

Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de nivel primario de una institución educativa pública de Lima

Cristina Yadir Licera Mendoza, Stefanny Jennifer Sanchez Hinojoza y Dámaris Susana Quinteros Zúñiga¹
*Escuela Profesional de Psicología, Universidad Peruana Unión**

Recibido: 10 de enero de 2017

Aceptado: 12 de abril de 2017

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” en nnnnnnnn estudiantes del 6° grado del nivel primario pertenecientes a una institución educativa pública de Pachacamac- Lima. El diseño de la investigación es de enfoque cuantitativo, de alcance explicativo y de tipo cuasi experimental. La muestra estuvo conformada por 64 estudiantes del grupo estudio (GE) y 62 del grupo control (GC) seleccionados a través de un muestreo no probabilístico a conveniencia del investigador. Los resultados muestran que el GE presentó $r_p=38.01$ en frecuencia y $r_p=38.13$ en percepción de daño mientras el GC $r_p=89.81$ y 89.69 respectivamente, demostrando que sus niveles de acoso escolar eran menores a diferencia del GC. Acerca del clima escolar se observó que el GE presentó $r_p=87.71$, y el GC $r_p=38.51$ lo que mostró la existencia de un mejor clima escolar en el GE en contraste al GC. El proyecto Allyn Pujllay mostró ser efectivo sobre el acoso escolar y clima escolar en la población objetivo.

Palabras clave: Acoso escolar, clima escolar, convivencia democrática, proyecto.

Abstract

The main of study was determine the effectiveness of the Allyn Pujllay democratic coexistence project in 6th grade primary school students from a public educational institution in Pachacamac-Lima. The research design is a quantitative, explanatory and quasi-experimental approach. The sample consisted of 64 students from the control group and 62 from the study group selected through a non-probabilistic sampling at the researcher's convenience. The results that the SG presented $r_p = 38.01$ in frequency and $r_p = 38.13$ in perception of damage while the CG $r_p = 89.81$ and 89.69 respectively, demonstrating that their levels of bullying were lower than the CG. Regarding the school climate, it was observed that the SG presented $r_p = 87.71$, and the GC $r_p = 38.51$ which showed the existence of a better school climate in the SG in contrast to the CG. The Allyn Pujllay project is effective on bullying and school climate.

Keywords: *Bullying, School climate, Democratic coexistence, Project.*

* Correspondencia al autor
E-mail: damaris@upeu.edu.pe.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un problema cuya incidencia está en aumento. *La United Nations Children's Emergency Fund* (UNICEF, 2014) señala que, aproximadamente, 1 de cada 3 estudiantes entre 13 y 15 años sufren acoso escolar a nivel mundial. Asimismo, la ONG Bullying sin fronteras con el apoyo de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014) sostienen que 37,2% de los chicos de sexto grado de primaria expresan que fueron insultados o amenazados y 32,4% afirman que fueron maltratados físicamente. En el marco nacional, el Sistema Especializado en Reportes de Caso de Violencia Escolar (SiSeVe) en el 2016 reportó un total de 6300 casos de violencia escolar entre el 15 de Setiembre del 2013 al 30 de Abril del 2016, siendo 61% violencia entre escolares, de los cuales la mayoría de las víctimas (53%) son varones, donde un 41% son del nivel primario, perteneciendo 86% a centros educativos nacionales. Finalmente, Cobián, Nizama, Ramos y Mayta (2015) indican que la prevalencia del bullying es entre 35 a 60% a nivel nacional.

En ese sentido, el acoso escolar se define como el asedio (físico, verbal y de relación) de uno o varios estudiantes hacia otro con la intencionalidad de atormentarlo, molestarlo y hostigarlo sin provocación alguna, manteniéndose a lo largo del tiempo (Olweus citado por Castillo, 2011; Armero, Bernardino y Bonet de Lunac, 2011; Pedreira, Cuestab y de Lunac, 2011). Por lo tanto, se ha de entender que en un aula donde se observa acoso escolar, existe un clima escolar deteriorado. El cual, es definido como la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro y fuera del aula. Para detectar eficazmente la condición del clima escolar es necesario tener en cuenta la organización del aula, bullying, violencia escolar y convivencia (Madrigal, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011; LLECE y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2012).

Como respuesta a la problemática mencionada, en el Perú se promulgó la Ley 29719 que promueve la convivencia democrática en las aulas definida como el desarrollo de relaciones horizontales basadas en respeto, tolerancia y amor, la cual contribuye a un clima escolar adecuado y descarta cualquier tipo conducta que de inicio al acoso escolar (el diario El Peruano, 2011). Sobre este nuevo concepto, el MINEDU (2009) aclara que solo la adecuada práctica de la convivencia democrática permite disminuir las incidencias de acoso escolar, a la vez promueve un buen clima escolar.

Existen propuestas de intervención para abordar la problemática señalada, esfuerzos que han partido de instituciones tales como: LLECE, UNESCO, que a nivel mundial y latinoamericana generan propuestas globales y poco contextualizadas para la realidad peruana. Por su parte, el MINEDU (2016) desarrolló un plan de trabajo, pero sin determinar los resultados de su aplicación y efectividad, tampoco el modelo de monitoreo de dichas actividades, ni la descripción de un proyecto en específico. De modo que, no se cuenta con proyectos que estudie o pruebe la efectividad de la convivencia democrática sobre el acoso y clima escolar. Solo se hallaron propuestas de proyectos particulares sobre convivencia democrática, que carecen de evidencias de resultados, efectividad, descripción de los recursos utilizados y una reducción de su campo de acción. De manera que, es evidente la necesidad de proyectos que busquen la práctica de la convivencia democrática como estrategia frente al problema en mención.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es determinar la efectividad del proyecto de Allyn Pujllay sobre el acoso escolar y el clima escolar en los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa pública de Pachacamac – Lima.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación se utilizó el enfoque cuantitativo, de alcance explicativo y de tipo cuasi experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Participaron 126 estudiantes, de los cuales 64 fueron del grupo de estudio (GE) y 62 del grupo control (GC) del 6º grado del nivel primario, de una institución educativa pública de Pachacamac, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico a conveniencia del investigador, incluyendo estudiantes de ambos sexos con edades entre 10 a 15 años.

Instrumentos

Después de exponer el consentimiento informado a los participantes se procedió a la aplicación del Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primaria y la Escala sobre Clima Escolar. Además, se realizó la aplicación del proyecto Allyn Pujllay en el GE.

Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela”

El cuestionario fue creado por Marín y Reidl (2013) con la finalidad de evaluar la frecuencia y la percepción de daño que causa el acoso escolar desde sus tres dimensiones: espectador, víctima y agresor. Las opciones de respuesta son tipo Likert. Para evaluar la frecuencia son: 0 veces, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces y 5 o más veces; y para la percepción de daño van desde: nada de daño, un poco de daño, mucho daño y profundo daño. Asimismo, para esta investigación, se realizó la validez de contenido mediante el criterio de jueces donde se eliminaron 3 ítems de la versión original porque no cumplían los criterios de claridad, contexto, congruencia y dominio del constructo, resultando al final en 65 ítems divididos en 22 para la dimensión espectador, 23 para víctima y 20 para agresor. Del mismo modo, también se calculó la validez de constructo mediante el método subtest-test obteniendo adecuados valores psicométricos y la consistencia interna con el coeficiente alpha de Cronbach donde se alcanzó 0.99 en la escala global y valores adecuados en cada una de sus dimensiones.

Escala sobre Clima Escolar

El instrumento de evaluación original *California School Climate Inventory* fue creado por Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira en el año 2004 como un cuestionario de autorreporte que permite una estimación fiable del clima escolar (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014).

La versión utilizada fue la adaptada al español por López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014), con un total de 18 ítems con tipo de respuesta Likert que va desde nunca, a veces y casi siempre y divididos en cuatro dimensiones: normas claras, normas contra la violencia, participación activa y apoyo social. Para esta investigación se calculó la validez de contenido mediante el criterio de jueces, la validez de constructo mediante el método subtest-test y la consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach donde alcanzó 0.97 en la escala global y mantuvo valores adecuados en todas sus dimensiones.

Proyecto Allyn Pujllay

“Allyn Pujllay” proveniente del quechua que hace referencia a un juego sano, que indica un juego limpio, justo y sin violencia, lo cual va acorde con el objetivo de incrementar la práctica de convivencia democrática disminuyendo así el acoso escolar, a la vez de promover un clima escolar favorable.

Es presentado como un juego cuya plataforma es el aula presentada como una ciudad con violencia donde el docente ocupa el lugar de alcalde de la ciudad, las encargadas de aplicar el proyecto son las inspectoras y los estudiantes son los pobladores de la ciudad divididos en 6 grupos: policías, jueces, abogados, fiscales, regidores y congresistas con la finalidad de que cada estudiante aprenda sobre la responsabilidad mediante el cargo que ocupa en su ciudad y las normas que este representa, además de tomar conciencia de que en todo sistema existe el orden, disciplina y respeto que se deben cumplir para poder vivir en armonía. Asimismo, todos trabajarán en equipo para restaurar la paz en la ciudad, mientras cumplen “misiones” que son las actividades que se desarrollan en la ciudad, también deben cumplir las “misiones especiales”, las cuales son las actividades que se dejan en forma de reto para perpetuar el aprendizaje. De este modo, mientras cumplen las diferentes tipos de misiones, podrán acumular puntos bonus, los cuales les permitirán ir avanzando bloque desde “Conociendo la crisis” donde se desarrollan temas enfatizados al acoso escolar, seguido por “Me pongo mi armadura” en el cual se enseña sobre los componentes de la convivencia democrática y por último “Mi ciudad en paz” donde se refuerza el clima escolar. Al finalizar, se lleva a cabo el “Show de la Convivencia Democrática”, en el que se premia y condecora a la ciudad por estar en paz, al grupo de la ciudad por promover la práctica de la convivencia democrática y se elige al brigadier de la convivencia democrática en relación al los puntos bonus alcanzados.

Este proyecto consta de 16 sesiones de 40 minutos aproximadamente, ubicadas en los bloques descritos; con una duración aproximada de 5 meses para su aplicación. El objetivo general es incrementar la práctica de la convivencia democrática en estudiantes del 6to grado del nivel primario.

Consideraciones éticas

Se procedió a la recolección de la información y aplicación de las sesiones del proyecto con la autorización tanto de la institución educativa, como con el consentimiento informado de los estudiantes. Así mismo los instrumentos fueron revisados por el Comité de Ética para la Investigación de la Carrera de Psicología de la Universidad Peruana Unión.

RESULTADOS

En la tabla 1 se observa que tanto en el GE como en el GC, la mayoría de los participantes fueron de género femenino, y con edades entre 10 a 12 años. Asimismo, viven en una familia nuclear, conformada por padre, madre y hermanos. Esto demuestra la similitud entre los grupos, apoyando a la validez interna de la investigación.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los participantes.

Características	Grupo Control		Grupo de estudio		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Sexo	Masculino	25	40.3	27	42.2
	Femenino	37	59.7	37	57.8
Edad	Entre 10 a 12 años	60	96.8	63	98.4
	Entre 13 a 15 años	2	3.2	1	1.6
Padre, madre y hermanos	Padre, madre y hermanos	41	66.1	28	43.8
	Padre y madre	11	17.7	12	18.8
	Padre y hermanos	0	0	16	25
Con quién viven	Padre, madre, hermanos y parientes	4	6.5	5	7.8
	Padre y parientes	1	1.6	1	1.6
	Hermanos y parientes			2	3.1
	Madre y hermanos	3	4.8	0	0
	Madre	2	3.2	0	0

En el momento pre intervención, no se encontraron diferencias significativas entre el GE y el GC, en las escalas globales de la variable acoso escolar y sus dimensiones, tal como se ve en la tabla 2.

Tabla 2
Resultados del pre test según la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable acoso escolar.

	Grupo	n	Rango promedio (rp)	U	p
Frecuencia	Acoso escolar global				
	Estudio	64	68.64	1655.000	0,10
	Control	62	58.19		
	Espectador				
	Estudio	64	67.70	1715.000	0.18
	Control	62	59.16		
	Víctima				
	Estudio	64	67.77	1710.500	0.18
	Control	62	59.09		
	Agresor				
Estudio	64	68.28	1678.000	0.13	
Control	62	58.23			
Percepción de daño	Acoso escolar global				
	Estudio	64	68.05	1692.500	0.15
	Control	62	58.80		
	Espectador				
	Estudio	64	66.65	1782.500	0.32
Control	62	60.25			
Víctima					

	Estudio	64	68.16	1686.000	0.14
	Control	62	58.69		
Agresor	Estudio	64	68.60	1657.500	0.11
	Control	62	58.23		

La tabla 3 muestra que en el pretest, tampoco se encontraron diferencias significativas entre el GE y el GC respecto a la variable clima escolar, a excepción de su dimensión normas contra la violencia ($p > 0.05$), siendo los estudiantes del GC quienes presentaban una mejor percepción acerca de las normas contra la violencia que regían en su aula.

Tabla 3

Resultados del pre test según la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable clima escolar.

Grupo	N	Rango promedio (rp)	U	p
Clima escolar global				
Estudio	64	58.97	1694.000	0,15
Control	62	68.18		
Apoyo social				
Estudio	64	58.68	1675.500	0.12
Control	62	68.48		
Normas claras				
Estudio	64	59.44	1724.000	0.19
Control	62	67.69		
Normas contra la violencia				
Estudio	64	56.27	1521.500	0.01
Control	62	70.96		
Participación activa				
Estudio	64	57.88	1624.000	0.06
Control	62	69.31		

Seguidamente, la tabla 4 muestra que no se encontraron diferencias significativas respecto al acoso escolar en los momentos pre y post intervención para el GC ($p > 0.05$), a excepción de la dimensión agresor en percepción de daño ($p < 0.05$), donde se observa que los niveles de acoso escolar son mayores en el momento postintervención.

Tabla 4

Resultados para el GC según la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en la variable acoso escolar.

	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p
Frecuencia	Escala global postest	Rangos negativos	23	31.43	0.07
	Escala global pretest	Rangos positivos	39	31.54	
			Rangos iguales	0	0
	Espectador	Rangos	25	27.84	0.07

Percepción de daño	Espectador posttest	negativos			
	Espectador pretest	Rangos positivos	36	33.19	
		Rangos iguales	1	0	
	Víctima posttest	Rangos negativos	24	29.60	
	Víctima pretest	Rangos positivos	35	30.27	0.18
		Rangos iguales	3	0	
	Agresor posttest	Rangos negativos	26	27.42	
	Agresor pretest	Rangos positivos	34	32.85	0.13
		Rangos iguales	2	0	
	Escala global posttest	Rangos negativos	22	33.05	
	Escala global pretest	Rangos positivos	40	30.65	0.08
		Rangos iguales	0	0	
	Espectador posttest	Rangos negativos	28	29.48	
	Espectador pretest	Rangos positivos	33	32.29	0.38
		Rangos iguales	1	0	
	Víctima posttest	Rangos negativos	24	32.21	
	Víctima pretest	Rangos positivos	38	31.05	0.15
		Rangos iguales	0	0	
	Agresor posttest	Rangos negativos	21	29.74	
	Agresor pretest	Rangos positivos	40	31.66	0.02
	Rangos iguales	1	0		

En la tabla 5 se observa que sí se encontraron diferencias significativas en la escala global del clima escolar como en sus cuatro dimensiones ($p < 0.05$), siendo los niveles de clima escolar mejores en el momento preintervención.

Tabla 5
Resultados para el GC según la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en la variable clima escolar.

Grupo	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p
Control	Escala global posttest	Rangos negativos	35	27.60	0.00
	Escala global pretest	Rangos positivos	16	22.50	

		Rangos iguales	11	0	
	Apoyo social posttest	Rangos negativos	35	22.63	
	Apoyo social pretest	Rangos positivos	17	22.12	0.00
		Rangos iguales	10	0	
	Normas claras posttest	Rangos negativos	32	27.17	
	Normas claras pretest	Rangos positivos	18	22.53	0.02
		Rangos iguales	12	0	
	Normas contra la violencia posttest	Rangos negativos	33	24.67	
	Normas contra la violencia pretest	Rangos positivos	13	20.54	0.00
		Rangos iguales	16	0	
	Participación activa posttest	Rangos negativos	30	23.63	
	Participación activa pretest	Rangos positivos	14	20.07	0.01
		Rangos iguales	18	0	

A continuación, la tabla 6 muestra que se encontraron diferencias significativas respecto al acoso escolar, en los momentos pre y post intervención, para el GE, tanto en la escala global como en sus dimensiones ($p < 0.05$). Los niveles de acoso escolar fueron mayores en el momento preintervención que en el postintervención.

Tabla 6

Resultados para el GE, según la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en la variable acoso escolar.

	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p
Frecuencia	Escala global posttest	Rangos negativos	57	34.30	
	Escala global pretest	Rangos positivos	6	10.17	0.00
		Rangos iguales	1	0	
	Espectador posttest	Rangos negativos	55	35.05	
	Espectador pretest	Rangos positivos	8	11.06	0.00

Percepción de daño	Víctima posttest	Rangos iguales	1	0	
		Rangos negativos	53	34.18	
	Víctima pretest	Rangos positivos	8	9.94	0.00
		Rangos iguales	3	0	
	Agresor posttest	Rangos negativos	55	34.49	
		Rangos positivos	5	8.60	0.00
	Agresor pretest	Rangos iguales	4	0	
		Rangos negativos	57	34.45	
	Escala global posttest	Rangos positivos	6	8.75	0.00
		Rangos iguales	1	0	
	Escala global pretest	Rangos negativos	55	36.24	
		Rangos positivos	9	9.67	0.00
	Espectador posttest	Rangos iguales	0	0	
		Rangos negativos	53	34.24	
	Espectador pretest	Rangos positivos	8	9.56	0.00
		Rangos iguales	3	0	
	Víctima posttest	Rangos negativos	54	31.66	
		Rangos positivos	5	12.10	0.00
	Víctima pretest	Rangos iguales	5	0	
		Rangos negativos			

Del mismo modo, la tabla 7 evidencia que en el GE se encontraron diferencias significativas en los momentos pre y post test, respecto al clima escolar; tanto en la escala global y sus dimensiones ($p < 0.05$). Se observó que los niveles de clima escolar son mejores en el momento postintervención, que en el preintervención.

Tabla 7

Resultados para el GE, según de la prueba para muestras relacionadas Wilcoxon en el grupo de en la variable clima esolar.

Grupo	Momento de evaluación	Rangos	N	Rango promedio (rp)	p
-------	-----------------------	--------	---	---------------------	---

Estudio	Escala global postest	Rangos negativos	12	12.79	0.00	
		Escala global pretest	Rangos positivos	51		36.52
			Rangos iguales	1		0
	Apoyo social postest	Rangos negativos	9	12.11	0.00	
		Apoyo social pretest	Rangos positivos	53		34.79
			Rangos iguales	2		0
	Normas claras postest	Rangos negativos	9	14.33	0.00	
		Normas claras pretest	Rangos positivos	46		30.67
			Rangos iguales	9		0
	Normas contra la violencia postest	Rangos negativos	9	11.83	0.00	
		Normas contra la violencia pretest	Rangos positivos	46		31.16
			Rangos iguales	9		0
	Participación activa postest	Rangos negativos	8	14.88	0.00	
		Participación activa pretest	Rangos positivos	49		31.31
			Rangos iguales	7		0

La tabla 8 muestra que en el momento post intervención sí se encontraron diferencias significativas entre el GC y el GE, en la escala global de la variable acoso escolar y en sus dimensiones ($p < 0.05$), donde los estudiantes del GC presentaron niveles más altos de acoso escolar a diferencia de los estudiantes del GE, al finalizar el proyecto.

Tabla 8

Resultados de la comparación entre GC y GE, según de la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney, en la variable acoso escolar.

	Grupo	n	Rango promedio (rp)	U	p
Frecuencia	Acoso escolar global				
	Estudio	64	38.01	352.500	0.00
	Control	62	89.81		
	Espectador				
	Estudio	64	40.34	502.000	0.00

Percepción de daño	Control	62	87.40		
	Víctima				
	Estudio	64	39.05	419.500	0.00
	Control	62	88.73		
	Agresor				
	Estudio	64	38.59	389.500	0.00
	Control	62	89.22		
	Acoso escolar global				
	Estudio	64	38.13	360.000	0.00
	Control	62	89.69		
	Espectador				
	Estudio	64	40.60	518.500	0.00
	Control	62	87.14		
	Víctima				
	Estudio	64	39.77	465.500	0.00
	Control	62	87.99		
Agresor					
Estudio	64	38.10	358.500	0.00	
Control	62	89.72			

De la misma manera, la tabla 9 deja ver que sí se encontraron diferencias significativas, en el post test, entre el GC y el GE, en la variable clima escolar en la escala global y dimensiones ($p < 0.05$). Los estudiantes del GE presentaron una mejor percepción acerca de su clima escolar a diferencia de los estudiantes del GC, al finalizar el proyecto.

Tabla 9

Resultados de la comparación entre GC y GE, según la prueba para dos muestras independientes U de Mann – Whitney en la variable clima escolar.

Grupo	n	Rango promedio (rp)	U	p
Clima escolar global				
Estudio	64	87.71	434.500	0.00
Control	62	38.51		
Apoyo social				
Estudio	64	88.88	359.500	0.00
Control	62	37.30		
Normas claras				
Estudio	64	85.09	602.000	0.00
Control	62	41.21		
Normas contra la violencia				
Estudio	64	84.48	641.500	0.00
Control	62	41.85		
Participación activa				
Estudio	64	83.88	680.000	0.00
Control	62	42.47		

DISCUSIÓN

En este apartado se analizan los resultados obtenidos respecto a la efectividad del proyecto Allyn Pujllay sobre el acoso escolar y clima escolar, gracias a la práctica de la convivencia democrática.

En relación a los resultados encontrados en el pre test, entre GE y GC en la variable acoso escolar, se encontró que no existieron diferencias significativas en la escala global de frecuencia ($p=0.10$), en la escala global de percepción de daño ($p=0.15$), ni en las dimensiones ($p >0.05$). Del mismo modo, en la variable clima escolar no se encontraron diferencias significativas en la escala global ($p=0.15$) a excepción de la dimensión normas contra la violencia ($p <0.05$). Sin embargo, dicho resultado no afectó la significancia global, tal como ya se evidenció. Resultado que avala la hipótesis planteada (no existen diferencias en el momento antes de aplicar el proyecto entre el grupo de estudio) y darvalidez interna. Es decir, no hubo diferencias entre ambos grupos en las variables mencionadas antes de aplicar el proyecto Allyn Pujllay, lo cual indicó que lo único que los iba a diferenciar sería la aplicación del mismo.

En cuanto a los resultados obtenidos en el momento pre post intervención en el GE, se encontraron diferencias significativas en ambas variables ($p < 0.05$). Acerca de la variable acoso escolar en el momento antes de aplicar el proyecto, la mayoría evidenciaba alta frecuencia de acoso escolar en sus aulas (37.5%), al igual que la percepción de daño que este causaba (42.2%), estadísticas que se repetían en cada una de sus dimensiones. En contraste, al finalizar el proyecto la mayoría (96.9%) consideró que tanto la frecuencia como la percepción de daño se encontraba en niveles bajos; panorama que se repitió en cada una de sus dimensiones. Del mismo modo, en la variable clima escolar se encontró que en el momento del pre test la mayoría de los estudiantes del grupo de estudio (40.6%) percibió un clima escolar en dificultades, lo cual afectó directamente la percepción acerca de sus dimensiones. Sin embargo, al momento del post test, dicho panorama cambió al observar que la mayoría (más del 75%) percibió un clima escolar destacado con niveles altos de apoyo y participación además de encontrarse satisfechos con las normas que existían en sus aulas.

El proyecto “Allyn Pujllay” contó con un bloque dedicado al acoso escolar, denominado “Conociendo la crisis” dónde se desarrollaron sesiones que facilitaron la identificación, toma de conciencia, formulación de soluciones y el compromiso desde su perspectiva personal, el cargo que ocupó en la ciudad y como parte de la ciudad, para que finalmente como ciudad puedan tratarse con respeto, amor y tolerancia, poniendo en práctica de este modo la convivencia democrática en el transcurso de todo el proyecto. También se contó, con el bloque 2 “Me pongo mi armadura” donde se enseñaron los componentes de la convivencia democrática como una nueva forma de pensar y actuar, lo que facilitó el desarrollo de mejores conductas, la disminución del acoso escolar y la creación de un adecuado clima escolar; el cual fue trabajado desde el primer momento al fomentar en ellos la colaboración entre pares mediante los grupos en los que fueron divididos, también al enseñar y concientizar sobre la importancia de la responsabilidad y el respeto a las reglas desde el cargo que ocuparon en la ciudad para vivir en armonía, además la integración del alcalde (tutor del aula) que permitió un mayor acercamiento entre docente y estudiante y la presentación, explicación y debate positivo sobre las normas que rigieron la ciudad, que posibilitó el consenso y compromiso para cumplirlas. Todo lo aprendido, fue reforzado en el bloque 3 “Mi ciudad en paz” donde se desarrollaron actividades con el fin de la cohesión y fortalecer las relaciones

horizontales justas en la ciudad. Por último, se contó con los puntos bonus los cuales se entregaron individualmente, por grupo y por ciudad por incluir y practicar dichas conductas que fomentaban la convivencia democrática y contribuían el desarrollo de un clima escolar adecuado sin acoso escolar. De este modo, se confirma la hipótesis planteada en esta investigación, que indica que existieron diferencias significativas en el grupo de estudio antes y después de aplicar el proyecto.

Por otro lado, en el grupo control en el momento del pre post intervención no se encontraron diferencias significativas en la variable acoso escolar ($p > 0.05$) a excepción de la dimensión agresor en percepción de daño ($p < 0.05$) donde se observa que en el momento del pre test la mayoría (59.7%) consideró bajo la percepción de daño desde este agente, mientras que en el momento del post test solo un 33.9% percibió lo mismo, panorama que se repitió en la variable clima escolar donde se encontraron diferencias significativas en la escala global y sus dimensiones ($p < 0.05$). Observando un cambio de una percepción positiva a una negativa en los indicadores y momentos mencionados.

Frente a estos resultados, se puede entender que al momento del pre test, para los estudiantes del grupo control era usual convivir en medio de violencia escolar lo que permitió su adaptación por lo que no afectaba su percepción sobre su clima escolar. Este tipo de respuesta, al estar en contacto constante con la violencia es conocido como el síndrome paradójico de la violencia (Montero, 2001), asimismo, puede asumir la indefensión aprendida donde minimiza sus posibilidades de salida de dicha situación y solo la acepta (Navarro y Albán, 2014), lo cual puede ser reforzado al provenir de un contexto con las mismas condiciones, reflejando dicha violencia en la escuela, lugar donde muchas veces en vez de hacer frente a la situación prefieren evitarla, hacer “ojos cerrados” o perpetuarla directa o indirectamente con los perfiles de quienes están en contacto con los estudiantes (Díaz, 2005 y Bernaola, 2008).

Por otro lado, también se encontraron algunas limitaciones en la institución educativa debido a la desatención por parte de la plana administrativa con las condiciones que se debían cumplir para el desarrollo adecuado de la investigación, observando inasistencias de parte de algunos tutores a cargo de los estudiantes del grupo control, lo que causaba que sus estudiantes se encontraran a las afueras de donde se ejecutaba el proyecto “Allyn Pujllay”, escuchando, atendiendo e incluso al finalizar la sesión se acercaban a las responsables del proyecto para que pudieran resolver algunas de sus dudas, además en la currícula para los estudiantes del 6^a grado se visualizaban actividades en conjunto que permitían la interacción y el compartir experiencias entre ambos grupos, tanto para los estudiantes como docentes y la distribución de las aulas del grupo control se encontraban cercanas a las del grupo de estudio, por lo que fácilmente los integrantes del grupo control podían visualizar las herramientas de trabajo que se utilizaban para el proyecto “Allyn Pujllay”, provocando la curiosidad por saber de qué se trataba cada una de los elementos expuestos. Todo ello, generó que al momento del post test, los estudiantes del grupo control conozcan a grandes rasgos que la violencia no es una condición normal para convivir, sino que existen otras opciones para una adecuada convivencia. De este modo, se observa el cambio de resultados adecuados en el momento del pre test a la percepción de vivir en un clima escolar con dificultades y alta percepción de daño en la dimensión agresor al momento del post test. Frente este resultado, no se confirma la hipótesis planteada que indica que no existen diferencias significativas en el grupo control antes y después de aplicar el proyecto.

Finalmente, en la evaluación post intervención entre ambos grupos en la variable acoso escolar se evidenció que existieron diferencias significativas en la escala global de frecuencia (GE $r_p=38.01$, GC $r_p= 89.81$, $p=0.00$) y en la escala global de percepción de daño (GE $r_p=38.13$, GC $r_p= 89.69$, $p=0.00$) lo cual se repitió en las dimensiones ($p < 0.05$). Se observa entonces que los valores r_p del grupo de estudio son bajos en comparación al grupo control, lo que demuestra que sus niveles de acoso escolar son menores en contraste a los del grupo control. De manera similar, en la variable clima escolar se encontraron diferencias significativas tanto en la escala global (GE $r_p=87.71$, GC $r_p= 38.51$, $p=0.00$) como en sus dimensiones ($p < 0.05$). Se muestra que los valores r_p del grupo de estudio son altos en comparación al grupo control, lo que evidencia que el clima escolar y componentes se encuentran en mejores condiciones a diferencia del grupo control, resultado que avala la hipótesis planteadas en esta investigación, que indica que existen diferencias significativas entre el grupo de estudio y control después de aplicar el proyecto.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Jares (2002) y el MINEDU (2009) quienes afirmaron que la práctica de la convivencia democrática no permite la violencia en el aula y promueve un adecuado clima escolar. Asimismo, estudios realizados en España y Chile, con estudiantes del nivel primario, encontraron que al incluir la buena convivencia en el aula, los índices de violencia disminuyeron y se mejoraron las relaciones interpersonales (Cerezo y Sánchez, 2013; Arancibia, 2014).

Por lo tanto, queda en evidencia la efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre el acoso escolar y clima escolar en los estudiantes del 6^a grado de primaria gracias a la práctica de la convivencia democrática, resultado que avala la hipótesis general que indica que existe efectividad del proyecto “Allyn Pujllay” sobre las variables y población mencionada.

Referencias

- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la Política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a05v14n3.pdf>.
- Armero, P., Bernardino, B., & Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista pediátrica atención primaria*, 52(1), 11-20. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-7632201100060001.
- Bernaola, L. (2008). Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 2013 “Asociación policial” S.M.P.- 2007 (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Castillo, L. (2011), El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>.
- Cerezo, F., & Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320>.

- Cobián, C., Nizama, A., Ramos, D., & Mayta, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental Salud Pública*, 32(1), 191-204. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rpmesp/v32n1/a32v32n1.pdf>.
- Díaz, M. (2005). Violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana*, 37 (1), 1-6. Recuperado de <http://www.rieoi.org>.
- El diario El Peruano (2011), Decreto supremo No. 010-2012-ED. El presidente de la República. Aprueba el reglamento de la ley N^a 29719, ley promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Recuperado por <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/reglamento-ley-29719.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista. (2010). Formulación de hipótesis. Metodología de la investigación. México: McGraw-hill.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (1), 79-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/249633.pdf>.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar (LLECE) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), Análisis del clima escolar. Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>.
- López, J. (2005). Proyecto educativo para la mejora de la convivencia y el rendimiento en un I.E.S. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-16. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91COL3.pdf>.
- Madrigal, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de Evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/27647/25599>.
- Marín, A., & Reidl, M. (2013), Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(56), 11-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a2.pdf>.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2009). Tutoría y orientación educativa. Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/57-tutoria-y-orientacion-educativa-en-la-educacion-secundaria-1.pdf>.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016). Ética, democracia y gobernabilidad desde la convivencia escolar. Recuperado de http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/etd_esc.pdf.
- Montero, A. (2001). Síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica: una

propuesta teórica. *Clínica y salud*, 12(1), 371- 397. Recuperado de http://www.mujiresenred.net/sapvd_montero.pdf.

Navarro, E., & Albán, R. (2014). Relación entre “mujer víctima de violencia doméstica” y “síndrome de mujer maltratada” en Trujillo, Perú. *Ciencia y tecnología*, 10(3), 159-169. Recuperado de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/viewFile/722/646>.

ONG. Bullying sin fronteras y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014), Estadísticas de bullying en América Latina. Recuperado de <http://bullyingsinfronteras.blogspot.pe/2014/06/estadisticas-de-bullying-en-america.html>.

Pedreiraa, A., Cuestab, B., & de Lunac, B. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13 (52), 661- 670. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v13n52/15_colaboraciones.pdf.

Sistema Especializado en reportes de caso de Violencia Escolar (SíseVe, 2016), Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>.

United Nations Children's Fund (UNICEF, 2014), Violencia contra los niños: nuevo informe “Ocultos a plena luz”. Recuperado de: <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/ocultos-plena-luz-nuevo-informe-sobre-el-abuso-fisico-sexual-y>.