los hombres presentan mayores niveles de agresión entre pares que las mujeres, según el estudio de Caijas *et al* (2004) el género masculino presentaba mayores niveles de comportamientos agresivos físicos y verbales recurriendo más frecuentemente que las mujeres a tener comportamientos agresivos hacia los compañeros, considerando que los varones son más agresivos que las chicas indagando la agresión directa y abierta; es posible que estas diferencias se presenten debido a los aprendizajes y

crianza que ha determinado su género, lo que se notará mucho más en aquellos contextos sociales donde estas diferencias son muy marcadas (Gergen, 2001), por lo tanto es posible que debido a la educación impartida para ambos géneros en el contexto nariñense se ha formado a los hombres desde los rasgos masculinos, el sexismo y los patrones de conflicto vinculados con la dificultad para expresar sentimientos, lo cual según Navarro (2009) se relacionen con el rol de agresor, estos comportamientos agresivos pueden formar parte de la construcción de su masculinidad, en cambio en las mujeres se trata de una conducta actualmente menos aceptable. Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert (2006), señalan también que la agresión física generalmente es para los hombres una forma de ganar y asegurar su estatus social dentro del grupo de iguales, mientras que para las mujeres se utilizan otras formas de agresión menos visibles que las de los hombres, lo que las hace menos agresivas. Es decir la cultura ha educado de forma diferente los roles de género, llevando probablemente a que los hombres presenten formas de agresión más fuertes y visibles que las chicas. De la misma forma, se encuentra de acuerdo a las medias encontradas que los hombres presentan menores niveles de ideación suicida que las mujeres, resultados similares se encuentran en diferentes estudios (González, Ramos, Mariño, & Pérez, 2002; González, Villatoro, Pick, y Collado, 1998; Ventura, et al, 2010) donde la prevalencia de ideación suicida es mayor en el género femenino que en el masculino; se puede inferir que estos resultados, también sucedieron probablemente debido a las diferencias culturales, enfocadas en la crianza de los adolescentes, (Yorra, 2014), pues a las mujeres se les brinda generalmente una educación más emocional que a los hombres, a los cuales se los educa desde el rol masculino donde se los forma fuertes, evitando la expresión de emociones o sentimientos.

Fue importante finalmente evaluar las diferencias existentes en cuanto a edad en la EAP y PANSI, sin embargo no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las aplicaciones. El rango de edad de los participantes de este estudio fue de 13 a 16 años, encontrándose dentro de la etapa vital denominada adolescencia, la cual se caracteriza por transformaciones biológicas, psicológicas, y sociales que generalmente producen crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es una periodo que sucede entre los 10 y 19 años, lo que permite inferir que, al estar los participantes dentro de la misma etapa guardan

características similares entre si impidiendo que existan grandes diferencias en las puntuaciones. (Pineda & Aliño, 2002)

CONCLUSIONES

Esta problemática social no es que allá aumentado en los últimos años, sino que la opinión pública la a visibilizado como problemática social, dándole el carácter de un problema de salud pública que permiten que las comunidades estén ahora mas sensibilizadas. Aunque este fenómeno se ha venido dando durante mucho tiempo, solo hasta ahora se está tomando conciencia de la gravedad que representa el tema para los jóvenes y para la sociedad en general.

El acoso escolar es una dificultad actual que trae consecuencias graves no solo para las victimas sino también para los agresores y espectadores, mucho más cuando se da en un entorno donde se aprende no solo contenidos temáticos, sino también normas de convivencia, sin embargo, tal como se observó en este estudio, la ciudad de San Juan de Pasto no es ajena a esta dificultad, ya que todos los participantes de esta investigación presentaron algún nivel de agresión entre pares convirtiendo el centro educativo en un lugar de riesgo no solo físico sino de salud mental, mucho más cuando se conoce que esta problemática en muchos casos tiene como consecuencia grave la muerte, es así como al igual que en la aplicación de la EAP, se encontró en la aplicación del PANSI que todos los participantes presentaron algún nivel de ideación suicida, y que un preocupante porcentaje de estos presentan un nivel alto, poniendo en riesgo su vida. Por tal razón y conociendo que el suicidio es una grave problemática de salud mental (OMS, 2016) es importante realizar estudios que permitan su prevención, debido a que este fenómeno es multicausal, hay que intervenir cada una de sus posibles causas y factores asociados, en este caso el acoso escolar, pues se encontró que este presenta una relación bidireccional positiva y significativa con la ideación suicida, lo que lleva a pensar en actuaciones urgentes dentro de las instituciones educativas con el fin mejorar la salud mental de los adolescentes y prevenir no solo la muerte sino posibles trastornos mentales causados por esta problemática. Las actuaciones deben enfocarse en toda la población y no deben ser desarrolladas únicamente por los entornos educativos sino por las familias y la comunidad en general, pues son problemáticas que vienen dadas desde diferentes ámbitos.

Según Konick & Gutiérrez (2005), una de las principales estrategias de prevención es la identificación temprana de casos, realizada a través de una evaluación de la ideación suicida y de la agresión escolar, permitiendo el primer aporte a la institución educativa que es el de identificación del riesgo, con el cual se puede avanzar para una posterior planeación y ejecución de programas que permitan evitar graves consecuencias y promocionar la salud mental en adolescentes.

Es necesario formular programas preventivos de apoyo, acompañamiento y bienestar a esta problemática, desde la convivencia estudiantil. El acoso escolar no es un mito sino una realidad que habita en las instituciones educativas; por tanto, debe ser un tema de interés en estos escenarios, en la medida que perjudica la dinámica de relaciones interpersonales, la permanencia en la educación, el rendimiento académico, la productividad e incluso la salud a corto y largo plazo. Se requiere también implementar estas medidas preventivas desde la generación de políticas de calidad de la educación y políticas públicas; no pueden pasar desapercibidos todos los eventos traumáticos que ocurren entre víctimas, victimarios y espectadores. Como se mencionó anteriormente no solo las instituciones educativas y docentes deben estar atentos a esta problemática; sino también es de vital importancia el papel del psicólogo quien no solo debe dedicarse a mantener la disciplina de la institución sino que es quien debe empoderarse y movilizar a los demás involucrados para realizar un programa de atención y prevención; incluso es debido informar a pediatras y médicos en general, sobre la agresión entre pares y su asociación con los trastornos de salud.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A pesar de haber dado cumplimiento a los objetivos de esta investigación, es importante realizar algunas sugerencias para futuras investigaciones sobre el tema, enfocadas en algunas limitaciones encontradas en el transcurso del presente trabajo.

Inicialmente se resalta la importancia de llevar a cabo el estudio con una población más amplia y heterogénea, en la que se evalúen posibles causas que incidan en la agresión entre pares, como el apoyo social, pues a pesar que desde la teoría se infieren algunas de ellas, es importante estudiarlas de manera empírica, de la misma forma se recomienda para posteriores estudios evaluar algunos posibles factores o causas de ideación suicida en la

población, pues esto permitirá llevar a cabo programas de prevención con el fin de reducir este fenómeno que tanto ha afectado a la población de estudio, esto con el objetivo de generar programas que permitan reducir los niveles de presencia de este fenómeno y prevenir el desencadenamiento de trastornos afectivos relevantes en la posterior adultez o la consecuencia final, la muerte.

Teniendo en cuenta los resultados encontrados en esta investigación, se pueden plantear estrategias de solución ancladas al pacto de convivencia de la institución educativa, no solo de la población de estudio sino de otros centros de educación del Municipio, aportando de esta forma a los proyectos educativos y por lo tanto a los adolescentes; mucho más cuando se puede trabajar de la mano del proyecto de educación para el ejercicio de los derechos humanos, trabajando con la apropiación de valores éticos y morales, el respeto mutuo y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Se recomienda seguir como base modelos de atención y prevención de acoso escolar implementados en diversos países verificando su efectividad, ahora bien es indispensable que mediante estudios como el presente se determine las características particulares de cada región y en sí de cada país. Cada centro educativo se presenta como una unidad de convivencia configurada a partir de la coexistencia y articulación de varios grupos humanos básicos: profesores, alumnos, familia y sociedad en general. El trabajo en grupo cooperativo favorece una construcción común y colaborativa del conocimiento cognitivo, pero también genera una mejora en las relaciones interpersonales basadas en la negociación, el diálogo, el intercambio, etc.; además la educación y el aprendizaje social implican trabajar de forma conjunta los sentimientos, las emociones y las actitudes sociales. Sólo mediante la articulación de estas manifestaciones psicológicas estaremos incidiendo en el buen desarrollo social y moral (Ortega, 2014). Realizar un proyecto de coeducación, es necesario, se debe implementar estrategias que eduquen a los seres humanos desde la primera infancia en aceptar al otro como ser diverso en el sentido en que todos poseemos distintos pensamientos, ideas y sentimientos a parte de nuestros rasgos físicos que cambie las actitudes de unos hacia otros, y las vuelva más solidarias, más comprensivas y más respetuosas, terminando con el acoso basado en la raza, la religión, la nacionalidad, género, orientación sexual y diversidad funcional.

La coeducación, como modelo educativo que busca la progresiva toma de conciencia sobre una de las más graves discriminaciones sociales (la que se genera en base a la diferencia de los sexos) puede convertirse en uno de los estímulos más interesantes para ir desarrollando un proyecto para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia. Trabajar desde una filosofía coeducativa es, en sí mismo, actuar contra la discriminación y a favor de la igualdad (Ortega, 2014).

Es así como varios modelos implementados en diversos países tienen como prioridad involucrar a padres de familia ya que estos son los principales responsables en el aprendizaje de sus hijos, el educar a los niños y jóvenes en habilidades sociales con el fin de lograr que en un futuro este individuo tenga autoeficacia al enfrentar circunstancias problemáticas mediante comportamientos prosociales es una tarea conjunta con la institución educativa quien es la responsable de velar por la integridad de este. Por esta causa se sugiere al trabajar escuela de padres no solo informar como esta su hijo en lo académico o el presupuesto para la siguiente reunión estudiantil, sino, por el contrario aprovechar este escenario para trabajar temas competentes al clima escolar y educarlos para la intervención desde su hogar en la prevención de la violencia. Tanto familia como institución educativa es responsable del bienestar de los jóvenes estudiantes sin embargo es significativo el delegar responsabilidades tanto a victimarios, víctimas y espectadores con el intención de desestructurar esta unidad social problemática. Se trata de conseguir que se modifique este patológico triángulo, ayudando a los protagonistas a que sustituyan la estructura maltratadora por otra nueva, asumiendo cambios personales (pikas, citado por ortega, 2014). La manera de respuesta de los testigos del acoso escolar pueden mantener el problema o ayudar a acabar con él, el método utilizado en Finlandia Kiva, programa para prevenir y afrontar el acoso en los colegios que ha sido desarrollado en la Universidad de Turku arrancó en 2007 y ya se aplica en el 90% de las escuelas finlandesas y se ha exportado a casi una decena de países, los estudiantes asisten en tres etapas de su vida escolar a los 7, a los 10 y a los 13 años de edad a una veintena de clases en las que aprenden a reconocer las distintas formas de acoso y donde realizan ejercicios para mejorar la convivencia (Salmivalli, citado por Ortega 2010).

Al respecto de lo compilado en esta investigación y los estudios que se han adelantado en Colombia conviene detenerse un momento a analizar las consecuencias en

todos los aspectos de la problemática “Acoso Escolar”, mas aun cuando una de ellas es la muerte. Por esta razón es de premura congregar a entidades públicas como Secretarías de Educación y Ministerio de Educación a apoyar y actuar en contra de la violencia escolar y el bienestar físico y mental de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Alba, L. (2010). Salud de la adolescencia en Colombia: bases para una medicina de prevención. *Univ. Méd. Bogotá*. 51 (1): 29-42
- Alonso, L. (2011). *De las conductas agresivas en el bullying a la violencia de género*. Tesis de maestría: Universidad de Salamanca
- Avilés, J. (2008). *Bullying: el maltrato entre iguales agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amaru Ediciones. España.
- Beck, A. (1974). *La predicción del suicidio*. Instituto nacional de salud mental EE.UU centro de estudios de prevención del suicidio.
- Cajigas, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S & Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3 (3), 173-186
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. España. Ediciones pirámide.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 6 de septiembre). *Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1090_2006.html.

- Córdoba, L. y Obando, M. (2010). *Relación de la autoestima y los hábitos de estudio de los estudiantes de secundaria de I.E Alberto Quijano Guerrero del Municipio de Tangua*. Trabajo de grado para optar el título de psicólogo. Universidad de Nariño.
- Dato, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Eguiluz L. (1995). *Estudio exploratorio de la ideación suicida entre los jóvenes*. Memorias del XV Coloquio de Investigación, Iztacala, UNAM; 121-130.
- Espelage, D. (2003). El bullying en el comienzo de la adolescencia: La función del grupo social del original (Traducido por B. Hinrichs), (Productor y Distribuidor).
- Estévez, A. Villardón, L. Calvete, E. Padilla, P & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, 18(1), 73-89.
- Freire, E. (2014). *El Bullying y su relación con el Riesgo Suicida en adolescentes*. Trabajo para optar por el título de psicóloga: Universidad de La Republica: Montevideo
- Graham, S. Bellmore, A. Nishina, A & Juvonen, J. (2009). “It Must Be Me”: Ethnic Diversity and Attributions for Peer Victimization in Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*. 38, 487–499.
- Garaigordobil, M & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*. 18 (2), 180-186
- Gergen, M. (2001). *Social constructionist theory*. *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender*. San Diego, CA: Academic Press.

- Gobernación de Nariño. (2011). *Estudio analítico de las interacciones de la población adolescente y joven del departamento de Nariño con las dimensiones del desarrollo*. Disponible en: [http://www.programacreciendojuntos.org/documentos/Narino_Adelante_con_las_y_los_Jovenes_Adelante\(PNUD\).doc.pdf](http://www.programacreciendojuntos.org/documentos/Narino_Adelante_con_las_y_los_Jovenes_Adelante(PNUD).doc.pdf).
- González, C., Villatoro, J., Pick, S. y Collado, M. (1998). Estrés psicosocial y su relación con las respuestas de enfrentamiento y el malestar emocional en una muestra representativa de adolescentes al sur de la Ciudad de México: Análisis según nivel socioeconómico. *Salud Mental*, 21(2), 37-45.
- González, C., Ramos, L., Mariño, M y Pérez, E. (2002). Vidas en riesgo: conducta suicida en adolescentes mexicanos. *Acta PsiqPsic Am Lat*, 48(1-4), 74-84
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de Investigación* (5^a. ed.). Mexico: McGraw Hill.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). *Caracterización del maltrato entre Iguales en una muestra de colegios de Barranquilla*. Colombia. Recuperado el 22 de Marzo de 2013 de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1906/1245>
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva (España).
- Jiménez, A., Castillo, V., & Cisternas, L., (2011). *Validación de la escala de agresión entre pares y cyberbullying, y la relación entre agresión entre pares, cyberbullying y apoyo social percibido en una muestra de escolares chilenos de la región del*

Maule. Trabajo para optar para el título de psicólogo, Universidad de Talca, Facultad de Psicología, Chile.

Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.

Konick, L. & Gutiérrez, P. (2005). Testing a model of suicide ideation in college students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35, 181-192.

Lamarche, V. Brendgen, M. Boivin, M. Vitaro, F. Dionne, G. & Pérouse, D. (2007). Do Friends' Characteristics Moderate the Prospective Links between Peer Victimization and Reactive And Proactive Aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology* 35,665-680.

Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol del agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana* 2(2).

Lera, M. (2007). *Claves psicológicas para entender la convivencia escolar*. In V. J. d. e. y, ciudadanía : (pp. 29-43). Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Mendoza, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*. 19 (1). 58-71

Miranda, I., Cubillas, M., Román, R y Abril, E. (2009). Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados. *Salud Mental*. 32, 495-502.

Ministerio de Salud Pública Uruguay. (2006). *Guías de prevención y detección de factores de riesgo de conductas suicidas*. Disponible en: [http://www.bps.gub.uy/innovaportal/file/8131/1/guiasaludmental\[1\].pdf](http://www.bps.gub.uy/innovaportal/file/8131/1/guiasaludmental[1].pdf)

- Morris, E., Zhang, B., y Bondy, S. (2006). Bullying and Smoking: Examining the Relationships in Ontario Adolescents. *Journal os School Health*. 76, 465-470.
- Moya, J. (2007). La conducta suicida en adolescentes sus implicaciones en el ámbito de la justicia juvenil. *Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca-Ecuador
- Olweus D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Cuarta edición. Madrid: Morata, S,L.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Malden MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Organización Mundial de la Salud, (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado el 15 de Marzo de 2013 de [:http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- Organización Mundial de la Salud, (2016). *Suicidio. Nota descriptiva*. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/>
- Ortega, R. (2000). Las relaciones interpersonales dentro del aula. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 25-39). Madrid: A. Machado de los Libros S. A.
- Ortega, R. (2007). *Las nuevas formas del bullying y violencia escolar*. Madrid. Alianza editorial.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Ortega, R. (2014). *La convivencia escolar: que es y cómo abordarla*. Consejería de educación y ciencia. Madrid, España.

- Osman, A., Gutiérrez, P., Kopper, B., Barrios, F. & Chiro, C. (1998). The positive and negative suicide ideation inventory: Development and validation. *Psychological reports*, 82, 783-793.
- Pineda, S., & Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. En L, Márquez & E, Colás (Eds.). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral de la salud en la adolescencia* (pp. 15- 23). La Habana. Cuba: MINSAP.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona, España. CEAC.
- Plata, C. Riveros, M & Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 99-112.
- Prieto, M., Carrillo, J. y Jiménez, J. (2005). *La violencia escolar*. Recuperado el 20 DE Marzo de 2013 de: http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Revistas/violencia%20escolar_edumedsup.pdf
- Ramos, C., Nieto, A.M. & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *www.ried-ijed.org*. 1(1), 35-56.
- Román, Y. y Sosa, A. (2012). *Relación entre agentes involucrados en el bullying (víctimas y agresores) y los niveles de depresión e ideación suicida en adolescentes del Edo. Lara*. Barquisimeto, Venezuela. Recuperado el 20 de Abril de 2013 de: http://bibhum-artes.ucla.edu.ve/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T070100001509/0&Nombrebd=bcucla&Sesion=8978455&Opc=FD_EST;
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools*. And what to do about it acer press 2007.

- Riso, W. (2003). *Aprendiendo a quererse a sí mismo*, Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Rivers, (2000). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*. 24(4)
- Salmivalli, C. (1999). *Targeting the group as a whole: the finnish anti-bullying intervention*. Cambridge University Press.
- Sánchez, J., Musitú, G., Villarreal, M. & Martínez, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Intervención Psicosocial*. 19 (3). 279-287
- Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Ediciones del Laberinto, S.L., 2007 - 270 páginas.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Storch, E., Heidgerken, A., Adkins, W., Cole, M., Murphy, T., & Geffken, R. (2005). Peer victimization and the development of obsessive-compulsive disorder in adolescence. *Depression and Anxiety*, 21, 41-44.
- Trianes, M (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe.
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2008). Peer Victimization and Academic Achievement in a Multiethnic Sample: The Role of Perceived Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology* Copyright 2008 by the American Psychological Association. 100, 4, 754–764.
- Uriel, E & Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado. Aplicaciones al marketing, investigación de mercados, economía, dirección de empresas y turismo*. España: Thomson.

- Valadez, I., Amezcua, R., Gonzales, N., Montes, R. & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 9 (2)
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. *Revista científica Guillermo De Ockham*. 7 (1). 29-45
- Van Hoof, A. Raaijmakers, Q. Van Beek, Y. Hale III, W. & Aleva, L. (2008) A Multi-mediation Model on the Relations of Bullying, Victimization, Identity, and Family with Adolescent Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 772–782
- Vargas, H & Saavedra, J. (2012). Factores asociados con la conducta suicida en adolescentes. *Neuropsiquiatría*. 75 (1).
- Ventura, R., Carvajal, C., Undurraga, S., Vicuña, P., Egaña, J & Garib, M. (2010). Prevalencia de ideación e intento suicida en adolescentes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Rev Med Chile*. 138: 309-315
- Villalobos, F. (2009). Validez y confiabilidad del Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa-PANSI, en estudiantes colombianos. *Universitas psychologica*, 9(2), 509-520.
- Walpone, R., Myers, R., & Myers, S. (1999). *Probabilidad y estadística para ingenieros*. Mexico: Prentice Hall Hispanoamericana SA
- Yorra, M. (2014). Self-Efficacy and Self-Esteem in Third-Year Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (7), 1-5.

ANEXOS

Anexo 1. Versión final EAP

ESCALA DE AGRESIÓN ENTRE PARES

EAP

El presente cuestionario busca conocer tu percepción acerca de la agresión entre escolares (Bullying) y nos gustaría saber qué piensas acerca de las siguientes frases. Elige la respuesta que mejor se ajuste a tu opinión y MARCA CON UNA "X" sobre el número que la identifique según corresponda en cada apartado **Si presentas alguna duda o no comprendes alguna palabra o afirmación, por favor consulta a la persona a cargo.**

No hay respuesta buenas ni malas, tampoco se trata de medir tu inteligencia y lo que respondas no influirá en tus resultados académicos, solo nos interesa saber tu opinión.

Te recordamos que toda información que nos entregues es de uso confidencial, siendo utilizada por personas calificadas y únicamente con fines investigativos.

De antemano te agradecemos por tu sinceridad y por dedicarnos tu tiempo.

NOMBRE: _____	
COLEGIO: _____	CURSO ACTUAL: _____
EDAD: _____	SEXO: F____ M____

Para responder ten en cuenta los siguientes criterios:

1= totalmente en desacuerdo. 2= en desacuerdo. 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4= de acuerdo. 5= totalmente de acuerdo.

1. Si me aparto de una pelea, soy cobarde.	1	2	3	4	5
2. No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi rabia.	1	2	3	4	5
3. esta bien golpear a alguien que me golpeo primero.	1	2	3	4	5
4. Si un chico me molesta, la única forma de detenerlo es golpearlo.	1	2	3	4	5
5. Si me niego a pelear, mis amigos pensarán que tengo miedo.	1	2	3	4	5
6. Si realmente quiero puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro.	1	2	3	4	5
Para cada una de las siguientes frases, elige cuantas veces hiciste la actividad mencionada o cuantas veces estas cosas te ocurrieron en los últimos dos meses.					
Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:					
1= nunca. 2= 1 o 2 veces. 3= 3 a 4 veces. 4= 5 a 6 veces. 5= 7 veces o más.					
7. Hice enojar a otros compañeros para divertirme.	1	2	3	4	5
8. Hice que mis compañeros me tuvieran miedo.	1	2	3	4	5
9. Ayudé a un compañero que se sintió mal.	1	2	3	4	5
10. Estando en grupo, moleste a compañeros.	1	2	3	4	5

11.Le pegué a compañeros que son débiles.	1	2	3	4	5
12.Disfruté ayudando a otros compañeros.	1	2	3	4	5
13.Junto con otros, molestamos a un compañero.	1	2	3	4	5
14.mis compañeros me molestaron	1	2	3	4	5
15.Ayudé a otros.	1	2	3	4	5
16.moleste a compañeros.	1	2	3	4	5
17.Di empujones, cachetadas, o patié a otros compañeros.	1	2	3	4	5
18.Me puse a pelear a golpes con otros.	1	2	3	4	5
19.Algunos compañeros se burlan de mí.	1	2	3	4	5
20.Amenacé con pegar o lastimar a otros.	1	2	3	4	5
21.Presté mis útiles y/o apuntes de clase a otros compañeros.	1	2	3	4	5
22.Me puse a pelear a golpes con otros, porque estaba enojado.	1	2	3	4	5
23.Me desquite con una persona inocente.	1	2	3	4	5
24.mis compañeros me ponen apodos.	1	2	3	4	5
25.Le devolví el golpe a uno que me pegó primero.	1	2	3	4	5
26.Cuando estaba enojado, fui malo con otro.	1	2	3	4	5
27.Hablé mal de mis compañeros.	1	2	3	4	5
28.Inicié discusiones o conflictos en mi curso.	1	2	3	4	5
29.mis compañeros me empujan y pegan.	1	2	3	4	5
30.Traté que un nuevo compañero se sintiera bien en el grupo.	1	2	3	4	5
31.Animé a otros compañeros a pelear en el colegio.	1	2	3	4	5
32.Eché a compañeros del grupo de trabajo.	1	2	3	4	5
Pensando en los adultos con los que más te relacionas, cuántos de ellos te dicen lo siguiente					
Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:					
1= ninguno. 2= pocos. 3= la mayoría. 4= todos.					
33.Si un compañero te pega, devuélvele el golpe (pelear, está bien).	1	2	3	4	
34.Si un compañero quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea.	1	2	3	4	
35.Si un compañero quiere pelear contigo, dile al profesor o algún adulto.	1	2	3	4	
36.Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas.	1	2	3	4	
En los últimos 2 meses ¿Cuántos de los amigos con los que te juntas habitualmente se comportaron de la siguiente manera?					
Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:					
1= ninguno. 2= pocos. 3= la mayoría. 4= todos.					
37.Te sugirieron que hicieras algo ilegal.	1	2	3	4	
38.Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían.	1	2	3	4	
39.Participaron en actividades de “pandillas”.	1	2	3	4	
40.Golpearon o amenazaron con golpear a algún compañero.	1	2	3	4	
41.Usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas.	1	2	3	4	
42.molestaron a otros compañeros.	1	2	3	4	
43.Echaron a otros compañeros del grupo de amigos.	1	2	3	4	
Para cada una de las siguientes frases, elige con qué frecuencia hiciste o te ocurrió la actividad mencionada en los últimos 2 meses.					
Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:					
1= nunca. 2= raramente. 3= a menudo. 4= frecuentemente. 5= muy frecuentemente.					
44. tener peleas por internet en donde he usado mensajes electrónicos con lenguaje grosero.	1	2	3	4	5
45. enviar mensajes desagradables por internet o celular a compañeros que me caen mal	1	2	3	4	5

46. en internet han inventado chismes acerca de mí que han dañado mi reputación.	1	2	3	4	5
47. algunos compañeros han utilizado mi cuenta de internet para dañar mi imagen frente a mis amigos.	1	2	3	4	5
48. subir fotos o videos vergonzosos de otros compañeros a internet solo para molestar.	1	2	3	4	5
49. hay compañeros que me han sacado de grupos de internet, solo para incomodarme.	1	2	3	4	5
50. he observado y leído como compañeros utilizan internet para agredir a otros compañeros.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Autorización de uso EAP

San Juan de Pasto, 03 de Mayo del 2013

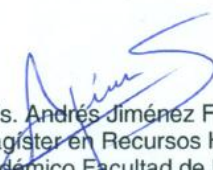
Señores
COMITÉ CURRICULAR
Programa de Psicología
Universidad de Nariño

Estimados:

Mediante el presente documento, dejo constancia de mi autorización para que la estudiante DAYRA LORENA SANTACRUZ GUATIVA con el número de identificación 1085255504 de la ciudad de Pasto, Nariño, pueda realizar la validación de la prueba escala de agresión entre pares.

En espera de que esta información sea oportuna.

Atentamente



Ps. Andrés Jiménez Figueroa
Magíster en Recursos Humanos
Académico Facultad de Psicología
Universidad de Talca
Chile
(71) 201616

Anexo 3. Inventario de ideas suicidas positivas y negativas

Inventario De Ideas Suicidas Positivas Y Negativas

PANSI

A continuación encuentras una lista de frases que se pueden aplicar a tu caso personal o no. Por favor lee atentamente cada frase y marca con una **X** en la opción que mejor refleje tu situación en las últimas dos semanas:

Durante las últimas dos semanas	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Has considerado seriamente matarte por que no pudiste cumplir con lo que otras personas esperaban de ti?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
2. Has sentido que tenías el control de la mayoría de las situaciones en tu vida?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
3. Pensaste en matarte por que no tenías esperanza en el futuro?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
4. Te sentiste tan triste por tu relación con alguien importante, que quisiste estar muerto?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
5. Pensaste en matarte por que no pudiste hacer algo que era muy importante en tu vida?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
6. Tuviste esperanza en el futuro porque las cosas estaban saliendo como tu querías?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre

7. Pensaste en matarte por que no encontraste una solución a un problema personal?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
8. Te sentiste alegre porque te estaba yendo bien en el colegio?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
9. Pensaste en matarte por que viste que tu vida era un fracaso?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
10. Pensaste que tus problemas eran tan graves que la única opción que tenías era suicidarte?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
11. Te sentiste tan solo(a) o tan triste que querías matarte para así terminar con ese sufrimiento?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
12. Tuviste confianza en las capacidades que tenías para enfrentar la mayoría de problemas de tu vida?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
13. Sentiste que valía la pena vivir la vida?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
14. Tuviste confianza en lograr tus metas en el futuro?	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre

Anexo 4. Autorización informada Institución Educativa



Congregación del Oratorio de San Felipe Neri
Colegio San Felipe Neri
Padres del Oratorio
Resolución No. 092 de 1º abril de 2002
Código ICFES 011270



EL SUSCRITO RECTOR DEL COLEGIO SAN FELIPE NERI

HACEN CONSTAR

Que a la estudiante de Psicología DAYRA LORENA SANTACRUZ de la Universidad de Nariño, se le autorizo aplicar en nuestra Institución las pruebas Psicológicas de Acoso Escolar (Bullying) e Ideación Suicida.

Para constancia se firma en San Juan de Pasto, a los ocho (8) días del mes de enero de 2014.

GIOVANNY E. CABRERA ROMO C.O.

Rector

Anexo 5. Formato de Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

La finalidad que tiene este documento es dar a conocer a los padres o acudientes una información clara y concisa relacionada a la participación de los estudiantes dentro de este trabajo investigativo, de acuerdo a las consideraciones éticas de la investigación establecidas en la ley 1090 de 2006.

La investigación es dirigida por la psicóloga egresada de la Universidad de Nariño DAYRA LORENA SANTACRUZ GUATIVA, el propósito del estudio es “determinar la incidencia del acoso escolar y la relación de este con la idea suicida en estudiantes de noveno grado de un colegio de San Juan de Pasto”.

Si usted desea que el menor a cargo participe de esta investigación debe firmar esta autorización. La información que se recoja será confidencial y no se usara para ningún otro propósito. Las respuestas serán anónimas.

Yo _____ acepto que mi hijo participe en esta investigación, ya que me han informado en qué consiste el estudio a realizar, además reconozco que la información es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento, ni la de mi hijo.

Firma acudiente _____