

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

ESPECIALIZACION EN PSICOLOGIA CLINICA
DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

TRABAJO DE GRADO

MARIA FERNANDA MEDICA CUENCA
MARÍA MERCEDES SALAZAR PACHÓN

CHÍA, SEPTIEMBRE 10 DE 2010

INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título	Funcionalidad de las familias en un grupo de pre-adolescentes involucradas en la dinámica de acoso escolar.
Director del Proyecto	Jaime Humberto Moreno Méndez
Grupo de Investigación	María Fernanda Medina Cuenca y María Mercedes Salazar Pachón
Línea de Investigación	Contexto y Crisis, Facultad de Psicología.
Duración (Meses)	7 meses
Costo Total del Proyecto	1'210.000

RESUMEN

Esta investigación cuantitativa de tipo descriptivo con método de asociación, tiene el propósito de determinar la asociación existente entre funcionalidad familiar y la dinámica de acoso escolar, de las adolescentes sujetos de este estudio. Para esto se tomó una muestra de 74 mujeres pre-adolescentes estudiantes de séptimo grado de un colegio de la localidad 14 Mártires de Bogotá, en edades entre los 11 y los 14 años. Para obtener la información, se aplicó el cuestionario de Acoso Escolar diseñado por la Defensoría del Pueblo de España y la UNICEF y la escala APGAR de Smilkstein (1978), para medir el nivel de funcionalidad familiar. Los resultados obtenidos se analizaron con base en el paquete estadístico SPSS. Si bien no se halló en el grupo estudiado presencia de acoso escolar, se realizan planteamientos sobre posibles asociaciones entre la funcionalidad familiar y ciertas tendencias en cuanto a las posturas que frente a las

conductas agresivas adoptan las jóvenes. Se logra observar en la familia funcional un cierto factor protector frente a posibles relaciones conflictivas.

Palabras Clave: Bullying, acoso escolar, familia, funcionalidad de la familia.

ABSTRACT

This quantitative research with the descriptive method and association approach, aims to determine the association between family functioning and dynamics of bullying, in adolescent who are the subjects of this study. For this, a sample of 74 pre-teen women, students in seventh grade at a school in "Los Martires" division 14 of Bogota, ages between 11 to 14 years. In order to obtain the information , the School bullying questionnaire was applied. This tool was designed by "La Defensoría del Pueblo" of Spain, the UNICEF and the Smilkstein's APGAR scale (1978), to measure the level of family functioning. The results were analyzed based on the statistical package SPSS. Although not found in the study group the presence of bullying, approaches shows possible associations between family functioning and certain trends on how the young women face the aggressive behavior . Could observe in the functional family a possible protective factor against conflicting relations.

Keywords: Bullying, bullying, family, family functionality

MARCO TEORICO

La agresión se manifiesta como una forma de conducta que cualquier sujeto puede desarrollar de diversas maneras en contextos diferentes. Los matices de su expresión dependen de un gran número de variables y de sus interrelaciones que van desde la incidencia biológica hasta la socio-cultural (Cerezo, 2002). La violencia, definida por la Organización mundial de la salud (OMS), es entendida como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en forma de amenaza o efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones.

Las conductas agresivas ligadas al contexto escolar responden también a un entramado multidimensional que es importante reconocer en sus partes, interrelaciones y globalidad. La intención de esta investigación de focalizar el estudio, no está desligada de una concepción ecológica e integradora del fenómeno.

Conforme lo plantea Avilés (2009), la agresión escolar y el maltrato entre iguales se ha convertido en un reto para la educación actual, y se define como cualquier acción u omisión intencional y lesiva ocurrida en las instituciones escolares, en los alrededores de la escuela o durante las actividades extraescolares. Puede suceder entre los estudiantes, los profesores y los estudiantes o entre padres y profesores (Sanmartín, 2007; Hewitt, 2005). El fenómeno conocido como “bullying” o acoso escolar es, en realidad, la forma de conducta agresiva que se presenta entre los compañeros de colegio. Esta conducta tiene un marcado carácter intimidatorio y refleja un claro abuso de poder en el que el agresor, percibido en algún aspecto como más fuerte que la víctima, le causa a ésta sufrimiento físico, mental y/o emocional (Cerezo, 2002). Toda conducta que genere malestar o violación a los límites del otro es considerada agresión

escolar. Según Olweus (1998), se genera la dinámica de Bullying cuando un sujeto (la víctima) está expuesto repetidamente a acciones violentas por parte de uno o más compañeros. Para Cerezo (2005), el acoso escolar es el maltrato intencionado y persistente de un sujeto hacia otro sin que este lo haya provocado. Afirma que los agresores son movidos por el deseo de poder y de dominio hacia su par. La intimidación es una relación de poder, es una forma de interacción social donde hay un dominante y un dominado y la agresión puede ser física y/o verbal directa o indirecta. (Davis, S. y Davis, J. 2005). Vale la pena resaltar que actualmente la violencia escolar está siendo tan fuerte a nivel nacional como internacional que ya es considerada como un problema de salud pública (Torres, 2009).

Tipos de violencia

Hewitt (2005) establece diferentes tipos de violencia presentada en el ámbito escolar, estas son la violencia instrumental, violencia emocional, agresión física, agresión verbal, agresión directa o indirecta. Avilés (2002 citado por Pradilla, Hernández, Pereira 2007) comparte la agresión física y la verbal en el ámbito escolar y agrega la violencia social y la violencia sexual. Este mismo autor caracteriza el bullying con tres puntos indispensables: a) La existencia de una víctima “indefensa” que es atacada por uno o más pares; b) Presencia de desigualdad de poder, la víctima es inferior en algún aspecto respecto a su agresor o grupo de agresores. Posición de desigualdad o indefinición de la víctima; c) Presencia de la agresión por un tiempo prolongado y repetidamente.

El defensor del pueblo de España (2007) publicó en el informe del 2002 y del 2006 que según los alumnos(as), las formas de abuso más frecuentes eran las “agresiones verbales” (insultos, poner apodosos ofensivos, rumores lesivos); siendo el 34,9% y el 38,5% el porcentaje de los y las alumnas que sufrieron este tipo de agresión. En segundo lugar de frecuencia estaba la “agresión física indirecta” (esconder cosas, dañar

pertenencias) y en tercer lugar “la exclusión social” (ser ignorado, no permitir la participación). Las víctimas de acoso escolar no registraban como frecuentes los tipos de abuso más graves como el acoso sexual, la amenaza con armas o la amenaza y presión para hacer algo que la víctima no desea.

Participantes del bullying

Existen tres perfiles principales que adoptan los participantes en la dinámica del bullying, estos roles son: la víctima, el agresor y el observador, y unos perfiles secundarios como: ayudantes del agresor, defensores de la víctima y adultos, perfiles que para otros autores están dentro del perfil del observador. (Avilés 2009)

El agresor, generalmente tiene mayor fuerza física generando respeto y temor entre sus pares, su temperamento es agresivo e impulsivo y tiene déficit en habilidades sociales asertivas, le falta empatía, es autosuficiente y tiene un buen autoconcepto (Cerezo 2005), Asumen que la víctima merece la agresión, sienten un deseo de poder que supera su sentido de empatía y por lo tanto están dispuestos a lastimar a los demás para sentirse poderosos (Davis y Davis 2005).

Varios autores definen como víctima de bullying al escolar que sufre varias veces y por un tiempo prolongado acciones negativas por parte de uno o varios de sus pares, adoptando una actitud pasiva, soportando burlas y marginación (Schafer, 2005; Michael, Brubacher, Fondacaro, Brank, Brown, & Scott, 2009). Tiende a ser débil, con alguna característica física particular, inseguro, sensible, tímido, ansioso, tiene pocos amigos, pocas redes de apoyo. Los agresores buscan víctimas con características especiales sobre las cuales sabotear, además que no cuenten con respaldo social que puedan defenderla o que les respondan a su agresión (Cerezo 2005, Olweus 1998, Davis, 2005). Davis y Davis (2005) afirman que con frecuencia se sienten merecedores de dicha agresión y se culpan a sí mismos.

Los observadores son aquellos que no están directamente involucrados en la dinámica pero que forman parte fundamental. Se dan cuenta de las agresiones frente a otro de sus pares, pero no hacen nada para defender a la víctima, incluso en algunas ocasiones apoyan al agresor. En este grupo se encuentran los pares, profesores y familias (Pradilla, Hernández, Pereira 2007). Dentro de este grupo, Salmivali (1996, en Rivers, Poteat, Noret and Ashurst, 2009) divide este grupo con base en cuatro conductas diferentes de los observadores, así: Observadores asistentes que son aquellos que disfrutan con la agresión a otros; los observadores reforzantes, que animan al agresor haciendo retroalimentación positiva de sus acciones; los observadores que no manifiestan ninguna conducta frente a la agresión, observan pero no intervienen, a quienes llama simplemente observadores desde afuera y por último los observadores defensores de la víctima que intervienen a favor de ella. Según los mismos agresores, los testigos de las conductas de abuso no se muestran en desacuerdo ni rechazan el acto de hostigamiento y abuso de poder ejercido por ellos hacia otros compañeros. Solo el 10% de los testigos muestran rechazo hacia el maltrato (Informe del Defensor del pueblo y cols, 2007). También se encontró que la tendencia de casi la mitad de los testigos es intervenir si el agredido es un(a) amigo(a). La tendencia de casi la mitad de alumnos hacia la intervención en caso de que el agredido sea un(a) amigo(a), y el bajo rechazo y pasividad (10%) que los mismos agresores reportan por parte de los testigos hacia estas prácticas, es preocupante ya que sugiere un alto grado de soledad vivido por las víctimas y puede evidenciar la dificultad de éstas para construir lazos fuertes de amistad con sus pares dentro del colegio, lo cual puede brindar un soporte emocional y afectivo importante.

Además de estos roles, Del Rey y Ortega (2008), destacan el elevado número de estudiantes en Nicaragua implicados desde el rol de agresor-victimizado en

comparación con los países desarrollados. Una dinámica de agresión completa en la cual el joven es víctima y también agresor, pasando de un escenario al otro en la dinámica bullying. Avilés (2009) agrega a esto, que los perfiles puros, bajo las características que se ha visto anteriormente, pueden variar dependiendo de cada individuo y de la circunstancia que se le presente.

Estos jóvenes que son testigos de los abusos pueden incidir en mayor o menor grado en tales conductas. En un estudio encaminado a buscar luces para prevenir la violencia entre niños y jóvenes en Colombia, Chaux (2002) pone de manifiesto que como los observadores no se involucran emocionalmente en los conflictos, como sí lo hacen los actores directos, sugiere que para ellos puede ser más fácil aplicar habilidades encaminadas a solucionar conflictos entre compañeros, lo cual es positivo por cuanto el aprendizaje y práctica de estas habilidades pueden marcar una diferencia en la prevención y solución de estas agresiones (Chaux, 2002).

En términos de los actores en esta dinámica se puede definir el bullying como una forma de interacción social donde un individuo más dominante (agresor) presenta un comportamiento agresivo que pretende y logra causar angustia aun individuo menos dominante (víctima).

Consecuencias de la violencia escolar

La gravedad que suscita la problemática de acoso escolar en cuanto a las implicaciones y consecuencias en el marco del sano desarrollo del individuo, ha hecho de este fenómeno un foco de interés investigativo con miras a la intervención del problema. La presencia de esta problemática es considerada como un importante factor de riesgo para las personas que están involucradas en ella tanto directa como indirectamente. En las víctimas se han encontrado altos niveles de depresión y ansiedad acompañadas con problemas psicosomáticos, presentan bajos niveles académicos, baja

autoestima, bajo auto concepto y pobre funcionamiento social, siendo este grupo los más afectados y con mayores consecuencias negativas (Avilés, 2009, Correia y Dalbert, 2008); Moreno, Plata y Riveros (2009) agregan que ser víctima en la adolescencia afecta la construcción de su identidad personal ya que esta situación influye en la forma como él se percibe y puede generalizar este concepto a otros contextos adicionales al escolar. Así mismo, en los jóvenes agresores también se ve una clara correlación con su comportamiento y bajo nivel escolar, poco sentido de pertenencia, altos niveles de delincuencia fuera del colegio sumado a fuertes comportamientos agresivos y bajos niveles de esperanza (Correia y Dalbert 2008). En cuanto a los observadores, aun no han llegado a un consenso sobre las posibles consecuencias o riesgos para su salud mental, sin embargo, afirman que se presentan alguna forma de identificación con la víctima generando altos niveles de ansiedad y una forma de revictimización o covictimización psicológica haciéndolos vulnerables al consumo de sustancias. También es un factor de riesgo para el desarrollo de síntomas paranoides (Rivers y cols, 2009) La Junta de Castilla y León se une a las consecuencias nombradas anteriormente y agrega que el observador aprende a que el agresor es tenido en cuenta y valorado en el grupo de iguales, además que se acostumbran a vivir en un ambiente de agresividad desensibilizándose a la violencia.

Prevalencia de la problemática

La prevalencia de *bullying*, sus características y factores relacionados han sido ampliamente estudiados en muchos países, especialmente en los países desarrollados (Olweus, 1998). Este tipo de relaciones de agresividad social entre escolares fue abordado por primera vez en Escandinavia a partir de un debate en directo en un medio de comunicación en 1969. Esta problemática suscitó interés y se generaron varios programas de intervención educativa (Cerezo, 2002). Se generaron los primeros escritos

y en 1973 comenzó el estudio sistemático de las características y factores que determinan la conducta bullying (Olweus, 1998).

El trabajo pionero que lideró Olweus (citado por Cerezo, 2002) se realizó con 1000 escolares de 6º y 8º grado en una escuela sueca. Los jóvenes fueron clasificados en agresores o bullies, víctimas y bien adaptados, y se contó con un grupo control. Los datos fueron recogidos a través de opiniones de los profesores, de los alumnos y de los padres, a través del cuestionario de evaluación “Q-short” y de pruebas proyectivas, escalas sociales y sociogramas. En suma, en la investigación de Olweus se analizaron algunas variables, y las que resultaron ser las de mayor incidencia en el nivel de agresividad del adolescente fueron: el negativismo de la madre y la permisibilidad de la madre. De esta manera se exponen dos actitudes de la madre como principal cuidador, las cuales están relacionadas con el aumento del comportamiento agresivo del joven: una actitud caracterizada por el negativismo, la carencia de afecto e indiferencia y por otro lado una alta permisividad, una actitud laxa, y una crianza sin límites claros de cara al comportamiento del adolescente.

En el Reino Unido, los estudios desarrollados por Lowenstein (citado por Cerezo, 2002), ponen de manifiesto las características psicológicas de los niños bullies, sin hacer mención a las víctimas de la agresión. Otros autores como Laslett, Arora y Thomson, y Sharp y Smith (1980; 1987; 1996; citados por Cerezo 2002), tratan el tema suscitando interés en la intervención desde las instituciones escolares, especialmente como forma de controlar o moldear las conductas agresivas de los jóvenes y evitar el maltrato y hostigamiento que sufre la víctima. En los Estados Unidos y España se destacan los trabajos de Floyd (1986, citado por Cerezo, 2002), y Cerezo (2001) que resaltan las características de los adolescentes bullies y las víctimas con el fin de describir las condiciones que propician y mantienen la conducta agresiva.

En la actualidad, la problemática de acoso escolar ha cobrado importancia también en Latinoamérica. Una investigación realizada por Del Rey y Ortega (2008) en Nicaragua, muestra que la prevalencia de *bullying* es muy superior al de los países desarrollados, siendo el índice general de implicación en *bullying* del 35%. Esta cifra supera en gran medida los estudios realizados en países desarrollados que perciben una prevalencia de aproximadamente 22% de niños(as) agresores y agredidos. En la misma dirección, en Colombia, Chaux (2002) expone resultados reveladores acerca de la incidencia de violencia física entre estudiantes de Bogotá en condiciones socio-económicas difíciles. En promedio aproximadamente uno de cada tres estudiantes tienen una pelea física cada semana, frecuencia que es mucho más alta que aquella encontrada en otros estudios similares realizados con niños(as) y adolescentes de clase media de los Estados Unidos (Chaux, 2002).

Antes de exponer los posibles factores que favorecen el desarrollo de la agresión en el colegio, es importante mostrar ciertas tendencias más o menos generalizables en cuanto a prevalencia de *bullying* presentadas por varias investigaciones en la población escolar. De acuerdo a ellas, se evidencian datos diferenciales según el *sexo* de los estudiantes involucrados en la dinámica de acoso, los cuales muestran que son los niños y no las niñas, los más involucrados en este tipo de conductas (Olweus 1998, Chaux, 2002). Sin embargo, la conducta de “hablar mal” de un compañero, como conducta agresiva, se da más en las niñas y las jóvenes que en los niños y jóvenes del sexo opuesto (Informe del Defensor del pueblo y UNICEF, 2007). Al respecto, Chaux (2002), revela una marcada diferencia entre los niños y las niñas en cuanto a agresión física: de los niños y niñas estudiados, el 50% de los niños manifestaron conductas físicas agresivas frente a un 22% en las niñas. Sin embargo, en Nicaragua esa diferencia no es tan evidente (Del Rey y Ortega, 2008). Probablemente en Colombia los estudios más relevantes se han

centrado en expresiones físicas de bullying, no tanto en aquellas verbales y de aislamiento social, siendo estas últimas prácticas de intimidación más sutiles y menos fáciles de detectar, las cuales son más usadas, como se dijo anteriormente por las niñas (Del Rey y Ortega, 2008; Moreno, Vacas y Roa, 2006, Correira y Dalbert, 2008). Lo anterior podría llevar a pensar en la necesidad de agudizar los instrumentos de medición y evaluación, para esclarecer esta correlación en países en vía de desarrollo.

Por otro lado, se ha observado que en cuanto a la *edad*, los niños escolarizados más pequeños y aquellos que están en último grado presentan menos comportamientos bullying que los de grados intermedios, siendo los más afectados los niños y niñas de entre 12 y 14 años de edad (Schäfer, 2005; Informe del Defensor del Pueblo y cols, 2007). Esta afirmación es corroborada por Arrieche (2000) quien revisa la adolescencia como un periodo de transición donde se viven cambios biológicos, psicológicos, emocionales y sociales, entre otros el ser humano pasa de un “mundo familiar, cerrado, para entrar en un mundo social mas abierto al cual debe adaptarse”.

Por último, es importante destacar que en cuanto a las características *socioculturales*, se puede observar una mayor tendencia a desarrollar conductas de acoso escolar en los países en vía de desarrollo en comparación con los países desarrollados (Chaux, 2002 y Del Rey y Ortega, 2008).

Factores que afectan del desarrollo del bullying

Se pueden reconocer factores que en general favorecen el desarrollo de la agresión en la infancia, los cuales naturalmente son pertinentes de estudiar en el contexto escolar. Considerar tales factores brinda una mirada integradora a la problemática del bullying y prepara un escenario apropiado para comprender la relevancia de la familia en el desarrollo y mantenimiento de las conductas agresivas

entre escolares. Cerezo (2002) destaca factores biológicos, factores cognitivos y sociales, factores de personalidad y factores ambientales.

En cuanto a los **factores biológicos** se ha demostrado que en el niño puede existir predisposición biológica hacia las conductas desadaptadas. Sin embargo también es cierto que la tendencia innata a conductas agresivas puede ser moldeada por el medio, por esto el factor biológico no puede ser considerado como factor único y determinante de la conducta agresiva.

En relación a los **factores cognitivos y sociales**, se ha visto que los niños agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas. En este nivel, se habla de la presencia de problemas de codificación de la información que hace difícil para el niño la elaboración de respuestas alternativas no agresivas. En términos generales, el niño agresivo en el entorno escolar puede mostrarse menos reflexivo y empático que sus compañeros.

En cuanto a los **factores de personalidad**, se han observado diferencias significativas en algunas dimensiones de la personalidad entre los (las) jóvenes víctimas de bullying y los (las) jóvenes agresores. Cerezo (2001), en un estudio sobre las variables de personalidad asociadas a esta dinámica, encontró que, en cuanto a los agresores, fuera del aspecto físico -casi siempre más fuerte-, se observa una tendencia a autoperibirse como líderes y sinceros, y presentaron alta autoestima y una asertividad considerable. Además, se observó un alto nivel de psicotismo. Las víctimas de acoso -generalmente de apariencia débil-, presentan timidez y retraimiento. Se autoperiben como poco sinceros (tendencia al disimulo). Tienen una alta tendencia al neurotismo y altos niveles de ansiedad e introversión. Con lo anterior, parece que presentan valores opuestos en cuanto a personalidad y socialización, sin embargo queda la pregunta de si esta

diferencia se refleja también en la dinámica familiar de ambos grupos (víctimas y victimarios).

Uno de los **factores ambientales** que puede incidir en el desarrollo de la conducta agresiva es la exposición repetida a hechos de violencia en los *medios de comunicación*. Aunque no se puede generalizar que todo niño que ve violencia por televisión aumenta sus niveles de agresividad, si se ha probado que tiene una incidencia importante en algunos de ellos (Bandura, 1974), la televisión y los medios están mostrando la violencia como algo normal, algunas veces como satisfactorio, aspecto que ayuda a legitimizar la violencia en las escuelas y dificulta su manejo (Torres, 2009). También el *ambiente del colegio*, se considera un factor importante que puede incidir en el mantenimiento o erradicación de las practicas de bullying (San Martín, 2007). Se espera que el colegio se mueva también en el campo del aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales. Autores como Chaux (2002) ponen de relieve la practicidad de la adquisición de herramientas de resolución de conflictos y San Martín (2007) resalta la importancia del desarrollo de la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Estas habilidades, aunque se pueden aprender al interior de la familia, también es el colegio el llamado a brindar un espacio propicio para su aprendizaje y práctica repetitiva. Desde el punto de vista ecológico, la familia y la escuela son vistos como sistemas que afectan directamente al individuo, son estos sistemas donde el joven está inmerso todo el tiempo y de donde ha aprendido y mantenido las conductas que manifiesta. Por este motivo, Davis y Davis (2005) afirman que el trabajo en estas dos áreas va a generar inmediatamente un cambio más real y duradero en el joven que si se trabaja solamente con él. En el contexto escolar, trabajar con técnicas como el modelamiento genera cambios positivos ayudando a los jóvenes agresores a actuar de manera diferente, a apoyar a las victimas y a empoderar a los observadores. El trabajo

en la dinámica del bullying no se presenta de forma aislada sino que la intervención debe darse tanto en los agresores, como en las víctimas y en los observadores, invitando a cada grupo a jugar un papel activo para eliminar el acoso escolar. Las intervenciones a tiempo evitan que los tengan patologías o trastornos posteriores manifestados en conductas desadaptativas, por medio de las intervenciones oportunas se puede lograr el cambio de rumbo de la vida de un ser humano y así lograr cambiar el rumbo de una sociedad entera. Correira y Dalbert (2008) agregan un componente adicional a estas dos instituciones (escuela y familia) responsabilizándolas de la forma en que el joven va a percibir el mundo en el que vive. Afirman que la creencia en un mundo justo, esperanzador y con sentido de la verdad afecta positivamente al desarrollo de comportamientos agresivos hacia sus compañeros, disminuye la posibilidad de ser víctima, haciendo valer sus derechos y promueve a los observadores a intervenir en el conflicto a favor de la víctima.

La funcionalidad familiar como factor determinante en el bullying

El factor ambiental más relevante está representado en primera medida por la influencia de la *familia* ya que en la infancia el ambiente familiar sirve de modelo para aprender habilidades y conductas que pueden matizar o exacerbar inclinaciones biológicas desfavorables.

Se tomará como concepto de familia a la unidad biopsicosocial formada por un conjunto de personas relacionadas por algún grado de consanguinidad, unión (matrimonio o unión libre), que conviven en un mismo espacio cuya principal función es dar a sus miembros la ayuda necesaria y establecer normas de conducta entre sí (Arrieché2000) que contribuye a la salud de todos sus miembros a través de la transmisión de valores y creencias de padres a hijos (Forero, Avendaño; Duarte, y

Campos, 2006). Arrieche (2000) afirma que el ideal de familia donde el padre y la madre están unidos, con un trabajo adecuado que permita tener el nivel económico suficiente para solventar ampliamente todas las necesidades, con una red de apoyo donde los familiares que no conviven brindan también apoyo y afecto, dista mucho de la estructura y experiencia familiar de hoy; sin embargo, hace la invitación a sacar el “mayor partido” a lo que se tiene, destacando la importancia de que la familia debe generar un ambiente seguro y de apoyo donde los hijos puedan crecer y educarse. Más allá de la estructura de la familia, que hoy en día es bastante variada, las hay reconstruidas, mezcladas, sin pareja, parejas sucesivas, homosexuales, etc.; la verdadera relevancia de la familia es el apoyo adecuado al crecimiento y desarrollo de los hijos (Arrieche 2000).

Torres (2009), desde su revisión bibliográfica, comenta que en América Latina, la familia, como institución, se ha venido debilitando viéndose afectada por problemas tales como la pobreza, el desempleo, las relaciones familiares disfuncionales, la violencia intrafamiliar, aspectos que afectan positivamente el aumento de violencia en las escuelas. Caicedo, Hernández, Bernal y García (2001, citado en Torres 2009), han estudiado la violencia intrafamiliar en Colombia concluyendo que esta problemática permite la “producción y reproducción de patrones de comportamiento violento” en otros contextos.

De esta manera, el modelo de familia puede predecir el grado de agresión del niño, porque las conductas antisociales que se generan al interior de ella sirven de guía y entrenamiento para el desarrollo de la conducta antisocial que los(as) niños (as) y jóvenes manifiestan en otros ambientes como el colegio (Cerezo, 2002; Patterson, 1982). A nivel familiar, el inicio y sostenimiento de conductas agresivas están relacionados con factores de tipo afectivo y relacional como la presencia de violencia en

la relación de los padres, los castigos físicos dirigidos al niño, falta de afecto, carencia de una estructura clara en cuanto a límites y contención en relación al comportamiento del niño, prácticas inconsistentes de disciplina e historia familiar, entre otros (Cerezo, 2001-2002; Patterson 1982). Si unimos esto con los datos encontrados en la prevalencia de la problemática según la edad, es evidente que durante la adolescencia es cuando más se presenta el acoso escolar, lo que hace indispensable un apoyo adecuado de la familia durante este periodo del ciclo vital (Arrieche 200).

Una de las investigaciones recientes más relevantes en relación al impacto de la familia es la de Moreno y cols (2006) llevada a cabo en España, la cual resalta también la importancia del entorno familiar como factor influyente en las conductas relacionadas con la dinámica de acoso escolar. Los autores encontraron que los adolescentes pueden aumentar la probabilidad de presentar comportamientos violentos o ser víctima de ellos cuando la vida familiar es de carácter conflictivo y las reglas son exageradamente rígidas. En el caso contrario, en una familia que orienta y corrige con respeto, la probabilidad de desarrollar el niño conductas agresivas o sufrirlas en el colegio es baja o nula. La disciplina consistente y justa enseña el autocontrol y la responsabilidad. La calidez y el pasar tiempo juntos enseña conexión y empatía. Los padres con autoridad que tienen reglas claras y son consecuentes con las expectativas, que muestran amor e interés por los sentimientos de sus hijos tienden a criar niños mas seguros y exitosos (Davis y Davis 2005). El Informe del Defensor del Pueblo con la colaboración de UNICEF (2007) se observa que los niños agresores perciben su clima familiar con cierto grado de conflicto. Sin embargo, a diferencia que en el anterior estudio, sienten que existe un alto nivel de autonomía al interior de la familia, en la medida en que se le permite regirse por sus propias reglas, y aunque perciben una importante organización familiar (jerarquía) no ven orden o control sobre los miembros de la familia. La

pertenencia a familias disfuncionales genera en el individuo la percepción de no tener un punto de partida que evalúe sus propios comportamientos y un espacio donde se les oriente para la construcción y emisión de comportamientos prosociales. Los hogares donde la disciplina es inconsistente y donde hay poca calidez y atención de los adultos tienden más a criar hijos que intimidan (Davis y Davis, 2005). Perren, Hornung y Rainer (2005) afirman que el comportamiento de violencia escolar está altamente asociado con el castigo físico que reciben los niños de sus padres y un pobre funcionamiento familiar. Además, caracteriza las familias como poco cálidas, con miembros distantes entre sí y enfocadas en el poder. Coinciden con Davis y Davis en que los estilos parentales definitivamente marcan una forma de comportamiento y sostienen que el comportamiento agresor en los jóvenes es un factor de riesgo para la delincuencia, aspecto que también expone claramente la Junta de Castilla y León (España) quienes han trabajado extensamente el tema en conjunto con el ministerio de educación de dicho país. Brubacher y cols (2009) comparten la idea de que las familias con altos niveles de conflictos y pobres estrategias de solución de problemas están asociadas con la presentación de conductas externalizantes en niños y jóvenes tales como el bullying. La vulnerabilidad familiar y los desordenes comportamentales que puede presentar la familia afectan directamente la vulnerabilidad y los comportamientos del joven, marcando especialmente a los que tienen rol de agresores y víctimas y a los que tienen rol solamente de víctimas, presentando en los primeros desordenes de comportamiento externalizante y en los segundos presentando problemas principalmente en conductas internalizantes (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, de Winter y Verhulst, 2005). Afirman que los jóvenes que tienen el doble rol perciben que sus familias son menos favorables, menos cálidas y con más rechazo, que las familias de los que tienen un rol de víctima.

En cuanto a las víctimas de bullying no perciben sus relaciones familiares como buenas aunque sí mejor que las de los agresores. Se sienten sobreprotegidos por sus familias y con una escasa independencia. También sienten un entorno familiar controlador y jerárquico. Avilés (2009), en su estudio realizado con víctimas de bullying afirma que la comunicación que las víctimas tienen con sus familias es lo que realmente marca la diferencia entre sí, diferenciando la existencia de víctimas ocasionales, víctimas sistemáticas y víctimas agresoras siendo estas últimas las que menos comunican los hechos con sus familias.

En el caso de los niños abusados, el hecho de que las relaciones con sus familias no sean muy buenas puede guardar coherencia con lo hallado en el estudio que dio origen al informe del Defensor del Pueblo donde se observa que las víctimas de acoso escolar no suelen buscar ayuda ni apoyo al interior de sus familias, cuando son acosados, aproximadamente el 16% de las víctimas guardan silencio o piden ayuda a sus amigos, siendo este apoyo el que con mayor frecuencia buscan las víctimas de las agresiones. Los resultados arrojados en este mismo estudio con relación a la percepción del profesorado sobre la temática de acoso escolar, ratifican esta información al considerar que los estudiantes, en estos casos, recurren muy poco a la familia o al departamento de orientación del colegio. Pero, según el informe del 2006, si bien es cierto que los niños y las niñas no acuden a la familia como primera opción en casos de acoso escolar que podrían considerarse como “moderados”, en casos graves de abuso los niños(as) suelen comunicarlo en igual medida a amigos(as) y familia.

Como lo afirman Díaz - Sibaja, Trujillo, Peris – Mencheta y Pérez (2008), las pautas de crianza y la educación desde la infancia juegan un papel fundamental en el desarrollo de conductas prosociales. La detección a tiempo de los comportamientos disociales en un menor permite manejar el tema a tiempo evitando así comportamientos problemáticos

posteriores que afecten profundamente la integridad del individuo, como la delincuencia, por ejemplo. Por ser la familia el punto de referencia de los niños, donde aprenden sus primeras formas de comportamiento, es importante estudiar lo que en este sistema está pasando y qué modelos se están aprendiendo y replicando en otros ambientes. Entre mas interacción tengan los padres con sus hijos mayor es la posibilidad de guiar y orientar frente a los comportamientos que presentan y enseñar mensajes de justicia social y convivencia, de igual forma permite instruir a los niños y jóvenes en formas adecuadas de solución de conflictos. Brubacher y cols (2009) por medio de varios estudios realizados afirman que la justicia en la resolución de conflictos familiares esta relacionada con bajos niveles de bullying en los niños.

Según Avilés, las víctimas de bullying tienden a ser los actores que menos cuentan lo sucedido en la familia, actitud que confirma el desarraigo, carencias afectivas y menor apoyo familiar, razones por la cuales no buscan apoyo ni comprensión en su familia (Olweus, 1998, Perren y cols 2005).

Teniendo en cuenta que en la dinámica del bullying, lo que gobierna es la relación de poder, vale la pena resaltar que las víctimas, desde su percepción de soledad, se muestran como blanco perfecto para ser agredidas. Con base en esto, Manga, Abella, Barrio y Álvarez (2007) relacionan el rol de víctima con la percepción de soledad, evaluando así la percepción que este grupo tiene frente a sus principales redes de apoyo clasificados en rechazo de iguales pares, déficits familiares, inadecuación personal y falta de habilidad social. Los autores muestran que el rechazo familiar es el principal punto de importancia en las mujeres adolescentes en relación con la percepción de soledad.

Las intervenciones que se han hecho con padres y familias de jóvenes que presentan problemas comportamentales han arrojado interesantes resultados que

confirman las afirmaciones y propuestas de los autores mencionados. La participación comunicativa entre padres e hijos y las estrategias de solución de problemas planteadas en conjunto van a ser un factor protector y de apoyo socio emocional para el niño cuando se vea enfrentado a esta dinámica en su escuela. La psicoeducación para padres y entrenamiento en solución de problemas, solución de conflictos, contratos conductuales, economía de fichas, comunicación asertiva, entre otros, van a producir una relación mas cercana con sus hijos abriendo espacios que permitan guiar, orientar y apoyar al menor frente a situaciones adversas al igual que cuando presenten comportamientos inadecuados y violentos. El hecho de obtener cambios comportamentales positivos en los jóvenes al trabajar con sus familias indica que la dinámica familiar y la interacción de los padres con el menor afectan directamente el comportamiento de éste (Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher y Metevia, 2001)

La funcionalidad familiar, es entendida como la interacción que se da entre los miembros de la familia proporcionando ayuda a sus miembros a adquirir seguridad y autoestima, a aprender habilidades sociales adecuadas, a responder a las normas, a autorregularse y a expresar sus sentimientos de manera adecuada (Arrieche, 2000), varios de estos conceptos han sido revisados anteriormente concluyendo que son aspectos que protegen o evitan en algún grado el desarrollo de la violencia escolar y sin duda alguna, las crisis familiares que se viven a diario influyen de una manera u otra en el comportamiento de cada uno de sus miembros. Arrieche (2000) afirma que la familia para que sea funcional debe cumplir con cinco tareas básicas: a. Socialización y desarrollo de las habilidades sociales; b. Atención o aporte de alimentos y protección (seguridad física); c. Afecto o relación de cariño o amor y suministro de cuidados; d. Reproducción y relaciones sexuales; y e. Estatus o legitimación y transición de las características del grupo social de origen. Arrieche (2000) encontró que los adolescentes

que percibían a sus familias como disfuncionales tenían las siguientes características: Edad de adolescencia temprana, sexo femenino, baja autoestima, patrón de comunicación incongruente, mal comportamiento en el hogar, ocupar el segundo o tercer puesto entre los hermanos y cursan entre séptimo y noveno grado. También encontró que la disfunción familiar predominante es la que afecta las relaciones entre padres e hijos. El autor, en su estudio para medir la funcionalidad familiar habla del APGAR familiar de Smilkenstein (1978), una herramienta que evalúa la percepción de funcionalidad familiar que tienen los jóvenes a cerca de su propia familia en términos de satisfacción. Esta herramienta define la funcionalidad familiar como el cumplimiento de cinco componentes que obedecen a sus siglas en inglés: Adaptabilidad (adaptability) definida como la utilización de recursos intra y extrafamiliares para solucionar problemas cuando ésta se ve amenazada por momentos o situaciones de crisis. Cooperación, (partnership) entendida como la participación en la toma de decisiones y responsabilidades, definiendo así el poder de cada uno de los miembros. Desarrollo (growth) significando la posibilidad de maduración emocional y física y autorrealización personal de cada uno de los miembros con ayuda mutua. Afectividad (affection) vista como la relación de amor entre los miembros de la familia. Y Capacidad resolutiva (resolve) incluyendo el compromiso de dedicación de tiempos y espacios para compartir en familia (Forero y cols. 2006).

La Junta de Castilla y León, reconocen que la funcionalidad familiar es clave para la prevención y manejo de la violencia escolar. Para ello proponen diferentes comportamientos por parte de la familia según el caso. Para los padres de niños observadores del conflicto, exponen recomendaciones dirigidas a generar empatía, a ponerse en el lugar del otro y a reconocer que a pesar de estar viendo la situación injusta no hace nada para impedirlo, invitan al dialogo reflexivo entre padres e hijos con el fin

de motivar al niño a que tome una posición activa y solidaria y no que ignore la problemática. Para los padres de víctimas de esta dinámica se recomiendan hablar constantemente con el niño acerca del maltrato entre iguales, incluso antes de que la agresión se presente, explicando cómo y por qué ocurren estos hechos e invitando a que lo comunique inmediatamente si llegara a pasar; también se invita a los padres a estar atentos a cualquier cambio repentino del niño como no querer ir al colegio, disculpas para faltar, cambios en sus conductas alimentarias o patrones de sueño, cambios en su estado anímico y sentido del humor. De igual forma se les pide que informen la situación en el plantel educativo y que abran espacios en los que los niños puedan expresar libremente lo que piensan y sienten. Para los padres de hijos agresores recomiendan abordar el tema directamente, expresándole claramente al niño lo que se espera de él, invitándolo a ponerse en el lugar del otro, alentándolo a solucionar los problemas a través del diálogo y enseñando que sus comportamientos tienen consecuencias claras.

JUSTIFICACION

Para algunos niños y niñas, la asistencia al colegio se ha convertido en un “martirio”, y una de las causas de esto es que son víctimas de maltrato físico o psicológico por parte de uno o varios de sus compañeros. Las consecuencias que trae la experiencia repetida de actos agresivos en la edad escolar han sido estudiadas alrededor del mundo. Rives, Poteat, Noret y Ashurst (2009), afirman que el consumo de sustancias está altamente correlacionado tanto con el agresor como con la víctima del bullying y con la salud mental de ambos e incluso de los testigos y observadores aunque no estén involucrados directamente en el conflicto. Y con base en un estudio realizado por estos autores, se encontró una significativa asociación entre las víctimas y comportamientos obsesivos compulsivos, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad y paranoia. Otros estudios, han comprobado que las víctimas de bullying no cuentan con el apoyo y simpatía de sus pares y tienen pobres relaciones sociales, generalmente están solos en la escuela y son caracterizados por su timidez, (Schäfer, M. 2005, Brubarcher, M y cols. 2009) además, perciben bajo soporte familiar (Perren, Hornung, 2005).

En cuanto al niño que agrede, si no existe una modulación o corrección del comportamiento estaría en riesgo de presentar trastornos graves del comportamiento. Los sentimientos, conocimientos y conductas presentes en los niños victimarios, víctimas y observadores requieren ser manejadas adecuadamente para evitar desajustes en su desarrollo y comportamientos disfuncionales en el presente y en la edad adulta, por esto es importante su detección, comprensión y manejo pertinente.

Este es un tema que compete tanto a padres como maestros. Pero, si bien es cierto que como afirma Brubarcher (2009), la escuela tiene mucho que ver con la intervención tanto para agresores como para víctimas, es importante rescatar el papel que la familia juega en los sentimientos y comportamientos del victimario, de la víctima y el

observador de estas conductas agresivas. No hay muchos estudios que destaquen la importancia de la familia en la problemática de bullying y los estudios más representativos se han llevado a cabo en países diferentes al nuestro en cuanto a sus características socioculturales, además se han enfocado en describir las pautas de crianza, no la funcionalidad medida como adaptabilidad de la familia, cooperación, desarrollo, afectividad y capacidad para solucionar problemas. Determinar qué tan funcionales son las familias en estos tres grupos de niños es de suma importancia porque permite hacer asociaciones, observar pautas que se repiten, y explorar otras hipótesis, todo esto en el camino de adquirir un profundo entendimiento del fenómeno con miras a una intervención integral y efectiva que logre resolver el tema de la agresión en la escuela, en este caso representada en las conductas de bullying. Este fenómeno que como se ha dicho incide en el niño y el adulto que se va a desarrollar, naturalmente tiene incidencia en la perpetuación de conductas e imaginarios socioculturales que se mueven en el escenario de la problemática de violencia en nuestro país. El niño que agrede, el niño que es agredido y el niño que observa la agresión están aprendiendo pautas de conductas disfuncionales que van a ser repetidas probablemente si el medio, en nuestro caso, la familia, no modula adecuadamente esta manifestación del comportamiento.

Así, esta investigación busca responder a la pregunta: ¿Cuál es la asociación existente entre funcionalidad familiar según la percepción de los adolescentes, y la dinámica de acoso escolar en las niñas de grado séptimo que asisten a un colegio distrital de la ciudad de Bogotá?

OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar cuál es la asociación existente entre funcionalidad familiar según la percepción de las adolescentes, y la dinámica de acoso escolar en las jóvenes de grado séptimo de un colegio de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

En el grupo estudiado:

1. Identificar la presencia de perfiles de estudiantes asociados a la dinámica bullying: adolescentes que se encuentran en la posición de víctimas, de victimarias o agresoras y de observadoras en la dinámica de acoso escolar.
2. Determinar el nivel de funcionalidad familiar percibido, del grupo de adolescentes que se declaran víctimas de conductas agresivas.
3. Determinar el nivel de funcionalidad familiar percibido, del grupo de adolescentes que declaran tener conductas agresivas hacia compañeras.
4. Determinar el nivel de funcionalidad familiar percibido, del grupo de adolescentes que declaran observar conductas agresivas entre compañeras del colegio.
5. Establecer la asociación existente entre el tipo de familia y las conductas adoptadas en la dinámica de acoso escolar.

VARIABLES

A continuación, se definen las **variables de estudio**.

Funcionalidad de la familia. La funcionalidad familiar en este estudio, es entendida como el tipo de interacción que se da entre los miembros de la familia basada en cinco componentes determinantes planteados por Smilkstein (1978) que son:

Adaptabilidad: definida por Smilkstein (1978) como la utilización de los recursos intra y extrafamiliares para resolver los problemas y conflictos que pudieran amenazar el equilibrio de la familia por presencia de factores estresantes durante períodos de crisis.

Participación: definida por el mismo autor como la cooperación en la toma de decisiones y la adjudicación natural de responsabilidades a los miembros de la familia.

Desarrollo: definido como la maduración emocional, física y autorrealización obtenida por los miembros de la familia, a través de la guía y el mutuo apoyo. *Afectividad:* como la relación de amor y cuidado entre los miembros de la familia. La respuesta y el afecto que la familia expresa ante sentimientos como enojo, pena o amor. *Resolución:* considerada por Smilkstein (1978) como el compromiso o determinación de dedicar tiempo, espacio y recursos económicos para apoyar a los miembros de la familia. que se definirán a continuación.

Esta variable se considera según la percepción que de ella tienen las adolescentes y se evalúa con el instrumento (APGAR) destinado a identificar el nivel de funcionalidad.

Acoso escolar o Bullying. Se define como la conducta agresiva que se presenta entre los compañeros de colegio, la cual tiene un marcado carácter intimidatorio y refleja un claro abuso de poder en el que el agresor, percibido en algún aspecto como más fuerte que la víctima, le causa a ésta sufrimiento físico, mental y/o emocional (Cerezo, 2002).

MÉTODO

Diseño

El enfoque epistemológico de este estudio es **empírico-analítico** porque supone que la construcción de una verdad científica se realiza mediante la exploración de una hipótesis por medio de la recolección cuantitativa de datos que la confirmen o de datos de los que la hipótesis no puede dar cuenta. Este estudio no pretende tener una muestra significativa ni busca contrastarla con un grupo control, y por lo tanto no busca aislar variables para buscar una más determinante que las otras. Sin embargo, sí busca determinar y analizar cuál es el estado actual de la variable “bullying” y la variable “funcionalidad familiar” del grupo escogido, esto con el fin de generar una posible sospecha que permita plantear en el futuro éste u otros posibles escenarios y otras posibles variables que puedan ser determinantes en la manifestación de este tipo de violencia entre pares.

Este diseño **no experimental (transversal)** es de tipo **descriptivo**, cuya finalidad genérica es especificar características, propiedades, perfiles de personas y/o rasgos importantes de cualquier fenómeno analizado (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2010). Se utiliza un método de asociación con el fin de reunir los datos y describir el comportamiento de las variables, observando puntos en común y asociaciones relacionadas con la funcionalidad de la familia y la participación de las estudiantes en conductas intimidatorias, lo cual pueda ayudar a plantear en una investigación futura una pregunta por la correlación entre las variables.

Participantes

El estudio se realizó con una muestra compuesta por 74 adolescentes mujeres de séptimo grado (701 y 702) de un colegio distrital femenino de la localidad 14 Mártires de Bogotá. Se tomó todo el grupo con el fin de identificar las posibles jóvenes

agresoras, las víctimas y las que observan las conductas agresivas entre compañeras. El criterio para excluir a 8 alumnas de la muestra fue el no diligenciamiento del consentimiento informado por parte de los padres o representantes legales de las niñas.

Las edades oscilaron entre los 11 y los 14 años de edad y el nivel socioeconómico entre los estratos 2 y 3. Cabe anotar que aunque el colegio donde se realizó el estudio se encuentra en la localidad 14 Mártires, a éste asisten niñas de toda la ciudad.

Consideraciones éticas

Este estudio acata las disposiciones pertinentes expuestas en la ley 1090, del 6 de septiembre de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología y se dicta el código deontológico y bioético. Para desarrollar la investigación se consideraron las alternativas hacia las cuales se deberían dirigir los esfuerzos y los recursos, y se abordó el estudio respetando la dignidad y el bienestar de las niñas que participaron en él. Los representantes legales de las niñas, las niñas y las directivas del colegio, fueron informados debidamente acerca del objetivo y el curso de la investigación propuesta.

En la aplicación de los cuestionario, las hojas de respuesta no debían ser marcadas con nombres o números que permitieran identificar a la estudiante, además, el tiempo de aplicación fue el estrictamente necesario para la prueba y se acordó con la orientadora del colegio la fecha y la hora más adecuada para aplicar los instrumentos con el fin de no obstaculizar el normal desarrollo de las clases.

Con respecto a la utilización de los instrumentos de evaluación se aseguró el uso adecuado, siendo las psicólogas investigadoras las únicas personas encargadas de manipular y aplicar las pruebas.

Además de la confidencialidad, se respetó el derecho de los padres, estudiantes y directivas de conocer los resultados, las interpretaciones hechas, las conclusiones y las

recomendaciones generadas a partir del estudio, para lo cual fue acordada una posterior presentación de los resultados y la implementación de dos talleres relacionados con el tema de investigación. Se dejó claro que la entrega de resultados en ningún caso hace referencia a casos particulares. Luego de terminar el proceso de investigación, se realizará al colegio la devolución acordada, en términos de una presentación formal de la investigación para que la información pueda ser usada en beneficio de los estudiantes y se diseñarán y llevarán a cabo dos talleres para padres, estudiantes o profesores enfocados en la temática de acoso escolar y clima familiar. Las características específicas de estos talleres estarán determinadas por las conclusiones a las que se llegó y por las necesidades específicas que el colegio pueda plantear.

El informe realizado como parte de la devolución a la institución, estará sometido al deber y derecho general de confidencialidad, quedando las investigadoras y los asesores, obligados a no dar difusión fuera del estricto marco para el que fueron recabados.

Como las participantes fueron menores de edad, se pidieron los consentimientos informados respectivos, firmados por el representante legal de cada alumna participante. De igual manera, se pidió el asentimiento informado a las estudiantes y la aprobación de las directivas del colegio para la realización del estudio.

Instrumentos

1. Cuestionario de Secundaria (Defensoría del Pueblo España y UNICEF). Este cuestionario, creado para la investigación que realizó la Defensoría del Pueblo de España en colaboración con la UNICEF entre los años 1999 y 2006, se diseñó para evaluar el maltrato en los centros escolares de secundaria en España, y ha sido utilizado en varias investigaciones realizadas en Colombia acerca de esta temática: en la

Universidad de San Buenaventura (Hernandez, Pereira, Pradilla, y Hewitt, 2007) y en la Universidad de la Sabana (Plata, Riveros y Moreno, 2009). Su principal característica radica en que logra recoger información sobre cada tipo de maltrato en particular, de manera que permite establecer con precisión la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas (Defensor del Pueblo España-UNICEF, 2007).

El cuestionario tiene una introducción en la que se define el problema de acoso escolar así como indicaciones sencillas sobre el procedimiento de aplicación de la prueba. Está organizado en bloques los cuales recogen información sobre los siguientes aspectos:

- a) Lo que ocurre en el colegio visto como espectador o testigo, en cuanto a tipos de maltrato, frecuencia de los mismos, relación alumno-profesor y número de personas que agreden.
- b) Lo que el encuestado siente o piensa acerca de las relaciones sociales y sentimientos vividos en el contexto escolar.
- c) Trato del que es objeto el encuestado: tipos de maltrato de los que pudiere estar siendo víctima, y frecuencia de los mismos.
- d) Características de quien(es) agrede(n) al encuestado (en el caso que éste sea víctima): género del agresor, número de agresores, si es integrante o no del colegio, si son solo los estudiantes los agresores o todos en el colegio.
- e) En el caso de que el encuestado sea víctima, recoge información acerca del lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.
- f) Personas a quienes recurre la víctima, y personas que intervienen para ayudar cuando el estudiante está siendo maltratado.
- g) El alumno o alumna como agresor: tipos o formas de agresión emplea, frecuencia de las conductas agresivas, reacciones de los que observan y participación en grupo en agresiones de otros.

Con este instrumento, la incidencia del maltrato se evalúa en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre), y su confiabilidad es de 0.85 lo que significa que es altamente confiable (Defensor del Pueblo España-UNICEF, 2007).

2. El APGAR Familiar. Es una prueba diseñada por Smilkstein (1978), la cual permite evaluar de forma rápida la funcionalidad familiar. Consta de 5 ítems en los cuales se obtiene la opinión del encuestado en relación a algunos temas claves considerados marcadores de las principales funciones de la familia. La sigla APGAR se deriva de los cinco componentes (en inglés) de la función familiar:

a) Adaptabilidad (*adaptability*): hace referencia a la utilización de los recursos intra y extrafamiliares para resolver los problemas cuando el equilibrio de la familia se ve amenazado por un factor de estrés durante un período de crisis.

b) Cooperación o asociación (*partnertship*): es la participación en la toma de decisiones y responsabilidades en el hogar.

c) Desarrollo o crecimiento (*growth*): se define como la posibilidad de maduración física y emocional, así como de realización personal que tienen los miembros de la familia por el apoyo mutuo.

d) Afectividad (*affection*): se refiere a la relación de amor y atención que existe entre los miembros de la familia.

e) Capacidad resolutive (*resolve*): es el compromiso o la determinación de dedicar tiempo (espacio y dinero) a otros miembros de la familia (Smilkstein, 1978).

La consistencia interna medida de la APGAR familiar fue 0,793 (alfa de Cronbach), se concluye que es una escala con buena consistencia interna, pues los ítems se agrupan alrededor de un solo factor (Forero, Avendaño, Duarte, y Campo-Arias, 2006).

La funcionalidad familiar se evalúa en una escala ordinal y los ítems se califican como *casi siempre*, *algunas veces* y *difícilmente*, y se les asignan puntuaciones de 2 a 0 respectivamente:

Casi siempre = 2 puntos

Algunas veces = 1 punto

Difícilmente = 0

Una puntuación total de 7 a 10 indica *familia funcional*, un total de 4 a 6 puntos indica *familia moderadamente disfuncional* y entre 0 y tres puntos, *familia gravemente disfuncional*.

Procedimiento

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en 3 fases:

Fase 1. Contacto Institucional y aprobación. Se realizó un contacto personal y escrito con las directivas y la orientadora del colegio, en el cual se explicó la dinámica, los requerimientos y el alcance de la investigación, acordando las formas en las cuales se devolverían las conclusiones y recomendaciones resultantes. Luego de recibir la aprobación por parte del colegio para desarrollar en él la investigación, se presentó el proyecto a los padres de familia y representantes legales de las niñas, con el fin de informar y obtener los consentimientos informados, necesarios para iniciar el proceso.

Fase 2. Aplicación de los Instrumentos. La aplicación se realizó para las adolescentes participantes de los dos séptimos en el mismo salón y a la misma hora, lo cual fue acordado con anterioridad con la orientadora del colegio. Antes de suministrar las pruebas, se explicó nuevamente de manera sencilla el objetivo y el alcance de la actividad propuesta y se recogieron los asentimientos informados firmados por las niñas. Posteriormente se expusieron las instrucciones para contestar las pruebas y se aplicaron los dos cuestionarios. El tiempo aproximado fue de una hora y media.

Fase 3. Análisis de datos y discusión de los resultados. El análisis de los datos se realizó a través del sistema estadístico SPSS versión 17.0. Y se establecieron relaciones asociativas entre la funcionalidad de las familias de los alumnos y el rol que ellos adoptan en la dinámica de acoso escolar. Estos datos se interpretaron a la luz del marco teórico estructurado para el presente estudio, y se realizó la discusión resultante de la contrastación de los resultados y la bibliografía encontrada.

RESULTADOS

Se trabajó con 74 personas, se analizaron los resultados por medio del programa SPSS versión 17.0, trabajando con estadísticos descriptivos como análisis de frecuencia y tablas de contingencia, en tres grandes áreas, cuando los alumnos se declaran ser víctimas, cuando se declaran ser agresores y cuando son observadores; se realizaron los cruces de variables entre tipo de actor y APGAR.

Como se observa en la Tabla 1, con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social” se observa que el mayor porcentaje se encuentra en la opciones de “nunca lo hago” y “a veces lo hago”. De igual manera, en cuanto a la agresión verbal se identifica que las opciones con un mayor porcentaje se encuentran en “nunca lo hago y a veces lo hago”, en las tres preguntas.

La prevalencia de las distintas conductas que se clasifican en agresión física indirecta, física directa, amenazas y chantajes y acoso sexual, presentan un comportamiento similar a las anteriores clasificaciones, ya que su gran mayoría se encuentran ubicados en las opciones de “nunca lo hago” y “a veces lo hago”, dado que en las demás opciones “a menudo lo hago” y “siempre lo hago” incluso no se encuentran respuesta evidentes, específicamente en el tipo de agresión por amenaza y chantaje y acoso sexual.

De las conductas agresivas, la que se presenta con mayor frecuencia es la de hablar mal de una compañera con un 13.6% en “a menudo lo hago” y “siempre lo hago”.

Tabla 1. Comportamiento de los estudiantes que declaran ser agresoras

TIPOS DE ACOSO		NUNCA ME OCURRE	A VECES ME OCURRE	A MENUDO ME OCURRE	SIEMPRE ME OCURRE	Total
SOCIAL	LO IGNORO	Frecuencia	45	22	5	72
		Porcentaje	60,8	29,7	6,8	97,3
	NO LO DEJO PARTICIPAR	Frecuencia	46	20	3	69
		Porcentaje	62,2	27	4,1	93,2
VERBAL	LO INSULTO	Frecuencia	40	25	2	67
		Porcentaje	54,1	33,8	2,7	90,5

	LE PONGO APODOS	Frecuencia	54	13	3	1	74
		Porcentaje	73	17,6	4,1	1,4	100
	HABLO MAL DE EL O ELLA	Frecuencia	28	33	7	3	74
		Porcentaje	37,8	44,6	9,5	4,1	100
FÍSICO INDIRECTO	LE ESCONDO COSAS	Frecuencia	45	21	2	2	74
		Porcentaje	60,8	28,4	2,7	2,7	100
	LE ROMPO COSAS	Frecuencia	56	11	3		74
		Porcentaje	75,7	14,9	4,1		100
	LE ROBO COSAS	Frecuencia	57	7	6		74
		Porcentaje	77	9,5	8,1		100
FÍSICO DIRECTO	LE PEGO	Frecuencia	55	14	2		74
		Porcentaje	74,3	18,9	2,7		100
AMENAZAS Y CHANTAJES	LO AMEANZO SOLO PARA DARLE MIEDO	Frecuencia	65	6			74
		Porcentaje	87,8	8,1			100
	LO OBLIGOA HACER COSAS QUE NO QUIERE USANDO AMENAZAS	Frecuencia	67	5			74
		Porcentaje	90,5	6,8			100
	LO AMENAZO CON ARMAS	Frecuencia	72				72
		Porcentaje	97,3				100
ACOSO SEXUAL	LO ACOSO SEXUALMENTE	Frecuencia	70				
		Porcentaje	94,6				

En la tabla No. 2, en la que se observa la percepción de las posibles víctimas de acoso escolar, se evidencia que con respecto a los tipos de agresión en general (social, verbal, física indirecta, física directa, amenazas y chantajes y acoso sexual) los mayores puntajes están ubicados en las opciones “a veces me ocurre” y “nunca me ocurre”. Siendo las conductas “robar cosas”, “obligar a hacer cosas con amenazas”, “amenazar con armas” y “acosar sexualmente” las menos frecuentes con el 98.6% cada una. Las conductas que obtuvieron mayor puntaje fueron la de poner apodosos ofensivos con el 6.8%, seguida de hablar mal de ella con el 5.4%.

Tabla 2. Comportamiento de los estudiantes que declaran ser víctimas

TIPOS DE ACOSO			NUNCA ME OCURRE	A VECES ME OCURRE	A MENUDO ME OCURRE	SIEMPRE ME OCURRE	Total
SOCIAL	ME IGNORAN	Frecuencia	48	21	1	1	71
		Porcentaje	64,9	28,4	1,4	1,4	95,9
	NO ME DEJAN PARTICIPAR	Frecuencia	65	4		1	70
		Porcentaje	87,8	5,4		1,4	94,6
VERBAL	ME INSULTAN	Frecuencia	57	14	1		72
		Porcentaje	77	18,9	1,4		97,3
	ME PONEN APODOS OFENSIVOS O ME RIDICULIZAN	Frecuencia	60	6	2	3	71
		Porcentaje	81,1	8,1	2,7	4,1	95,9
	HABLAN MAL DE MI	Frecuencia	45	22	4		71
		Porcentaje	60,8	29,7	5,4		95,9
FÍSICO INDIRECTO	ME ESCONDEN COSAS	Frecuencia	62	9	3		74
		Porcentaje	83,8	12,2	4,1		100
	ME ROMPEN COSAS	Frecuencia	69	3			72
		Porcentaje	93,2	4,1			97,3
	ME ROBAN COSAS	Frecuencia	73				73
		Porcentaje	98,6				98,6
FÍSICO DIRECTO	ME PEGAN	Frecuencia	62	9	1		72
		Porcentaje	83,8	12,2	1,4		98,6
AMENAZAS Y CHANTAJES	ME AMENAZAN SOLO PARA ASUSTARME	Frecuencia	70	2	1		73
		Porcentaje	94,6	2,7	1,4		98,6
	ME OBLIGAN A HACER COSAS QUE NO QUIERO USANDO AMENAZAS	Frecuencia	73				73
		Porcentaje	98,6				98,6
	ME AMENAZAN CON ARMAS	Frecuencia	73				73
		Porcentaje	98,6				98,6
ACOSO SEXUAL	ME ACOSAN SEXUALMENTE	Frecuencia	72	1			73
		Porcentaje	97,3	1,4			98,6

Como se observa en la Tabla 3, que corresponde a la información que dan las estudiantes en calidad de observadoras, con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social” se observa que el mayor porcentaje se encuentra en la conducta “Ignorarlo” con el 63.5%, en cuanto a las opciones “a menudo lo he visto” o “siempre lo he visto”; en cuando a la agresión verbal se identifica que la conducta que tiene mayor porcentaje es la de “insultarlo” con el 70.3%, en las mismas opciones de respuesta. Al hacer referencia las demás conductas que se clasifican en agresión física indirecta, la más representativa es la de “le escondo las cosas” con el 41.9%. El tipo de acoso de agresión física directa con la conducta de pegar, se presenta en un 20.3% de la muestra. En cuanto a las amenazas y chantajes y acoso sexual se observa los puntajes más altos se encuentran en la opción de “nunca lo he visto”.

Tabla 3. Comportamiento de los estudiantes que declaran ser observadoras.

TIPOS DE ACOSO		NUNCA LO HE VISTO	A VECES LO HE VISTO	A MENUDO LO HE VISTO	SIEMPRE LO HE VISTO	Total	
SOCIAL	IGNORARLE	Frecuencia	3	23	33	14	73
		Porcentaje	4,1	31,1	44,6	18,9	98,6
	NO DEJARLE PARTICIPAR	Frecuencia	12	26	26	8	72
		Porcentaje	16,2	35,1	35,1	10,8	97,3
VERBAL	INSULTARLE	Frecuencia	3	16	27	25	71
		Porcentaje	4,1	21,6	36,5	33,8	95,9
	PONERLE APODOS OFENSIVOS O RIDICULIZARLO	Frecuencia	6	31	19	17	73
		Porcentaje	8,1	41,9	25,7	23	98,6
	HABLAR MAL DE EL O ELLA	Frecuencia	25	24		23	72
		Porcentaje	33,8	32,4		31,1	97,3
FÍSICO INDIRECTO	ESCONDERLE COSAS	Frecuencia	12	30	20	11	73
		Porcentaje	16,2	40,5	27	14,9	98,6
	ROMPERLE COSAS	Frecuencia	38	24	10	2	74
		Porcentaje	51,4	32,4	13,5	2,7	100
	ROBARLE COSAS	Frecuencia	30	26	11	5	72
		Porcentaje	40,5	35,1	14,9	6,8	97,3

FÍSICO DIRECTO	PEGARLE	Frecuencia	15	41	11	4	71
		Porcentaje	20,3	55,4	14,9	5,4	95,9
AMENAZAS Y CHANTAJES	AMENAZARLE SOLO PARA ASUSTARLO	Frecuencia	29	26	14	5	74
		Porcentaje	39,2	35,1	18,9	6,8	100
	OBLIGARLE A HACER COSAS QUE NO QUIERE USANDO AMENAZAS	Frecuencia	50	20	4		74
		Porcentaje	67,6	27	5,4		100
	AMENAZARLE CON ARMAS	Frecuencia	72	1	1		74
		Porcentaje	97,3	1,4	1,4		100
ACOSO SEXUAL	ACOSARLE SEXUALMENTE	Frecuencia	57	15	1		73
		Porcentaje	77	20,3	1,4		98,6

Con respecto al comportamiento de las posibles agresoras y el cruce con la clasificación del instrumento APGAR, se observa que los mayores porcentajes a nivel de grupo se encuentran en la opción de respuesta de “Nunca lo hago” en cada uno de los tipos de acoso. Si se observa puntualmente el comportamiento de los grupos de acuerdo al tipo de familia, es importante resaltar que en las niñas con familias percibidas como funcionales, el porcentaje de la opción “nunca lo hago” fue mucho mayor que en las otras opciones de respuesta, lo cual sucedió en todos los tipos de agresión, evidenciándose una distancia muy notable entre “nunca lo hago” y otro tipo de respuestas que podrían mostrar presencia de comportamientos agresivos por parte de este grupo de adolescentes. En cuanto al grupo de niñas que perciben a sus familias como moderadamente disfuncionales, se observa que en todas las conductas agresivas los mayores porcentajes se presentan en la respuesta de “nunca lo hago”, el mayor porcentaje de esta opción estuvo en romper las cosas (34.7%) y el menor en hablar mal (22.5%). Sin embargo, cabe anotar que la diferencia en porcentajes entre esta opción de “nunca lo hago” y “a veces lo hago” no es tan marcada como en el caso de las niñas con familia funcional.

En el caso de las niñas que perciben una familia disfuncional severa, los puntajes dados a “nunca lo hago” y “a veces lo hago” no difieren mucho entre sí, como sí ocurre en las niñas con familia funcional.

En cuanto a las opciones de “a menudo lo hago” los porcentajes son muy bajos, oscilando en los tres grupos familiares entre el 1.4% y el 5.6% que corresponde este último porcentaje a la conducta “hablar mal”.

Tabla 4. Comportamiento de los estudiantes que declaran ser agresoras y la clasificación APGAR

			APGAR			
SOCIAL			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
LO IGNORO	NUNCA LO HAGO	Recuento	29	16	3	48
		% del total	40,80%	22,50%	4,20%	67,60%
	A VECES LO HAGO	Recuento	9	9	3	21
		% del total	12,70%	12,70%	4,20%	29,60%
	A MENUDO LO HAGO	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,00%	0,00%	1,40%	1,40%
	SIEMPRE LO HAGO	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,00%	1,40%	0,00%	1,40%
Total		Recuento	38	26	7	71
		% del total	53,50%	36,60%	9,90%	100,00%
NO LO DEJO PARTICIPAR	NUNCA LO HAGO	Recuento	34	24	7	65
		% del total	48,60%	34,30%	10,00%	92,90%
	A VECES LO HAGO	Recuento	3	1	0	4
		% del total	4,30%	1,40%	0,00%	5,70%
	SIEMPRE LO HAGO	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,00%	1,40%	0,00%	1,40%
Total		Recuento	37	26	7	70
		% del total	52,90%	37,10%	10,00%	100,00%
			APGAR			
VERBAL			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
LO INSULTO	NUNCA LO HAGO	Recuento	35	19	3	57
		% del total	48,60%	26,40%	4,20%	79,20%
	A VECES LO HAGO	Recuento	3	7	4	14
		% del total	4,20%	9,70%	5,60%	19,40%
	A MENUDO	Recuento	1	0	0	1

	LO HAGO	% del total	1,40%	0,00%	0,00%	1,40%
LE PONGO APODOS	NUNCA LO HAGO	Recuento	36	20	4	60
		% del total	50,70%	28,20%	5,60%	84,50%
	A VECES LO HAGO	Recuento	2	3	1	6
		% del total	2,80%	4,20%	1,40%	8,50%
	A MENUDO LO HAGO	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,00%	1,40%	1,40%	2,80%
	SIEMPRE LO HAGO	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,00%	2,80%	1,40%	4,20%
Total	Recuento		38	26	7	71
	% del total		53,50%	36,60%	9,90%	100,00%
HABLO MAL DE EL O ELLA	NUNCA LO HAGO	Recuento	27	16	2	45
		% del total	38,00%	22,50%	2,80%	63,40%
	A VECES LO HAGO	Recuento	12	6	4	22
		% del total	16,90%	8,50%	5,60%	31,00%
	A MENUDO LO HAGO	Recuento	1	2	1	4
		% del total	1,40%	2,80%	1,40%	5,60%
Total	Recuento		40	24	7	71
	% del total		56,30%	33,80%	9,90%	100,00%

APGAR

FÍSICO INDIRECTO

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
LE ESCONDO COSAS	NUNCA LO HAGO	Recuento	35	22	5	62
		% del total	47,30%	29,70%	6,80%	83,80%
	A VECES LO HAGO	Recuento	5	3	1	9
		% del total	6,80%	4,10%	1,40%	12,20%
	A MENUDO LO HAGO	Recuento	1	1	1	3
		% del total	1,40%	1,40%	1,40%	4,10%
Total	Recuento		41	26	7	74
	% del total		55,40%	35,10%	9,50%	100,00%
LE ROMPO COSAS	NUNCA LO HAGO	Recuento	38	25	6	69
		% del total	52,80%	34,70%	8,30%	95,80%
	A VECES LO HAGO	Recuento	1	1	1	3
		% del total	1,40%	1,40%	1,40%	4,20%
Total	Recuento		39	26	7	72
	% del total		54,20%	36,10%	9,70%	100,00%
LE ROBO COSAS	NUNCA LO HAGO	Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%
Total	Recuento		40	26	7	73
	% del total		54,80%	35,60%	9,60%	100,00%

		APGAR				
FÍSICO DIRECTO			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
LE PEGO	NUNCA LO HAGO	Recuento	39	19	4	62
		% del total	53,40%	26,00%	5,50%	84,90%
	A VECES LO HAGO	Recuento	1	6	2	9
		% del total	1,40%	8,20%	2,70%	12,30%
	A MENUDO LO HAGO	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,00%	0,00%	1,40%	1,40%
Total		Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%

		APGAR				
AMENAZAS Y CHANTAJES			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
LO AMEANZO SOLO PARA DARLE MIEDO	NUNCA LO HAGO	Recuento	40	25	5	70
		% del total	54,80%	34,20%	6,80%	95,90%
	A VECES LO HAGO	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,00%	1,40%	1,40%	2,70%
	A MENUDO LO HAGO	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,00%	0,00%	1,40%	1,40%
Total		Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%
LO OBLIGOA HACER COSAS QUE NO QUIERE USANDO AMENAZAS	NUNCA LO HAGO	Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%
Total		Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%
LO AMENAZO CON ARMAS	NUNCA LO HAGO	Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%
Total		Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%

		APGAR				
ACOSO SEXUAL			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
LO ACOSO SEXUALMENTE	NUNCA LO HAGO	Recuento	40	25	7	72
		% del total	54,80%	34,20%	9,60%	98,60%

	A VECES LO HAGO					
		Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,00%	1,40%	0,00%	1,40%
Total		Recuento	40	26	7	73
		% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%

Con respecto a los que se declaran víctimas y el cruce con la clasificación del instrumento APGAR (Tabla 5), se observa que los mayores porcentajes se encuentran en la opción de respuesta de “nunca me ocurre” en cada uno de los tipos de acoso. En el grupo de niñas correspondientes a “familias funcionales” la opción que claramente tiene un mayor porcentaje en todos los tipos de agresión es la de “Nunca me ocurre”. En cuanto al grupo “familia moderadamente disfuncional” aunque en su mayoría los porcentajes más altos se ubican en “nunca me ocurre” la diferencia entre “nunca me ocurre” y “a veces me ocurre” no es tan marcada como en el caso anterior. En el caso de las niñas con baja percepción de funcionalidad familiar (familia severamente disfuncional), los porcentajes están más homogéneos aún entre las opciones “nunca me ocurre” y “a veces me ocurre”, incluso se observan tres conductas en las que el mayor porcentaje se ubica en “a veces me ocurre” estas son: No dejarles participar, hablar mal de ellas y romperles cosas. Todo lo anterior, puede indicar una percepción medianamente mayor de estas niñas de ser víctimas de conductas agresivas. Sin embargo, en este caso al igual que en las niñas con familias funcionales o moderadamente disfuncionales, las opciones “a menudo ocurre” y “siempre me ocurre” son bajas o inexistentes (entre el 0 y el 4%).

Tabla 5. Comportamiento de los estudiantes que declaran ser víctimas y la clasificación APGAR

			APGAR			
SOCIAL			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCIÓN SEVERA	Total
ME IGNORAN	NUNCA ME OCURRE	Recuento	29	12	4	45
		% del total	40,30%	16,70%	5,60%	62,50%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	9	11	2	22
		% del total	12,50%	15,30%	2,80%	30,60%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	3	1	1	5
		% del total	4,20%	1,40%	1,40%	6,90%
Total		Recuento	41	24	7	72
		% del total	56,90%	33,30%	9,70%	100,00%
NO ME DEJAN PARTICIPAR	NUNCA ME OCURRE	Recuento	27	16	3	46
		% del total	39,10%	23,20%	4,30%	66,70%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	10	6	4	20
		% del total	14,50%	8,70%	5,80%	29,00%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	2	1	0	3
		% del total	2,90%	1,40%	0,00%	4,30%
Total		Recuento	39	23	7	69
		% del total	56,50%	33,30%	10,10%	100,00%

			APGAR			
VERBAL			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCIÓN SEVERA	Total
ME INSULTAN	NUNCA ME OCURRE	Recuento	27	10	3	40
		% del total	40,30%	14,90%	4,50%	59,70%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	10	12	3	25
		% del total	14,90%	17,90%	4,50%	37,30%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,00%	1,50%	1,50%	3,00%
Total		Recuento	37	23	7	67
		% del total	55,20%	34,30%	10,40%	100,00%
ME PONEN APODOS QUE ME OFENDEN	NUNCA ME OCURRE	Recuento	33	18	3	54
		% del total	46,50%	25,40%	4,20%	76,10%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	7	5	1	13
		% del total	9,90%	7,00%	1,40%	18,30%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	0	1	2	3
		% del total	0,00%	1,40%	2,80%	4,20%
SIEMPRE ME OCURRE	Recuento	0	0	1	1	
	% del total	0,00%	0,00%	1,40%	1,40%	

Total		Recuento	40	24	7	71
		% del total	56,30%	33,80%	9,90%	100,00%
HABLAN MAL DE MI	NUNCA ME OCURRE	Recuento	22	5	1	28
		% del total	31,00%	7,00%	1,40%	39,40%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	16	15	2	33
		% del total	22,50%	21,10%	2,80%	46,50%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	3	3	1	7
% del total		4,20%	4,20%	1,40%	9,90%	
SIEMPRE ME OCURRE	Recuento	0	0	3	3	
	% del total	0,00%	0,00%	4,20%	4,20%	
Total		Recuento	41	23	7	71
		% del total	57,70%	32,40%	9,90%	100,00%

APGAR

FISÍCO INDIRECTO

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
ME ESCONDEN COSAS	NUNCA ME OCURRE	Recuento	31	11	3	45
		% del total	44,30%	15,70%	4,30%	64,30%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	9	10	2	21
		% del total	12,90%	14,30%	2,90%	30,00%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	0	2	0	2
% del total		0,00%	2,90%	0,00%	2,90%	
SIEMPRE ME OCURRE	Recuento	1	0	1	2	
	% del total	1,40%	0,00%	1,40%	2,90%	
Total		Recuento	41	23	6	70
		% del total	58,60%	32,90%	8,60%	100,00%
ME ROMPEN COSAS	NUNCA ME OCURRE	Recuento	36	18	2	56
		% del total	51,40%	25,70%	2,90%	80,00%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	2	5	4	11
		% del total	2,90%	7,10%	5,70%	15,70%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	2	0	1	3
% del total		2,90%	0,00%	1,40%	4,30%	
Total		Recuento	40	23	7	70
		% del total	57,10%	32,90%	10,00%	100,00%

APGAR

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
ME ROBAN COSAS	NUNCA ME OCURRE	Recuento	34	19	4	57
		% del total	48,60%	27,10%	5,70%	81,40%
A VECES ME OCURRE	A VECES ME OCURRE	Recuento	2	3	2	7
		% del total	2,90%	4,30%	2,90%	10,00%

	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	5	1	0	6
		% del total	7,10%	1,40%	0,00%	8,60%
Total		Recuento	41	23	6	70
		% del total	58,60%	32,90%	8,60%	100,00%

APGAR

FISICO DIRECTO

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
ME PEGAN	NUNCA ME OCURRE	Recuento	36	16	3	55
		% del total	50,70%	22,50%	4,20%	77,50%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	5	6	3	14
		% del total	7,00%	8,50%	4,20%	19,70%
	A MENUDO ME OCURRE	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,00%	1,40%	1,40%	2,80%
Total		Recuento	41	23	7	71
		% del total	57,70%	32,40%	9,90%	100,00%

APGAR

AMENAZAS Y CHANTAJES

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
ME AMENAZAN SOLO PARA QUE ME DE MIEDO	NUNCA ME OCURRE	Recuento	40	21	4	65
		% del total	56,30%	29,60%	5,60%	91,50%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	0	3	3	6
		% del total	0,00%	4,20%	4,20%	8,50%
Total		Recuento	40	24	7	71
		% del total	56,30%	33,80%	9,90%	100,00%

ME OBLIGAN A HACER COSAS QUE NO QUIERO	NUNCA ME OCURRE	Recuento	41	21	5	67
		% del total	56,90%	29,20%	6,90%	93,10%
	A VECES ME OCURRE	Recuento	0	3	2	5
		% del total	0,00%	4,20%	2,80%	6,90%
Total		Recuento	41	24	7	72
		% del total	56,90%	33,30%	9,70%	100,00%

ME AMENAZAN CON ARMAS	NUNCA ME OCURRE	Recuento	41	24	7	72
		% del total	56,90%	33,30%	9,70%	100,00%
Total		Recuento	41	24	7	72
		% del total	56,90%	33,30%	9,70%	100,00%

APGAR

ACOSO SEXUAL

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
ME ACOSAN SEXUALMENTE	NUNCA ME OCURRE	Recuento	41	22	7	70
		% del total	58,60%	31,40%	10,00%	100,00%

Total	Recuento	41	22	7	70
	% del total	58,60%	31,40%	10,00%	100,00%

En la tabal 6 se observan los resultados sobre el rol de observador y el cruce con la clasificación del instrumento APGAR. Se pueden identificar que los mayores porcentajes se encuentran en la opción de respuesta de “a veces lo he visto y “a menudo lo he visto” en cada uno de los tipos de acoso y clasificación familiar. Esto podría confirmar la importancia del rol de observador dentro de la dinámica de bullying.

Tabla 6. Comportamiento de los estudiantes que declaran ser observadoras y la clasificación APGAR

SOCIAL		APGAR				Total
		FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA		
IGNORARLE	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	2	1	0	3
		% del total	2,70%	1,40%	0,00%	4,10%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	16	6	1	23
		% del total	21,90%	8,20%	1,40%	31,50%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	16	12	5	33
		% del total	21,90%	16,40%	6,80%	45,20%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	6	7	1	14
		% del total	8,20%	9,60%	1,40%	19,20%
Total	Recuento	40	26	7	73	
	% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%	
NO DEJARLE PARTICIPAR	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	10	2	0	12
		% del total	13,90%	2,80%	0,00%	16,70%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	15	10	1	26
		% del total	20,80%	13,90%	1,40%	36,10%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	11	10	5	26
		% del total	15,30%	13,90%	6,90%	36,10%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	5	3	0	8
		% del total	6,90%	4,20%	0,00%	11,10%
Total	Recuento	41	25	6	72	
	% del total	56,90%	34,70%	8,30%	100,00%	

		APGAR				
VERBAL			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
INSULTARLE	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	2	1	0	3
		% del total	2,80%	1,40%	0,00%	4,20%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	12	3	1	16
		% del total	16,90%	4,20%	1,40%	22,50%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	13	11	3	27
		% del total	18,30%	15,50%	4,20%	38,00%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	13	9	3	25
		% del total	18,30%	12,70%	4,20%	35,20%
PONERLE APODOS QUE OFENDEN	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	5	1	0	6
		% del total	6,80%	1,40%	0,00%	8,20%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	19	11	1	31
		% del total	26,00%	15,10%	1,40%	42,50%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	8	8	3	19
		% del total	11,00%	11,00%	4,10%	26,00%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	8	6	3	17
		% del total	11,00%	8,20%	4,10%	23,30%
Total	Recuento	40	26	7	73	
	% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%	
HABLAR MAL DE ÉL O ELLA	A VECES LO HE VISTO	Recuento	11	12	2	25
		% del total	15,30%	16,70%	2,80%	34,70%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	14	7	3	24
		% del total	19,40%	9,70%	4,20%	33,30%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	15	6	2	23
		% del total	20,80%	8,30%	2,80%	31,90%
Total	Recuento	40	25	7	72	
	% del total	55,60%	34,70%	9,70%	100,00%	

		APGAR				
FÍSICO INDIRECTO			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
ESCONDERLE COSAS	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	7	5	0	12
		% del total	9,60%	6,80%	0,00%	16,40%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	17	9	4	30
		% del total	23,30%	12,30%	5,50%	41,10%

	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	12	8	0	20
		% del total	16,40%	11,00%	0,00%	27,40%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	5	3	3	11
		% del total	6,80%	4,10%	4,10%	15,10%
Total		Recuento	41	25	7	73
		% del total	56,20%	34,20%	9,60%	100,00%
ROMPERLE COSAS	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	26	9	3	38
		% del total	35,10%	12,20%	4,10%	51,40%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	11	11	2	24
		% del total	14,90%	14,90%	2,70%	32,40%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	3	6	1	10
		% del total	4,10%	8,10%	1,40%	13,50%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	1	0	1	2
		% del total	1,40%	0,00%	1,40%	2,70%
Total		Recuento	41	26	7	74
		% del total	55,40%	35,10%	9,50%	100,00%
ROBARLE COSAS	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	18	9	3	30
		% del total	25,00%	12,50%	4,20%	41,70%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	15	10	1	26
		% del total	20,80%	13,90%	1,40%	36,10%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	6	3	2	11
		% del total	8,30%	4,20%	2,80%	15,30%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	2	2	1	5
		% del total	2,80%	2,80%	1,40%	6,90%
Total		Recuento	41	24	7	72
		% del total	56,90%	33,30%	9,70%	100,00%

APGAR

FÍSICO DIRECTO

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCION SEVERA	Total
PEGARLE	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	13	2	0	15
		% del total	18,30%	2,80%	0,00%	21,10%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	21	17	3	41
		% del total	29,60%	23,90%	4,20%	57,70%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	4	6	1	11
		% del total	5,60%	8,50%	1,40%	15,50%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	1	1	2	4
		% del total	1,40%	1,40%	2,80%	5,60%
Total		Recuento	39	26	6	71
		% del total	54,90%	36,60%	8,50%	100,00%

AMENAZAS Y CHANTAJES

APGAR

Total

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCIÓN SEVERA	
AMENAZARLE SOLO PARA DARLE MIEDO	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	16	11	2	29
		% del total	21,60%	14,90%	2,70%	39,20%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	14	10	2	26
		% del total	18,90%	13,50%	2,70%	35,10%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	8	3	3	14
		% del total	10,80%	4,10%	4,10%	18,90%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	3	2	0	5
		% del total	4,10%	2,70%	0,00%	6,80%
Total	Recuento	41	26	7	74	
	% del total	55,40%	35,10%	9,50%	100,00%	
OBLIGARLE A HACER COSAS QUE NO QUIERE USANDO AMENAZAS	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	27	21	2	50
		% del total	36,50%	28,40%	2,70%	67,60%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	11	5	4	20
		% del total	14,90%	6,80%	5,40%	27,00%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	3	0	1	4
		% del total	4,10%	0,00%	1,40%	5,40%
	Total	Recuento	41	26	7	74
		% del total	55,40%	35,10%	9,50%	100,00%
AMENAZARLA CON ARMAS	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	40	25	7	72
		% del total	54,10%	33,80%	9,50%	97,30%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,00%	1,40%	0,00%	1,40%
	SIEMPRE LO HE VISTO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	1,40%	0,00%	0,00%	1,40%
	Total	Recuento	41	26	7	74
		% del total	55,40%	35,10%	9,50%	100,00%

APGAR

ACOSO SEXUAL

			FAMILIA FUNCIONAL	DISFUNCION MODERADA	DISFUNCIÓN SEVERA	Total
ACOSARLE SEXUALMENTE	NUNCA LO HE VISTO	Recuento	28	24	5	57
		% del total	38,40%	32,90%	6,80%	78,10%
	A VECES LO HE VISTO	Recuento	11	2	2	15
		% del total	15,10%	2,70%	2,70%	20,50%
	A MENUDO LO HE VISTO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	1,40%	0,00%	0,00%	1,40%
Total	Recuento	40	26	7	73	
	% del total	54,80%	35,60%	9,60%	100,00%	

DISCUSIÓN

Con base en los resultados presentados en el anterior apartado, se pueden destacar tres puntos generales importantes para la discusión:

1. No hay evidencia estadísticamente relevante de presencia de bullying entre las jóvenes que hicieron parte del estudio. Aunque se presentan en el grupo comportamientos y conductas agresivas, estos muestran porcentajes muy bajos en cuanto a frecuencia, por tanto no se perciben perfiles definidos de jóvenes víctimas o agresoras, aunque se observa una tendencia mayor a representar el rol de observadora de tales conductas. Cerezo (2002) expresa en relación a la definición de bullying que la conducta agresiva tiene un marcado carácter intimidatorio y refleja un claro abuso de poder en el que el agresor es percibido como más fuerte que la víctima en algún aspecto. Esto no se refleja en la realidad del grupo estudiado, pues no se evidencian sujetos que claramente estén en un rol agresivo-dominante. Otra característica crucial que ayuda a definir la dinámica de bullying es planteada por autores como Olweus (1998) y Cerezo (2002), quienes hacen referencia a la intención por parte del agresor o agresores de causar a la víctima sufrimiento físico, mental y/o emocional de manera repetitiva y prolongada en el tiempo. Esta característica tampoco se evidencia en la opinión reflejada por el grupo de jóvenes, pues las respuestas no reflejaron una frecuencia alta en este tipo de conductas.

Según el artículo de Schäfer (2005) y el Informe del Defensor del Pueblo (2007) los niños escolarizados más pequeños y aquellos que están en último grado presentan menos probabilidad de involucrarse en relaciones agresivas que los de grados intermedios, siendo los niños y niñas de entre 12 y 14 años de edad los más afectados. Muchos factores pudieron atenuar en el grupo estudiado esta tendencia planteada por los

autores. El de mayor peso, es quizás la labor del equipo de trabajo del colegio (específicamente directivas y orientadores) que han desarrollado para los grados séptimos un Plan de Mejoramiento que busca entre otros objetivos, desarrollar relaciones respetuosas entre compañeras y profesores, mejorar la comunicación y enseñar a las jóvenes a solucionar los problemas de convivencia. Otra posible explicación es que las jóvenes cuyos padres no se interesaron en el estudio, hubieran podido tener perfiles más definidos como víctima y/o agresora sumado al hecho de que entre las jóvenes observadoras las conductas agresivas y abusivas se dan aparentemente con mayor frecuencia que la reportada por las jóvenes en los roles de agresoras y víctimas.

Por otro lado, es interesante citar el trabajo Del Rey y Ortega (2008), en cuanto destacan el elevado número de estudiantes en Nicaragua implicados desde el rol de agresor-victimizado en comparación con los países desarrollados. Esta es una dinámica de agresión completa en la cual el joven es víctima y también agresor, pasando de un escenario al otro en la dinámica bullying. Si bien el porcentaje de frecuencia de conductas agresivas manifestadas en el grupo es muy bajo, cabe destacar que en los porcentajes establecidos por las jóvenes que corresponden a ser víctimas y agresoras, la diferencia entre estas posiciones no es significativa lo que podría mostrar una muy baja pero homogénea inclinación a agredir y ser agredida.

2. El segundo punto hace referencia al tipo de conductas agresivas de mayor y menor frecuencia manifestadas en el contexto escolar. Insistiendo en la baja prevalencia de conductas agresivas observada en el grupo, los resultados del estudio muestran que las conductas más frecuentes según los observadores fueron: insultar a una compañera seguida de ignorar a una compañera, conductas que corresponden a tipo de agresión verbal y social respectivamente. En el caso de las jóvenes que declararon agredir en

algún momento, manifestaron la conducta de “hablar mal” como la más usada. Por su parte, las jóvenes que en algún momento se vieron como víctimas de conducta agresiva manifestaron que es el poner apodos y hablar mal las conductas más empleadas, siendo estas dos conductas manifestaciones de violencia verbal. Este resultado es concordante con los datos expuestos en el Informe del Defensor del Pueblo de España (2007) en el cual según los alumnos(as), las formas de abuso más frecuentes eran las “agresiones verbales” especialmente en el caso de las niñas.

Así, la conducta de hablar mal y en general las conductas de tipo verbal son más comunes entre las niñas que entre los niños, y en el caso del tipo de agresión física las niñas no presentan en general alta prevalencia. Chaux (2002) revela una marcada diferencia entre los niños y las niñas en cuanto a este tipo de agresión; de los niños y niñas estudiados, el 50% de los niños manifestaron conductas físicas agresivas frente a un 22% en las niñas. Esta tendencia a emplear agresión verbal y social según este estudio más que agresión de tipo físico es coherente con las investigaciones citadas.

En cuanto a las conductas de menor prevalencia, en general se observa que en este grupo de jóvenes las de tipo amenaza y acoso sexual son las que tienen menor peso (el 97.3% de las jóvenes declararon que nunca lo han vivido y el 94.6% que nunca lo han hecho).

3. Frente a la pregunta de investigación sobre la asociación existente entre funcionalidad familiar de las adolescentes que participaron en el estudio, y la dinámica de acoso escolar, es posible adoptar una postura que integre una perspectiva en la que, por un lado, se reconozca una asociación entre funcionalidad familiar y presencia de comportamientos agresivos y victimización, y por otro lado, se reconozca también que existen otros factores de riesgo y otros factores de protección diferentes a la

funcionalidad familiar, sabiendo que el carácter protector de una familia funcional no es infalible.

De acuerdo a este estudio, las jóvenes con familias funcionales reportaron en todos los tipos de agresión, porcentajes más altos en la opción que indicaba ausencia de conductas agresivas hacia ellas comparado con otras opciones. Las niñas con familias disfuncionales moderadas también manifiestan no ser víctimas habituales de conductas de acoso escolar. Los porcentajes de todos los tipos de violencia fueron más altos en la opción “nunca me ocurre”, sin embargo se alcanza a observar proporcionalmente una mayor presencia de estas conductas. Las jóvenes con familias severamente disfuncionales, aunque no pertenecen a roles categóricos como el de víctima y/o agresor, sí reportan un mayor grado de conductas agresivas hacia ellas.

Según Cerezo (2002) y Patterson (1982), el modelo de familia puede predecir el grado de agresión del niño, porque las conductas agresivas o antisociales que se generan al interior de de la familia sirven de modelo y entrenamiento para el desarrollo de la conducta agresiva que los(as) niños (as) y jóvenes manifiestan en otros ambientes como el colegio. Además Moreno y cols (2006) encontraron que los adolescentes pueden aumentar la probabilidad de presentar comportamientos violentos o ser víctima de ellos cuando en general la vida familiar es de carácter conflictivo. Aunque el instrumento APGAR no mide directamente violencia intrafamiliar, sí logra medir el clima y funcionalidad percibida por el joven al interior de su familia, en este sentido los resultados corroboran una tendencia de las jóvenes con familias severamente disfuncionales a verse involucradas en eventos conflictivos como víctimas y agresoras, contrastando el planteamiento de Davis y Davis (2005) que sugiere una tendencia hacia hijos que intimidan en hogares carentes de disciplina, calidez y atención por parte de los adultos.

Al no encontrarse en el grupo estudiado perfiles claros de víctimas y agresores, no se puede considerar como significativo un análisis de los factores familiares y su asociación con relaciones intimidatorias entre pares.

Cabe destacar que aunque las jóvenes con familias funcionales muestran un comportamiento algo diferente en relación a las jóvenes de los otros grupos, estas también pueden ser víctimas y agresoras en algún momento. Evidenciando el influjo de factores de riesgo diferentes a la funcionalidad de la familia.

Con todo lo anterior, se puede plantear que si bien es cierto que en el contexto del estudio no se observaron conductas agresivas repetitivas que sugieran la presencia de bullying, en éste u otro colegio el hecho de que estadísticamente no sea significativo el abuso en cuanto a frecuencia, no quiere decir que las personas que experimentan conductas agresivas no deban ser considerada como un caso importante y significativo. Lo más indicado sería trabajar desde la familia y la escuela, entendiendo que estos son sistemas que afectan directamente al individuo. El trabajo en estas dos áreas, según Davis y Davis (2005), puede generar un cambio más real y duradero en el joven que si se trabaja de manera desarticulada.

Se recomienda trabajar en posteriores investigaciones, preferiblemente de corte cualitativo, sobre las características y relaciones específicas que entablan los jóvenes en sus diferentes entornos, jóvenes con una percepción disfuncional severa de sus familias, y una percepción funcional de sus familias. De igual manera se propone investigar la funcionalidad familiar discriminando la incidencia o influjo que sobre el joven tienen las diferentes categorías de funcionalidad familiar propuestas por Smilkenstein (1978).

Productos Esperados

Este trabajo de grado, en su calidad de trabajo de investigación formativa, presenta como resultado final un artículo realizado de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA).

Se espera que el producto de este trabajo centrado en la temática de acoso escolar y funcionalidad de la familia, pueda ser utilizado en el desarrollo de posteriores investigaciones que ayuden a establecer bases claras para la solución de problemáticas de violencia en la escuela, así como generar interés en relación al tema del clima familiar como factor importante en el bienestar integral del menor. A pesar de que los talleres que se realizarán en el colegio sobre la temática planteada no hacen parte del proceso investigativo, y no es del interés de este estudio evaluar el impacto de esta intervención, los talleres son sin duda un servicio concreto que dará a los padres, profesores y/o estudiantes una información y unas herramientas útiles para el tratamiento de esta problemática.

Referencias

- Arrieche, C., (2001). *Impacto en la funcionalidad familiar del adolescente y sus padres con crisis familiar después de la participación en los talleres para adolescentes y escuela para padres en el ambulatorio urbano tipo III La Carucieña*. Tesis no publicada, para optar al grado de especialista en puericultura y pediatría. Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.
- Avilés, J. (2009). Victimización percibida y Bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de psicología* marzo, 95, 7 – 28. España.
- Bandura, A., y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barkley, R., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., Metevia, L. (2001) *The Efficacy of problem-Solving Communication Training Alone, Behavior Management training lone, and Their Combination for Parent-Adolescent Conflict in Teenagers With ADHD and ODD*. *Journal and counseling and clinical psychology*. 69, 6, 926 – 941.
- Brubacher, M., Fondacaro, M., Brank, E., Brown, V., Scott, M. (2009) *Procedural justice in resolving family disputes: implications for childhood bullying*. *Psychology, Public policy, and law*. 115, 3, 149 - 167
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12.
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar*. España: Editorial Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 001, 37-43.

- Correira, I., Dalbert, C. (2008). *School Bullying, Believe in a personal just world of bullies, victims and defenders*. *European psychologist*. 13, 4, 248 – 254.
- Davis, S. Davis J. *Crece sin Miedo* (2005). Estrategias positivas para controlar el acoso escolar. Norma: Bogotá
- Defensor del Pueblo España-UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 001, 39-50.
- Díaz - Sibaja, M.A; Trujillo, A., Peris - Mencheta, L., Perez Portas, L.,(SFP) Tratamiento de los problemas de conducta mediante un programa protocolizado de escuela de padres. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y el adolescente*. 8 (1) 12 -20. España.
- Forero, L.M., Avendaño, M.C., Duarte, Z.J y Campo-Arias, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el funcionamiento familiar en estudiantes de básica secundaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35,1,
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mac Graw Hill.
- Hernandez, J.D., Pereira, J.M., Pradilla, L.M. y Hewitt, N. (2007). *Prevalencia del acoso escolar en hombres y mujeres de 12 a 16 años que asisten a un colegio público de la ciudad de Bogotá*. Tesis Pregrado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Colombia.

- Hewitt, N. (2005). Estrategias de intervención para reducir la violencia en los escenarios educativos. *Libro Forensis datos para la vida*. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Centro de referencia nacional sobre violencia. Bogotá abril (2006).
- Manga, B., Abella, V., Barrio, S., Alvares, A. (2007). Tipos de adolescentes según la soledad y el acoso escolar percibido: diferencias en personalidad y apoyo social. *Tipica*. Boletín electrónico de salud escolar. 3, 1. www.tipica.org
- Michael, R.; Brubacher, M; Fondacaro, E.; Brank, V.; Brown, Scott A. Miller. (2009). Procedural justice in resolving family disputes: implications for childhood bullying. *Psychology, Public Policy, and Law*. Vol. 15, No. 3 149–167.
- Moreno, M.; Vacas, C., y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40,6, 1-20.
- Olweus, D (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Paredes, M.; Álvarez, M.; Lega, L., y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 6, 001, 295-317.
- Patterson, C. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: El Manual Moderno.

- Perren; S., Hornung, Rainer (2005). *Bullying and delinquency in adolescence: Victims` and perpetrators` family and peer relations*. Swiss Journal of psychology 64, 1, 51-64
- Plata, C.N., Riveros, M. y Moreno, J.H. (2009). *La autoestima y la empatía en adolescentes observadores víctimas y victimarios del Bullying de un colegio del municipio de Chía*. Tesis Postgrado no publicada, Instituto Forum, Universidad de la Sabana, Colombia.
- Rivers, I.; Poteat, V.; Noret, N.; Ashurst, N (2009). *Observing Bullying at school: The mental health implication of witness status*. School psychology quarterly. 24, 211 - 223
- Smilkstein G. The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians: <http://www.neiu.edu/~circill/F494V.pdf>
- Sanmartín, J. (2007). Violencia y acoso escolar. *Mente y Cerebro*, 26, 12-19.
- Schäfer, M. (2005). Acoso escolar. *Mente y Cerebro*, 11.
- Torres, C. (2009). *Estado del arte: Estudios sobre violencia escolar, una aproximación a la violencia de género*. Tipica. Boletín electrónico de salud escolar. 5, 1, www.tipica.org
- Veenstra,R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., de Winter, A, Verhulst, F., (2005). *Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents*. Developmental psychology. 41, 4, 672 – 682.

APENDICE I

CUESTIONARIO DE SECUNDARIA (Defensoría del Pueblo España y UNICEF).

- En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por eso y no lo dicen, pero lo sufren. Otras hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con ustedes.
- Ahora vas a llenar un cuestionario donde encontraras preguntas referentes a lo que tú piensas de este tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar los ambientes de los colegios.
- Este cuestionario es **anónimo y secreto** por lo que te rogamos que contestes con sinceridad lo que tú piensas.
- Para ello señala con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que piensas o sientes.
- Esto no es un test ni un examen. Todas las respuestas son validas pues representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca aquello que más se aproxima.
- Antes de llenar el cuestionario escucha por favor atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes una palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor levanta la mano y la persona que está pasando el cuestionario vendrá a solucionártela.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION.

Como responder este cuestionario?

Para responder este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el numero que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por ejemplo:

P.1. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar dándose en tu

COLEGIO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Ignorarlo (no hablarle o evitarlo)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Ignorarlo	1	2	3	4

CUESTIONARIO

CÓDIGO: _____

AHORA VAS A CONTESTAR A UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU COLEGIO

P.1. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar dándose en tu COLEGIO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Ignorarlo (no hablarle o evitarlo)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Poner apodos que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarlo	1	2	3	4
Amenazarlo solo para asustarlo	1	2	3	4
Acosarlo Sexualmente	1	2	3	4
Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, o pedirle los tenis, etc.).	1	2	3	4
Amenazarlo con armas, palos o	1	2	3	4

navajas				
<p>P.2. Puede que algunas de estas situaciones estén sucediendo a un compañero o compañera, que no seas tú, a través del teléfono celular o por medio de internet, de FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL COLEGIO.</p>				
NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en el colegio	A MENUDO lo he visto en el colegio	SIEMPRE lo he visto en el colegio	
1	2	3	4	
<p>P.3. A veces los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, les faltan al respeto, etc. Otras veces son los alumnos los que sienten que los profesores o un profesor, se mete con un alumno o le trata mal. Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU COLEGIO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.</p>				
	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Un alumno o grupos de alumnos se meten con un profesor	1	2	3	4
Un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

P.4. En otras ocasiones hay bandas organizadas e alumnos que se meten con otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUADA. Rodea con un círculo en medida crees que esto se ha dado en TU COLEGIO DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR.

	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Bandas de alumnos se meten con un chico o chica	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
Bandas que vienen de fuera se meten con alumnos	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con bandas que vienen de fuera	1	2	3	4

LAS PRÓXIMAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LO QUE TU SIENTES O PIENSAS

P.5 Se puede sentir miedo por muchos motivos. Has sentido miedo al venir al colegio en este curso? Rodea con un círculo lo que tú pienses.

Nunca	1
Alguna vez	2
A menudo, mas de tres o cuatro veces	3
Casi todos los días	4

P.6 En relación a lo que has contestado en la pregunta anterior SI HAS SENTIDO MIEDO ALGUNA VEZ, Cuales son las causas principales de ese miedo? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acercan a lo que tú sientes.

No siento miedo	1
Algún profesor o profesora	2

Uno o varios compañeros	3
El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas no haber hecho los trabajos	4
Una escuela nueva con gente diferente	5
Por otras causas.	6
P.7 Como te llevas con tus compañeros? Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú pienses.	
Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas	1
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial	2
Me llevo bien con dos o tres amigos	3
No tengo casi amigos	4
P.8 Como te sientes tratado por tus profesores o profesoras? Rodea con un círculo la respuesta que se acerque a lo que tú pienses.	
Muy bien	1
Normal, bien	2
En general bien, pero mal con algún profesor	3
Mal	4
Muy mal	5
P.9. Cuales son de las principales causas de te sientas así con tus profesores? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.	
Me tratan bien	1
Me exigen demasiado	2
Me etiquetan (me tienen fichado)	3
Me ridiculizan	4
Me insultan	5
Me agreden físicamente	6
Otras causas	7

ESTA PREGUNTA SE REFIERE A COMO TE SIENTES TU TRATADO POR TUS COMPAÑEROS

P.10. Como eres tratado por tus compañeros CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA Me ocurre	A VECES Me ocurre	A MENUDO Me ocurre	SIEMPRE Me ocurre
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4
No me dejan participar	1	2	3	4
Me insultan	1	2	3	4
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de mi	1	2	3	4
Me esconden cosas	1	2	3	4
Me rompen cosas	1	2	3	4
Me roban cosas	1	2	3	4
Me pegan	1	2	3	4
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4
Me acosan sexualmente	1	2	3	4
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc.)	1	2	3	4
Me amenazan con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4

P.11. Algunas de las situaciones anteriores me suceden a través del teléfono celular o por medio de internet CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR

NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
1	2	3	4

AHORA NOS GUSTARIA SABER DONDE ESTA LA PESONA QUE SE METE CONTIGO

P.12. De qué curso es quien se mete contigo CONTINUAMENTE cuando ocurre lo siguiente, DESDE QUE EMPEZO EL CURSO? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea lo que tú piensas.

	No se meten conmigo	De mi clase	No está en mi clase pero es de mi curso	De otro curso superior al mío	De otro curso inferior al mío	Personas ajenas al colegio
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4	5	6
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6
Me insultan	1	2	3	4	5	6
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6
Hablan mal de mi	1	2	3	4	5	6
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6
Me pegan	1	2	3	4	5	6
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero,	1	2	3	4	5	6

hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc.)						
Me amenazan con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4	5	6

NOS GUSTARÍA SABER DE QUÉ SEXO ES QUIEN SE METE CONTIGO

<p>P.13. ¿Quién o quienes se mete/n contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.</p>								
	No se meten conmigo	Un chico	Unos chicos	Una Chica	Una s Chicas	Chicos y chicas	Todo el mundo	
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4	5	6	7	
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7	
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7	
Me pone/n apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	
Habla/n mal de mi	1	2	3	4	5	6	7	
Me esconde/n cosas	1	2	3	4	5	6	7	
Me rompe/n cosas	1	2	3	4	5	6	7	
Me roba/n cosas	1	2	3	4	5	6	7	
Me pega/n	1	2	3	4	5	6	7	
Me amenaza/n solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7	
Me acosa/n sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	
Me obliga/n a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	
Me amenaza/n con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4	5	6	7	

ESTA PREGUNTA ESTA RELACIONADA CON EL LUGAR DONDE SE METEN CONTIGO

P.14. ¿En qué lugares del colegio se meten contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	No se meten conmigo	En el patio	En los baños	En los pasillos	En la clase sin profesor/a	En la clase con profesor/a	En el comedor	En la salida del colegio	En cualquier sitio	Fuera del colegio, aunque son alumnos del colegio	Fuera del colegio
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Me insultan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me ponen apodosos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hablan mal de mi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me amenazan solo para meterme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

miedo											
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirme mis tenis, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me amenazan con armas, pal- os, navajas, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CON QUIEN HABLAS Y QUIEN INTERVIENE CUANDO SE METEN CONTIGO

P.15. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas que es lo que te pasa? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.	
No se meten conmigo	1
Con mis amigos o amigas	2
Con mi familia	3
Con algún compañero/a	4
Con los profesores	5
Con el orientador/a	6
Con servicios de ayuda (enfermería, alumnos ayudantes, etc.)	7
Con otros	8
Con nadie	9
P.16. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.	
No se meten conmigo	1
Algún amigo o amiga	2
Algunos chicos o chicas	3
Un profesor o profesora	4
Algún madre o padre	5
Algún otro adulto	6
No interviene nadie	7

AHORA NOS GUSTARIA SABER SI TU TE HAS METIDO CON ALGUN COMPAÑERO

P.17. ¿Cuánto y en qué forma te metes con algún compañero CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.				
	NUN	A	A	SIEM
	CA lo	VEC	MEN	PRE
	hago	ES lo	UDO	lo

		hago	lo hago	hago
Le ignoro (paso al lado de él)	1	2	3	4
No lo dejo participar	1	2	3	4
Le insulto	1	2	3	4
Le pongo sobre nombre que le ofendan o lo ridiculicen	1	2	3	4
Hablo mal de él o de ella	1	2	3	4
Le escondo cosas	1	2	3	4
Le rompo cosas	1	2	3	4
Le robo cosas	1	2	3	4
Le pego	1	2	3	4
Le amenazo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acoso sexualmente	1	2	3	4
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc.)	1	2	3	4
Me amenazan con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4

P.18. ¿te metes con alguien CONTINUAMENTE por medio del teléfono celular o por internet?

NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
1	2	3	4

P.19. Cuando tú te metes con alguien CONTINUAMENTE, ¿Qué hacen tus compañeros? Rodea con un círculo lo que tú pienses.

No me meto con nadie	1
Nada	2
Me rechazan, no les gusta	3
Me animan, me ayudan	4

P.20. ¿Tú qué haces cuando se meten CONTINUAMENTE con un compañero o

compañera? Rodea con un círculo lo que tú pienses.	
Me meto para acabar la situación si es mi amigo	1
Me meto para acabar la situación aunque no sea mi amigo	2
Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros)	3
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo	4
No hago nada, no es mi problema	5
Me meto con él, lo mismo que el grupo	6
P.21. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para meterse con alguien CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo lo que tú pienses.	
No se meto con nadie	1
Nada	2
Me rechazan, no les gusta	3
Me animan, me ayudan	4
P.22. ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo? Rodea con un círculo lo que tú pienses.	
No sé lo que hacen	1
No hacen nada porque no se enteran	2
Algunos intervienen para acabar la situación	3
Castigan a los que agreden	4
Aunque lo saben, no hacen nada	5

APENDICE II

APGAR FAMILIAR

ESTUDIANTE

FECHA

EDAD

SEXO F _____ M _____.

CUESTIONARIO APGAR

Ítems	Casi Siempre	Algunas veces	Difícilmente
1. Me siento satisfecho con la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema?			
2. Estoy satisfecho con la forma como mi familia discute por igual los acuerdos y la toma de decisiones?			
3. Encuentro que mi familia acepta mis deseos para nuevas actividades y cambios en mi estilo de vida?			
4. Estoy Satisfecho con la forma en que mi familia expresa afecto y responde adecuadamente a mis sentimientos de tristeza, angustia y amor?			
5. Estoy satisfecho con la cantidad de tiempo que pasamos juntos mi familia y yo?			

APENDICE III

Bogotá, Julio 8 de 2010

Rectora
MARIA INES CUADROS
COLEGIO TECNICO MENORAH IED

Respetada Rectora

El *bullying* o acoso escolar, siendo una forma de conducta agresiva que se presenta entre compañeros de colegio, tiene un marcado carácter intimidatorio y refleja un claro abuso de poder en el que el agresor(a) causa sufrimiento físico, mental y/o emocional a uno o más compañeros(as). En relación a éste fenómeno, se reconoce la importancia de la familia como sistema capaz de moldear las conductas y las inclinaciones de los niños y las niñas en formación.

Presentamos a usted el proyecto de investigación denominado “FUNCIONALIDAD DE LAS FAMILIAS DE LAS ADOLESCENTES INVOLUCRADAS EN LA DINÁMICA DE ACOSO ESCOLAR”, y solicitamos su autorización para llevarlo a cabo en la institución que usted dirige. Dicho proyecto se enmarca dentro del trabajo investigativo que desde la Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia adelantamos en la Universidad de la Sabana y está siendo dirigido y supervisado por el doctor Jaime Humberto Moreno, profesor del postgrado.

Nos interesa identificar la percepción que de sus familias tienen las niñas de 7º grado que posiblemente estén involucradas en dinámicas de agresión entre pares teniendo en cuenta el número creciente de casos de acoso escolar o *bullying* detectado en los colegios de nuestro país, especialmente entre niños y niñas de 11 a 14 años de edad.

La manera en que se obtendrá la información será a través de la aplicación de 2 cuestionarios debidamente validados en Colombia, los cuales medirán respectivamente, la existencia o no de *bullying* en el grado 7º y la percepción que las niñas tienen acerca de sus familias; previo consentimiento informado por parte de los padres. Lo anterior podrá generar datos, interpretaciones y discusiones relevantes sobre el tema de

intimidación escolar pertinentes para el colegio en cuanto a su prevención y/o afrontamiento.

Estaremos dispuestos a realizar una presentación formal de los resultados de la investigación al Consejo Académico y un taller para las estudiantes o padres y madres.

Quedamos atentos a su respuesta, para concretar con la persona que usted delegue los tiempos y espacios de aplicación.

Cordialmente,

MARIA FERNANDA MEDINA CUENCA

C.C 52.259.519.

MARIA MERCEDES SALAZAR PACHÓN

C.C. No. 66835172 de Cali

Psicólogas investigadoras.

APENDICE IV
CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA

Yo _____, identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en mi calidad de padre/madre y representante del estudiante _____, quien pertenece al grado _____, del colegio _____ certifico que los aspirantes a especialistas de Psicología clínica para la niñez y la adolescencia de la Universidad de la Sabana _ solicitaron la autorización para implementar en la Institución el proyecto de investigación: "Funcionalidad de las familias en un grupo de alumnas involucradas en la dinámica de acoso escolar".

Manifiesto que me informaron que estos datos serán utilizados con un propósito académico e investigativo, que la identidad de los participantes será absolutamente confidencial y que el equipo de investigación se compromete a actuar en función de la integridad y el bienestar de los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, cumpliendo con las condiciones éticas dispuestas en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Protección Social y en la Ley 84 de 1989, además de los parámetros estipulados por The American Psychological Association y The Society for Research in Child Development.

Adicionalmente, entiendo que el equipo de investigación no tiene influencia sobre los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios administrados y que los instrumentos proporcionan una información estrictamente académica, que no permitirá identificar otras problemáticas clínicas relevantes que pueda presentar la población en estudio. He sido informado/a que la identidad de los participantes se protegerá utilizando un código en vez del nombre y apellido.

Acorde con lo mencionado anteriormente autorizo para que mi hijo/a participe del proyecto de investigación y le sean aplicados los instrumentos de evaluación estipulados por el equipo de profesionales.

Firma _____

Fecha _____

APENDICE V

ASENTIMIENTO

Yo _____, estudiante de ____ grado del Colegio Menorha, participo libremente en la investigación “funcionalidad de las familias de los(as) jóvenes involucrados en la dinámica de acoso escolar”, contestando los cuestionarios dados por los investigadores. Sé que la información recogida en los cuestionarios es confidencial y secreta, y manifiesto que fui informado(a) acerca del objetivo del estudio.

FUNCIONALIDAD DE LAS FAMILIAS EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN LA DINAMICA DE ACOSO ESCOLAR

María Mercedes Salazar Pachón
María Fernanda Medina Cuenca
Jaime Humberto Moreno
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

RESUMEN

Esta investigación cuantitativa de tipo descriptivo con método de asociación, tiene el propósito de determinar la asociación existente entre funcionalidad familiar y la dinámica de acoso escolar, de las adolescentes sujetos de este estudio. Para esto se tomó una muestra de 74 mujeres pre-adolescentes estudiantes de séptimo grado de un colegio de la localidad 14 Mártires de Bogotá, en edades entre los 11 y los 14 años. Para obtener la información, se aplicó el cuestionario de Acoso Escolar diseñado por la Defensoría del Pueblo de España y la UNICEF y la escala APGAR de Smilkstein (1978), para medir el nivel de funcionalidad familiar. Los resultados obtenidos se analizaron con base en el paquete estadístico SPSS. Si bien no se halló en el grupo estudiado presencia de acoso escolar, se realizan planteamientos sobre posibles asociaciones entre la funcionalidad familiar y ciertas tendencias en cuanto a las posturas que frente a las conductas agresivas adoptan las jóvenes. Se logra observar en la familia funcional un cierto factor protector frente a posibles relaciones conflictivas.

Palabras Clave: Bullying, acoso escolar, familia, funcionalidad familiar.

ABSTRACT

This quantitative research with the descriptive method and association approach, aims to determine the association between family functioning and dynamics of bullying, in adolescent who are the subjects of this study. For this, a sample of 74 pre-teen women, students in seventh grade at a school in "Los Martires" division 14 of Bogota, ages between 11 to 14 years. In order to obtain the information, the School bullying questionnaire was applied. This tool was designed by "La Defensoría del Pueblo" of Spain, the UNICEF and the Smilkstein's APGAR scale (1978), to measure the level of family functioning. The results were analyzed based on the statistical package SPSS. Although not found in the study group the presence of bullying, approaches shows possible associations between family functioning and certain trends on how the young women face the

aggressive behavior . Could observe in the functional family a possible protective factor against conflicting relations.

Keywords: Bullying, family, family functionality

La violencia, definida por la Organización mundial de la salud (OMS), es entendida como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en forma de amenaza o efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones. El bullying o violencia escolar es un tipo de violencia que se define como cualquier acción u omisión intencional y lesiva ocurrida en las instituciones escolares, en los alrededores de la escuela o durante las actividades extraescolares. Puede suceder entre los estudiantes, los profesores y los estudiantes o entre padres y profesores. El fenómeno conocido como “bullying” o acoso escolar es, en realidad, la forma de conducta agresiva que se presenta entre los compañeros de colegio. Esta conducta tiene un marcado carácter intimidatorio y refleja un claro abuso de poder en el que el agresor, percibido en algún aspecto como más fuerte que la víctima, le causa a ésta sufrimiento físico, mental y/o emocional, se genera la dinámica de Bullying cuando un sujeto (la víctima) está expuesto repetidamente a acciones violentas por parte de uno o más compañeros sin que éste las haya provocado (Olweus, 1998; Sanmartín, 2007; Hewitt, 2005; Avilés, 2009, Cerezo 2002, Cerezo, 2005).

El defensor del pueblo de España (2007) publicó en el informe del 2002 y del 2006 que las formas de abuso más frecuentes eran las “agresiones verbales” con un 34,9%,

seguido por la “agresión física indirecta” y en tercer lugar “la exclusión social”. Las víctimas de acoso escolar no registraban como frecuentes los tipos de abuso más graves como el acoso sexual, la amenaza con armas o la amenaza y presión para hacer algo que la víctima no desea.

Existen tres perfiles principales que adoptan los participantes en la dinámica del bullying, estos roles son: la víctima, el agresor y el observador, y unos perfiles secundarios como: ayudantes del agresor, defensores de la víctima y adultos, perfiles que para otros autores están dentro del perfil del observador (Avilés 2009). El agresor, generalmente tiene mayor fuerza física generando respeto y temor entre sus pares, su temperamento es agresivo e impulsivo y tiene déficit en habilidades sociales asertivas, le falta empatía, es autosuficiente y tiene un buen autoconcepto (Cerezo 2005, Davis y Davis 2005). La víctima de bullying es aquel que sufre varias veces y por un tiempo prolongado acciones negativas por parte de uno o varios de sus pares, adoptando una actitud pasiva, soportando burlas y marginación (Schafer, 2005; Michael, Brubacher, Fondacaro, Brank, Brown, & Scott, 2009, Manga, Abella, Barrio y Álvarez, 2007). Tiende a ser débil, con alguna característica física particular, inseguro, sensible, tímido, ansioso, tiene pocos amigos, pocas redes de apoyo. Los observadores son aquellos que no están directamente involucrados en la dinámica pero que forman parte fundamental. Se dan cuenta de las agresiones frente a otro de sus pares, pero no hacen nada para defender a la víctima, incluso en algunas ocasiones apoyan al agresor. Dentro de este grupo, Salmivali (1996, en Rivers, Potteat, Noret and Ashurst, 2009) divide este grupo con base en cuatro conductas diferentes de los observadores, así: Observadores asistentes que son aquellos que disfrutan con la agresión a otros; los observadores reforzantes, que animan al agresor haciendo retroalimentación positiva

de sus acciones; los observadores que no manifiestan ninguna conducta frente a la agresión, observan pero no intervienen, a quienes llama simplemente observadores desde afuera y por último los observadores defensores de la víctima que intervienen a favor de ella.

La gravedad que suscita la problemática de acoso escolar en cuanto a las implicaciones y consecuencias en el marco del sano desarrollo del individuo, ha hecho de este fenómeno un foco de interés investigativo con miras a la intervención del problema. En las víctimas se han encontrado altos niveles de depresión y ansiedad acompañadas con problemas psicosomáticos, presentan bajos niveles académicos, baja autoestima, bajo auto concepto y pobre funcionamiento social, siendo este grupo los más afectados y con mayores consecuencias negativas (Avilés, 2009, Correia y Dalbert, 2008, Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, de Winter y Verhulst, 2005); Moreno, Plata y Riveros (2009) agregan que ser víctima en la adolescencia afecta la construcción de su identidad personal ya que esta situación influye en la forma como él se percibe y puede generalizar este concepto a otros contextos adicionales al escolar. Así mismo, en los jóvenes agresores también se ve una clara correlación con su comportamiento y bajo nivel escolar, poco sentido de pertenencia, altos niveles de delincuencia fuera del colegio sumado a fuertes comportamientos agresivos y bajos niveles de esperanza (Correia y Dalbert 2008). En cuanto a los observadores, aun no han llegado a un consenso sobre las posibles consecuencias o riesgos para su salud mental, sin embargo, afirman que se presentan alguna forma de identificación con la víctima generando altos niveles de ansiedad y una forma de revictimización o covictimización psicológica haciéndolos vulnerables al consumo de sustancias. También es un factor de riesgo para el desarrollo de síntomas paranoides (Rivers y

cols, 2009). Una investigación realizada por Del Rey y Ortega (2008) en Nicaragua, muestra que la prevalencia de *bullying* es muy superior al de los países desarrollados, siendo el índice general de implicación en *bullying* del 35%. Esta cifra supera en gran medida los estudios realizados en países desarrollados que perciben una prevalencia de aproximadamente 22% de niños(as) agresores y agredidos. En la misma dirección, en Colombia, Chaux (2002) expone resultados reveladores acerca de la incidencia de violencia física entre estudiantes de Bogotá en condiciones socio-económicas difíciles. En promedio aproximadamente uno de cada tres estudiantes tienen una pelea física cada semana, frecuencia que es mucho más alta que aquella encontrada en otros estudios similares realizados con niños(as) y adolescentes de clase media de los Estados Unidos (Chaux, 2002). Se evidencian datos diferenciales según el *sexo* de los estudiantes involucrados en la dinámica de acoso, los cuales muestran que son los niños y no las niñas, los más involucrados en este tipo de conductas (Olweus 1998, Chaux, 2002). Sin embargo, la conducta de “hablar mal” de un compañero, como conducta agresiva, se da más en las niñas y las jóvenes que en los niños y jóvenes del sexo opuesto (Informe del Defensor del pueblo y UNICEF, 2007). Al respecto, Chaux (2002), revela una marcada diferencia entre los niños y las niñas en cuanto a agresión física: de los niños y niñas estudiados, el 50% de los niños manifestaron conductas físicas agresivas frente a un 22% en las niñas. Sin embargo, en Nicaragua esa diferencia no es tan evidente (Del Rey y Ortega, 2008). Probablemente en Colombia los estudios más relevantes se han centrado en expresiones físicas de *bullying*, no tanto en aquellas verbales y de aislamiento social, siendo estas últimas prácticas de intimidación más sutiles y menos fáciles de detectar, las cuales son más usadas, como se dijo anteriormente por las niñas (Del Rey y Ortega, 2008; Moreno, Vacas y Roa, 2006,

Correira y Dalbert, 2008). Lo anterior podría llevar a pensar en la necesidad de agudizar los instrumentos de medición y evaluación, para esclarecer esta correlación en países en vía de desarrollo.

Por otro lado, se ha observado que en cuanto a la *edad*, los niños escolarizados más pequeños y aquellos que están en último grado presentan menos comportamientos bullying que los de grados intermedios, siendo los más afectados los niños y niñas de entre 12 y 14 años de edad (Schäfer, 2005; Informe del Defensor del Pueblo y cols, 2007, Arrieche, 2000).

Entre los factores que favorecen el desarrollo de la agresión en la infancia, se encuentran los factores ambientales dentro de los cuales la *familia* cuenta un papel fundamental ya que es el modelo para aprender habilidades y conductas que pueden matizar o exacerbar inclinaciones biológicas desfavorables.

Se entenderá por familia a la unidad biopsicosocial formada por un conjunto de personas relacionadas por algún grado de consanguinidad, unión (matrimonio o unión libre), que conviven en un mismo espacio cuya principal función es dar a sus miembros la ayuda necesaria y establecer normas de conducta entre sí (Arrieche2000) que contribuye a la salud de todos sus miembros a través de la transmisión de valores y creencias de padres a hijos (Forero, Avendaño, Duarte, y Campos, 2006). Caicedo, Hernández, Bernal y García (2001, citado en Torres 2009), han estudiado la violencia intrafamiliar en Colombia concluyendo que esta problemática permite la “producción y reproducción de patrones de comportamiento violento” en otros contextos. De esta manera, el modelo de familia puede predecir el grado de agresión del niño, porque las conductas antisociales que se generan al interior de ella sirven de guía y

entrenamiento para el desarrollo de la conducta antisocial que los(as) niños (as) y jóvenes manifiestan en otros ambientes como el colegio (Cerezo, 2002; Patterson, 1982; Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher y Metevia, 2001). Una de las investigaciones recientes más relevantes en relación al impacto de la familia es la de Moreno y cols (2006) llevada a cabo en España, la cual resalta también la importancia del entorno familiar como factor influyente en las conductas relacionadas con la dinámica de acoso escolar. Los autores encontraron que los adolescentes pueden aumentar la probabilidad de presentar comportamientos violentos o ser víctima de ellos cuando la vida familiar es de carácter conflictivo y las reglas son exageradamente rígidas. En el caso contrario, en una familia que orienta y corrige con respeto, la probabilidad de desarrollar el niño conductas agresivas o sufrirlas en el colegio es baja o nula, La disciplina consistente y justa enseña el autocontrol y la responsabilidad. La calidez y el pasar tiempo juntos enseña conexión y empatía. Los padres autoritativos que tienen reglas claras y son consecuentes con las expectativas, que muestran amor e interés por los sentimientos de sus hijos tienden a criar niños mas seguros y exitosos (Davis y Davis 2005, Díaz - Sibaja, Trujillo, Peris – Mencheta y Pérez, 2008, Perren, Hornung y Rainer, 2005).

La funcionalidad familiar, es entendida como la interacción que se da entre los miembros de la familia proporcionando ayuda a sus miembros a adquirir seguridad y autoestima, a aprender habilidades sociales adecuadas, a responder a las normas, a autorregularse y a expresar sus sentimientos de manera adecuada (Arrieche, 2000). Para la evaluación de la funcionalidad familiar se ha usado, entre otros instrumentos, el APGAR familiar que en sus siglas en inglés define la funcionalidad familiar en términos de Adaptabilidad (adaptability) definida como la utilización de recursos intra

y extrafamiliares para solucionar problemas cuando ésta se ve amenazada por momentos o situaciones de crisis. Cooperación, (partnership) entendida como la participación en la toma de decisiones y responsabilidades, definiendo así el poder de cada uno de los miembros. Desarrollo (growth) significando la posibilidad de maduración emocional y física y autorrealización personal de cada uno de los miembros con ayuda mutua. Afectividad (affection) vista como la relación de amor entre los miembros de la familia. Y Capacidad resolutiva (resolve) incluyendo el compromiso de dedicación de tiempos y espacios para compartir en familia (Forero y cols. 2006).

Esta investigación hace parte de la línea Contexto y crisis de la facultad de psicología de la Universidad de la sabana desde donde se pretende profundizar y aportar elementos que permitan trabajar en contra del Bullying a través de diferentes sistemas y aspectos propios del individuo.

Objetivo General

Determinar cuál es la asociación existente entre funcionalidad familiar según la percepción de las adolescentes, y la dinámica de acoso escolar en las jóvenes de grado séptimo de un colegio de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

1. Identificar qué porcentaje de adolescentes se encuentran en la posición de víctimas, de victimarias y de observadoras en la dinámica de acoso escolar.

2. Determinar el nivel de funcionalidad de las familias según la percepción de un grupo de adolescentes que son víctimas o acosadores de séptimo grado de un colegio de Bogotá.

3. Determinar el nivel de funcionalidad de las familias según la percepción de un grupo de adolescentes observadoras de acoso escolar de séptimo grado de un colegio de Bogotá.

Variables

Las variables que se tomaron para este estudio son:

Funcionalidad familiar y acoso escolar que fueron definidos anteriormente.

Método

Diseño

El enfoque epistemológico de este estudio es **empírico-analítico** porque supone que la construcción de una verdad científica se realiza mediante la exploración de una hipótesis por medio de la recolección cuantitativa de datos que la confirmen o de datos de los que la hipótesis no puede dar cuenta. Se trabajó con estadísticos descriptivos como análisis de frecuencia y tablas de contingencia. Este trabajo busca determinar y analizar cuál es el estado actual de la variable “bullying” y la variable “funcionalidad familiar” del grupo escogido, esto con el fin de generar una posible sospecha que permita plantear en el futuro éste u otros posibles escenarios y otras posibles variables que puedan ser determinantes en la manifestación de este tipo de violencia entre pares. Este diseño **no experimental (transversal)** es de tipo **descriptivo**, cuya finalidad genérica es especificar características, propiedades, perfiles de personas

y/o rasgos importantes de cualquier fenómeno analizado (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2010). Se utiliza un método de asociación con el fin de reunir los datos y describir el comportamiento de las variables, observando puntos en común y asociaciones relacionadas con la funcionalidad de la familia y la participación de las estudiantes en conductas intimidatorias, lo cual pueda ayudar a plantear en una investigación futura una pregunta por la correlación entre las variables.

Participantes

El estudio se realizó con una muestra compuesta por 74 adolescentes mujeres de séptimo grado (701 y 702) de un colegio distrital femenino de la localidad 14 Mártires de Bogotá. Se tomó todo el grupo con el fin de identificar las posibles jóvenes agresoras, las víctimas y las que observan las conductas agresivas entre compañeras. El criterio para excluir a 8 alumnas de la muestra fue el no diligenciamiento del consentimiento informado por parte de los padres o representantes legales de las niñas. Las edades oscilaron entre los 11 y los 13 años de edad y el nivel socioeconómico entre los estratos 2 y 3. Cabe anotar que aunque el colegio donde se realizó el estudio se encuentra en la localidad 14 Mártires, a éste asisten niñas de toda la ciudad.

Consideraciones éticas

Este estudio acata las disposiciones pertinentes expuestas en la ley 1090, del 6 de septiembre de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología y se dicta el código deontológico y bioético. Se toma como punto principal el principio de benevolencia que rige el ejercicio del psicólogo. Las hojas de respuesta y cuestionario no debían ser marcadas con nombres o números que permitieran

identificar a la estudiante protegiendo así la intimidad de cada niña y sus familias. Se mantuvo el principio de confidencialidad siendo las psicólogas investigadoras las únicas personas encargadas de manipular y aplicar las pruebas. Además de la confidencialidad, se respetó el derecho de los padres, estudiantes y directivas de conocer los resultados, las interpretaciones hechas, las conclusiones y las recomendaciones generadas a partir del estudio, para lo cual fue acordada una posterior presentación de los resultados y la implementación de dos talleres relacionados con el tema de investigación. Luego de terminar el proceso de investigación, se realizará al colegio la devolución acordada, en términos de una presentación formal de la investigación para que la información pueda ser usada en beneficio de los estudiantes y se diseñarán y llevarán a cabo dos talleres para padres, estudiantes o profesores enfocados en la temática de acoso escolar y clima familiar. Las características específicas de estos talleres estarán determinadas por las conclusiones a las que se llegó y por las necesidades específicas que el colegio pueda plantear. El informe realizado como parte de la devolución a la institución, estará sometido al deber y derecho general de confidencialidad, quedando las investigadoras y los asesores, obligados a no dar difusión fuera del estricto marco para el que fueron recabados.

Como las participantes fueron menores de edad, se pidieron los consentimientos informados respectivos, firmados por el representante legal de cada alumna participante. De igual manera, se pidió el asentimiento informado a las estudiantes y la aprobación de las directivas del colegio para la realización del estudio.

Instrumentos

1. Cuestionario de Secundaria (Defensoría del Pueblo España y UNICEF). Este cuestionario, creado para la investigación que realizó la Defensoría del Pueblo de España en colaboración con la UNICEF entre los años 1999 y 2006, se diseñó para evaluar el maltrato en los centros escolares de secundaria en España, y ha sido utilizado en varias investigaciones realizadas en Colombia acerca de esta temática: en la Universidad de San Buenaventura (Hernandez, Pereira, Pradilla, y Hewitt, 2007) y en la Universidad de la Sabana (Plata, Riveros y Moreno, 2009). Su principal característica radica en que logra recoger información sobre cada tipo de maltrato en particular, de manera que permite establecer con precisión la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas (Defensor del Pueblo España-UNICEF, 2007).

El cuestionario tiene una introducción en la que se define el problema de acoso escolar así como indicaciones sencillas sobre el procedimiento de aplicación de la prueba. Está organizado en bloques los cuales recogen información sobre los siguientes aspectos:

- a) Lo que ocurre en el colegio visto como espectador o testigo, en cuanto a tipos de maltrato, frecuencia de los mismos, relación alumno-profesor y número de personas que agreden.
- b) Lo que el encuestado siente o piensa acerca de las relaciones sociales y sentimientos vividos en el contexto escolar.
- c) Trato del que es objeto el encuestado: tipos de maltrato de los que pudiere estar siendo víctima, y frecuencia de los mismos.

- d) Características de quien(es) agrede(n) al encuestado (en el caso que éste sea víctima): género del agresor, número de agresores, si es integrante o no del colegio, si son solo los estudiantes los agresores o todos en el colegio.
- e) En el caso de que el encuestado sea víctima, recoge información acerca del lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.
- f) Personas a quienes recurre la víctima, y personas que intervienen para ayudar cuando el estudiante está siendo maltratado.
- g) El alumno o alumna como agresor: tipos o formas de agresión emplea, frecuencia de las conductas agresivas, reacciones de los que observan y participación en grupo en agresiones de otros. (Defensor del Pueblo España-UNICEF, 2007).

Con este instrumento, la incidencia del maltrato se evalúa en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre), y su confiabilidad es de 0.85 lo que significa que es altamente confiable.

2. El APGAR Familiar. Es una prueba diseñada por Smilkstein (1978), la cual permite evaluar de forma rápida la funcionalidad familiar. Consta de 5 ítems en los cuales se obtiene la opinión del encuestado en relación a algunos temas claves considerados marcadores de las principales funciones de la familia. La sigla APGAR se deriva de los cinco componentes (en inglés) que se mencionaron en el marco teórico. La consistencia interna medida de la APGAR familiar fue 0,793 (alfa de Cronbach), se concluye que es una escala con buena consistencia interna, pues los ítems se agrupan alrededor de un solo factor (Forero, Avendaño, Duarte, y Campo-Arias, 2006).

La funcionalidad familiar se evalúa en una escala ordinal y los ítems se califican como *casi siempre*, *algunas veces* y *difícilmente*, y se les asignan puntuaciones de 2 a 0 respectivamente: Casi siempre = 2 puntos, Algunas veces = 1 punto, Difícilmente = 0

Una puntuación total de 7 a 10 indica *familia funcional*, un total de 4 a 6 puntos indica *familia moderadamente disfuncional* y entre 0 y tres puntos, *familia gravemente disfuncional*.

Procedimiento

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en 3 fases:

Fase 1. Contacto Institucional y aprobación. Se realizó un contacto personal y escrito con las directivas y la orientadora del colegio, en el cual se explicó la dinámica, los requerimientos y el alcance de la investigación, acordando las formas en las cuales se devolverían las conclusiones y recomendaciones resultantes. Luego de recibir la aprobación por parte del colegio para desarrollar en él la investigación, se presentó el proyecto a los padres de familia y representantes legales de las niñas, con el fin de informar y obtener los consentimientos informados, necesarios para iniciar el proceso.

Fase 2. Aplicación de los Instrumentos. La aplicación se realizó para las adolescentes participantes de los dos séptimos en el mismo salón y a la misma hora, lo cual fue acordado con anterioridad con la orientadora del colegio. Antes de suministrar las pruebas, se explicó nuevamente de manera sencilla el objetivo y el alcance de la actividad propuesta y se recogieron los asentimientos informados firmados por las niñas. Posteriormente se expusieron las instrucciones para contestar las pruebas y se aplicaron los dos cuestionarios. El tiempo aproximado fue de una hora y media.

Fase 3. Análisis de datos y discusión de los resultados. El análisis de los datos se realizó a través del sistema estadístico SPSS versión 17.0. Y se establecieron relaciones asociativas entre la funcionalidad de las familias de los alumnos y el rol que ellos adoptan en la dinámica de acoso escolar. Estos datos se interpretaron a la luz del marco teórico estructurado para el presente estudio, y se realizó la discusión resultante de la contrastación de los resultados y la bibliografía encontrada.

RESULTADOS

Se trabajó con 74 personas, se analizaron los resultados por medio del programa SPSS versión 17.0, trabajando con estadísticos descriptivos como análisis de frecuencia y tablas de contingencia, en tres grandes áreas, cuando los alumnos se declaran ser víctimas, cuando se declaran ser agresores y cuando son observadores; se realizaron los cruces de variables entre tipo de actor y APGAR.

Con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social” se encontró que el mayor porcentaje se encuentra en la opciones de “nunca lo hago” y “a veces lo hago”. De igual manera, en cuanto a la agresión verbal se identifica que las opciones con un mayor porcentaje se encuentran en “nunca lo hago y a veces lo hago”, en las tres preguntas.

En cuanto a la percepción de las posibles víctimas de acoso escolar, se evidencia que con respecto a los tipos de agresión en general (social, verbal, física indirecta, física directa, amenazas y chantajes y acoso sexual) los mayores puntajes están ubicados en las opciones “a veces me ocurre” y “nunca me ocurre”. Siendo las conductas “robar cosas”, “obligar a hacer cosas con amenazas”, “amenazar con armas” y “acosar sexualmente” las menos frecuentes con el 98.6% cada una. Las conductas que

obtuvieron mayor puntaje fueron la de poner apodosos ofensivos con el 6.8%, seguida de hablar mal de ella con el 5.4%.

Desde lo estudiado en los observadores, con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar "social" se observa que el mayor porcentaje se encuentra en la conducta "Ignorarlo" con el 63.5%, en cuanto a las opciones "a menudo lo he visto" o "siempre lo he visto"; en cuando a la agresión verbal se identifica que la conducta que tiene mayor porcentaje es la de "insultarlo" con el 70.3%, en las mismas opciones de respuesta. Al hacer referencia las demás conductas que se clasifican en agresión física indirecta, la más representativa es la de "le escondo las cosas" con el 41.9%. El tipo de acoso de agresión física directa con la conducta de pegar, se presenta en un 20.3% de la muestra. En cuanto a las amenazas y chantajes y acoso sexual se observa los puntajes más altos se encuentran en la opción de "nunca lo he visto".

Con respecto al comportamiento de los posibles agresores y el cruce con la clasificación del instrumento APGAR, se observa que los mayores porcentajes a nivel de grupo se encuentran en la opción de respuesta de "Nunca lo hago" en cada uno de los tipos de acoso. Si se observa puntualmente el comportamiento de los grupos de acuerdo al tipo de familia, es importante resaltar que en las niñas con familias percibidas como funcionales, el porcentaje de la opción "nunca lo hago" fue mucho mayor que en las otras opciones de respuesta, lo cual sucedió en todos los tipos de agresión, evidenciándose una distancia muy notable entre "nunca lo hago" y otro tipo de respuestas que podrían mostrar presencia de comportamientos agresivos por parte de este grupo de adolescentes. En cuanto al grupo de niñas que perciben a sus familias como moderadamente disfuncionales, se observa que en todas las conductas agresivas

los mayores porcentajes se presentan en la respuesta de “nunca lo hago”, el mayor porcentaje de esta opción estuvo en romper las cosas (34.7%) y el menor en hablar mal (22.5%). Sin embargo, cabe anotar que la diferencia en porcentajes entre esta opción de “nunca lo hago” y “a veces lo hago” no es tan marcada como en el caso de las niñas con familia funcional.

En el caso de las niñas que perciben una familia disfuncional severa, los puntajes dados a “nunca lo hago” y “a veces lo hago” no difieren mucho entre sí, como sí ocurre en las niñas con familia funcional.

En cuanto a las opciones de “a menudo lo hago” los porcentajes son muy bajos, oscilando en los tres grupos familiares entre el 1.4% y el 5.6% que corresponde este último porcentaje a la conducta “hablar mal”.

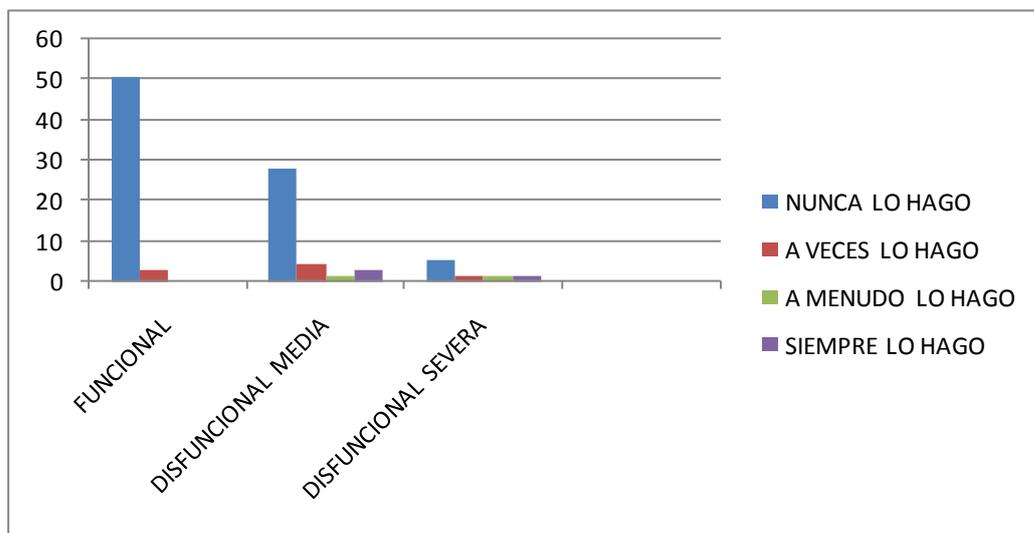
La prevalencia de las distintas conductas que se clasifican en agresión física indirecta, física directa, amenazas y chantajes y acoso sexual, presentan un comportamiento similar a las anteriores clasificaciones, ya que su gran mayoría se encuentran ubicados en las opciones de “nunca lo hago” y “a veces lo hago”, dado que en las demás opciones “a menudo lo hago” y “siempre lo hago” incluso no se encuentran respuesta evidentes, específicamente en el tipo de agresión por amenaza y chantaje y acoso sexual.

De las conductas agresivas, la que se presenta con mayor frecuencia es la de hablar mal de una compañera con un 13.6% en “a menudo lo hago” y “siempre lo hago”.

Comportamiento de los estudiantes que declaran ser agresores y la clasificación APGAR.

En la grafica 1 podemos ver que en la conducta “le pongo apodos”, que es una de las mas significativas en el estudio, muestra respuestas mas variadas en las agresoras que consideran su familia como disfuncional severa.

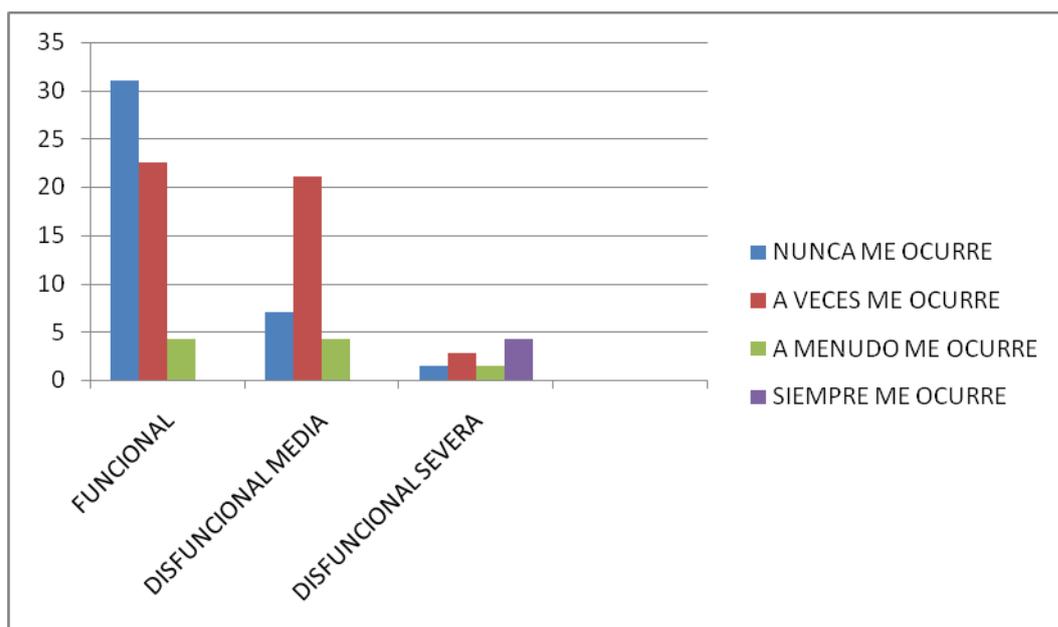
Grafica 1. Percepción del las niñas victima de la conducta “Le pongo apodos”, y su relación con su percepción de funcionalidad familiar desde el punto de vista de “agresores”.



Con respecto a los que se declaran ser víctimas y el cruce con la clasificación del instrumento APGAR, se observó en general que los mayores porcentajes se encuentran en la opción de respuesta de “nunca me ocurre” en cada uno de los tipos de acoso. En la grafica 2, se puede ver como los resultados son contundentes en las niñas cuya percepción de su familia es de funcionalidad y como se ven las diferencias respecto a los otros dos grupos de percepción de la funcionalidad familiar, esto en una conducta concreta que es “hablar mal”. En el grupo de niñas correspondientes a “familias funcionales” la opción que claramente tiene un mayor porcentaje en todos los tipos de agresión es la de “Nunca me ocurre”. En cuanto al grupo “familia moderadamente

disfuncional” aunque en su mayoría los porcentajes más altos se ubican en “nunca me ocurre” la diferencia entre “nunca me ocurre” y “a veces me ocurre” no es tan marcada como en el caso anterior. En el caso de las niñas con baja percepción de funcionalidad familiar (familia severamente disfuncional), los porcentajes están más homogéneos aún entre las opciones “nunca me ocurre” y “a veces me ocurre”, incluso se observan tres conductas en las que el mayor porcentaje se ubica en “a veces me ocurre” estas son: No dejarles participar, hablar mal de ellas y romperles cosas. Todo lo anterior, puede indicar una percepción medianamente mayor de estas niñas de ser víctimas de conductas agresivas. Sin embargo, en este caso al igual que en las niñas con familias funcionales o moderadamente disfuncionales, las opciones “a menudo ocurre” y “siempre me ocurre” son bajas o inexistentes (entre el 0 y el 4%).

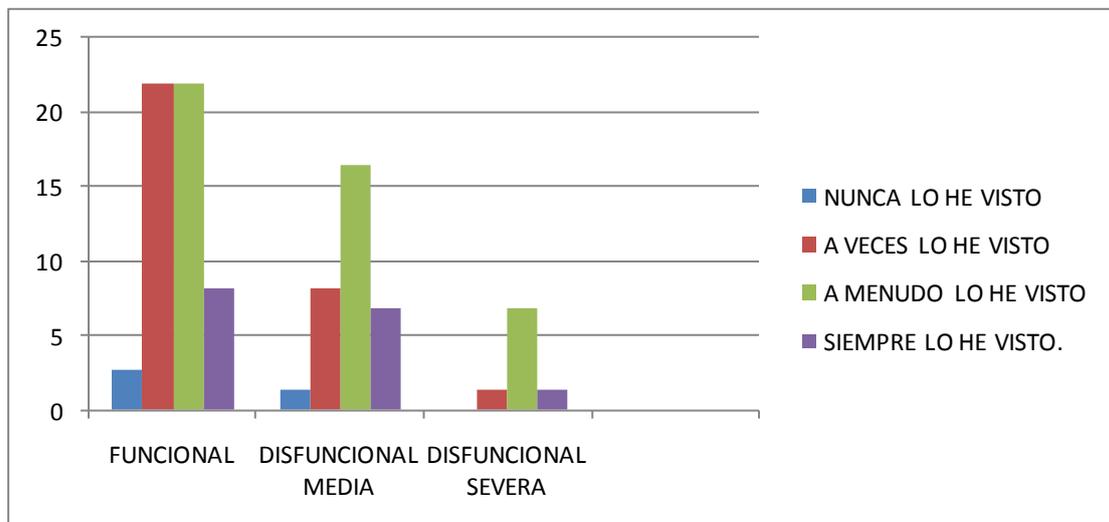
Grafica 2. Percepción del las niñas victima de la conducta “hablan mal de mi”, y su relación con su percepción de funcionalidad familiar desde el punto de vista de “victimas”.



Se encontró en rol de observador y el cruce con la clasificación del instrumento APGAR que los mayores porcentajes se encuentran en la opción de respuesta de “a veces lo he visto” y “a menudo lo he visto” en cada uno de los tipos de acoso y clasificación familiar. Esto podría confirmar la importancia del rol de observador dentro de la dinámica de bullying.

En la grafica 3 vemos el comportamiento de la conducta “ignorarle” desde el punto de vista del observador y la relación con la percepción que se tiene de funcionalidad familiar.

Grafica 3. Percepción del las niñas victima de la conducta “ignorarle”, y su relación con su percepción de funcionalidad familiar desde el punto de vista de “observadoras”.



DISCUSIÓN

Con base en los resultados presentados en el anterior apartado, se pueden destacar tres puntos generales importantes para la discusión:

1. No hay evidencia estadísticamente relevante de presencia de bullying entre las jóvenes que hicieron parte del estudio. Aunque se presentan en el grupo comportamientos y conductas agresivas, estos muestran porcentajes muy bajos en cuanto a frecuencia, por tanto no se perciben perfiles definidos de jóvenes víctimas o agresoras, aunque se observa una tendencia mayor a representar el rol de observadora de tales conductas. Cerezo (2002) expresa en relación a la definición de bullying que la conducta agresiva tiene un marcado carácter intimidatorio y refleja un claro abuso de poder en el que el agresor es percibido como más fuerte que la víctima en algún aspecto. Esto no se refleja en la realidad del grupo estudiado, pues no se evidencian sujetos que claramente estén en un rol agresivo-dominante. Otra característica crucial que ayuda a definir la dinámica de bullying es planteada por autores como Olweus (1998) y Cerezo (2002), quienes hacen referencia a la intención por parte del agresor o agresores de causar a la víctima sufrimiento físico, mental y/o emocional de manera repetitiva y prolongada en el tiempo. Esta característica tampoco se evidencia en la opinión reflejada por el grupo de jóvenes, pues las respuestas no reflejaron una frecuencia alta en este tipo de conductas.

Según el artículo de Schäfer (2005) y el Informe del Defensor del Pueblo (2007) los niños escolarizados más pequeños y aquellos que están en último grado presentan menos probabilidad de involucrarse en relaciones agresivas que los de grados intermedios, siendo los niños y niñas de entre 12 y 14 años de edad los más afectados. Muchos factores pudieron atenuar en el grupo estudiado esta tendencia planteada por los autores. El de mayor peso, es quizás la labor del equipo de trabajo del colegio (específicamente directivas y orientadores) que han desarrollado para los grados séptimos un Plan de Mejoramiento que busca entre otros objetivos, desarrollar

relaciones respetuosas entre compañeras y profesores, mejorar la comunicación y enseñar a las jóvenes a solucionar los problemas de convivencia. Otra posible explicación es que las jóvenes cuyos padres no se interesaron en el estudio, hubieran podido tener perfiles más definidos como víctima y/o agresora sumado al hecho de que entre las jóvenes observadoras las conductas agresivas y abusivas se dan aparentemente con mayor frecuencia que la reportada por las jóvenes en los roles de agresoras y víctimas.

Por otro lado, es interesante citar el trabajo Del Rey y Ortega (2008), en cuanto destacan el elevado número de estudiantes en Nicaragua implicados desde el rol de agresor-victimizado en comparación con los países desarrollados. Esta es una dinámica de agresión completa en la cual el joven es víctima y también agresor, pasando de un escenario al otro en la dinámica bullying. Si bien el porcentaje de frecuencia de conductas agresivas manifestadas en el grupo es muy bajo, cabe destacar que en los porcentajes establecidos por las jóvenes que corresponden a ser víctimas y agresoras, la diferencia entre estas posiciones no es significativa lo que podría mostrar una muy baja pero homogénea inclinación a agredir y ser agredida.

2. El segundo punto hace referencia al tipo de conductas agresivas de mayor y menor frecuencia manifestadas en el contexto escolar. Insistiendo en la baja prevalencia de conductas agresivas observada en el grupo, los resultados del estudio muestran que las conductas más frecuentes según los observadores fueron: insultar a una compañera seguida de ignorar a una compañera, conductas que corresponden a tipo de agresión verbal y social respectivamente. En el caso de las jóvenes que declararon agredir en algún momento, manifestaron la conducta de “hablar mal” como

la más usada. Por su parte, las jóvenes que en algún momento se vieron como víctimas de conducta agresiva manifestaron que es el poner apodos y hablar mal las conductas más empleadas, siendo estas dos conductas manifestaciones de violencia verbal. Este resultado es concordante con los datos expuestos en el Informe del Defensor del Pueblo de España (2007) en el cual según los alumnos(as), las formas de abuso más frecuentes eran las “agresiones verbales” especialmente en el caso de las niñas.

Así, la conducta de hablar mal y en general las conductas de tipo verbal son más comunes entre las niñas que entre los niños, y en el caso del tipo de agresión física las niñas no presentan en general alta prevalencia. Chaux (2002) revela una marcada diferencia entre los niños y las niñas en cuanto a este tipo de agresión; de los niños y niñas estudiados, el 50% de los niños manifestaron conductas físicas agresivas frente a un 22% en las niñas. Esta tendencia a emplear agresión verbal y social según este estudio más que agresión de tipo físico es coherente con las investigaciones citadas.

En cuanto a las conductas de menor prevalencia, en general se observa que en este grupo de jóvenes las de tipo amenaza y acoso sexual son las que tienen menor peso (el 97.3% de las jóvenes declararon que nunca lo han vivido y el 94.6% que nunca lo han hecho).

3. Frente a la pregunta de investigación sobre la asociación existente entre funcionalidad familiar de las adolescentes que participaron en el estudio, y la dinámica de acoso escolar, es posible adoptar una postura que integre una perspectiva en la que, por un lado, se reconozca una asociación entre funcionalidad familiar y presencia de comportamientos agresivos y victimización, y por otro lado, se reconozca también

que existen otros factores de riesgo y otros factores de protección diferentes a la funcionalidad familiar, sabiendo que el carácter protector de una familia funcional no es infalible.

De acuerdo a este estudio, las jóvenes con familias funcionales reportaron en todos los tipos de agresión, porcentajes más altos en la opción que indicaba ausencia de conductas agresivas hacia ellas comparado con otras opciones. Las niñas con familias disfuncionales moderadas también manifiestan no ser víctimas habituales de conductas de acoso escolar, estando los porcentajes de todos los tipos de violencia más altos en la opción “nunca me ocurre”, sin embargo se alcanza a observar proporcionalmente una mayor presencia de estas conductas. Las jóvenes con familias severamente disfuncionales, aunque no pertenecen a roles categóricos como el de víctima y/o agresor, sí reportan un mayor grado de conductas agresivas hacia ellas.

Según Cerezo (2002) y Patterson (1982), el modelo de familia puede predecir el grado de agresión del niño, porque las conductas agresivas o antisociales que se generan al interior de de la familia sirven de modelo y entrenamiento para el desarrollo de la conducta agresiva que los(as) niños (as) y jóvenes manifiestan en otros ambientes como el colegio. Además Moreno y cols (2006) encontraron que los adolescentes pueden aumentar la probabilidad de presentar comportamientos violentos o ser víctima de ellos cuando en general la vida familiar es de carácter conflictivo. Aunque el instrumento APGAR no mide directamente violencia intrafamiliar, sí logra medir el clima y funcionalidad percibida por el joven al interior de su familia, en este sentido los resultados corroboran una tendencia de las jóvenes con familias severamente disfuncionales a verse involucradas en eventos conflictivos como

víctimas y agresoras, contrastando el planteamiento de Davis y Davis (2005) que sugiere una tendencia hacia hijos que intimidan en hogares carentes de disciplina, calidez y atención por parte de los adultos.

Al no encontrarse en el grupo estudiado perfiles claros de víctimas y agresores, no se puede considerar como significativo un análisis de los factores familiares y su asociación con relaciones intimidatorias entre pares.

Cabe destacar que aunque las jóvenes con familias funcionales muestran un comportamiento algo diferente en relación a las jóvenes de los otros grupos, estas también pueden ser víctimas y agresoras en algún momento. Evidenciando el influjo de factores de riesgo diferentes a la funcionalidad de la familia.

Con todo lo anterior se puede plantear que si bien es cierto que en el contexto del estudio no se observaron conductas agresivas repetitivas que sugieran la presencia de bullying, en éste u otro colegio el hecho de que estadísticamente no sea significativo el abuso en cuanto a frecuencia, no quiere decir que la persona que experimenta conductas agresivas no deba ser considerada como un caso importante y significativo.

Lo más indicado sería trabajar desde la familia y la escuela, entendiendo que estos son sistemas que afectan directamente al individuo. El trabajo en estas dos áreas, según Davis y Davis (2005), puede generar un cambio más real y duradero en el joven que si se trabaja de manera desarticulada.

Se recomienda trabajar en posteriores investigaciones, preferiblemente de corte cualitativo, sobre las características y relaciones específicas que entablan los

jóvenes en sus diferentes entornos, jóvenes con una percepción disfuncional severa de sus familias, y una percepción funcional de sus familias. De igual manera se propone investigar la funcionalidad familiar discriminando la incidencia o influjo que sobre el joven tienen las diferentes categorías de funcionalidad familiar propuestas por Smilkenstein (1978).

REFERENCIAS

Arrieche, C., (2001). *Impacto en la funcionalidad familiar del adolescente y sus padres con crisis familiar después de la participación en los talleres para adolescentes y escuela para padres en el ambulatorio urbano tipo III La Carucieña*. Tesis no publicada, para optar al grado de especialista en puericultura y pediatría. Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.

Barkley, R., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., Metevia, L. (2001) *The Efficacy of problem-Solving Communication Training Alone, Behavior Management training lone, and Their Combination for Parent-Adolescent Conflict in Teenagers With ADHD and ODD*. Journal and consulting and clinical psychology. 69, 6, 926 – 941.

Brubacher, M., Fondacaro, M., Brank, E., Brown, V., Scott, M. (2009) *Procedural justice in resolving family disputes: implications for childhood bullying*. Psychology, Public policy, and law. 115, 3, 149 - 167

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12.

- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar*. España: Editorial Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 001, 37-43.
- Correia, I., Dalbert, C. (2008). *School Bullying, Believe in a personal just world of bullies, victims and defenders*. *European psychologist*. 13, 4, 248 – 254.
- Davis, S. Davis J. *Crece sin Miedo* (2005). Estrategias positivas para controlar el acoso escolar. Norma: Bogotá
- Defensor del Pueblo España-UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapies*, 8, 001, 39-50.
- Díaz - Sibaja, M.A; Trujillo, A., Peris - Mencheta, L., Perez Portas, L.,(SFP) Tratamiento de los problemas de conducta mediante un programa protocolizado de escuela de padres. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y el adolescente*. 8 (1) 12-20. España.
- Forero, L.M., Avendaño, M.C., Duarte, Z.J y Campo-Arias, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el

funcionamiento familiar en estudiantes de básica secundaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35,1,

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mac Graw Hill.

Hernandez, J.D., Pereira, J.M., Pradilla, L.M. y Hewitt, N. (2007). *Prevalencia del acoso escolar en hombres y mujeres de 12 a 16 años que asisten a un colegio público de la ciudad de Bogotá*. Tesis Pregrado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Colombia.

Manga, B., Abella, V., Barrio, S., Alvares, A. (2007). Tipos de adolescentes según la soledad y el acoso escolar percibido: diferencias en personalidad y apoyo social. *Tipica*. Boletín electrónico de salud escolar. 3, 1. www.tipica.org

Michael, R.; Brubacher, M; Fondacaro, E.; Brank, V.; Brown, Scott A. Miller. (2009). Procedural justice inresolving family dispudes: implications for childhood bullying. *Psychology, Public Policy, and Law*. Vol. 15, No. 3 149–167.

Moreno, M.; Vacas, C., y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40,6, 1-20.

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

Paredes, M.; Álvarez, M.; Lega, L., y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 6, 001, 295-317.

Patterson, C. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: El Manual Moderno.

Perren; S., Hornung, Rainer (2005). *Bullying and delinquency in adolescence: Victims` and perpetrators` family and peer relations*. Swiss Journal of psychology 64, 1, 51-64

Plata, C.N., Riveros, M. y Moreno, J.H. (2009). *La autoestima y la empatía en adolescentes observadores víctimas y victimarios del Bullying de un colegio del municipio de Chía*. Tesis Postgrado no publicada, Instituto Forum, Universidad de la Sabana, Colombia.

Rivers, I.; Poteat, V.; Noret, N.; Ashurst, N (2009). *Observing Bullying at school: The mental health implication of witness status*. School psychology quarterly. 24, 211 - 223

Smilkstein G. The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians: <http://www.neiu.edu/~circill/F494V.pdf>

Sanmartín, J. (2007). Violencia y acoso escolar. *Mente y Cerebro*, 26, 12-19.

Schäfer, M. (2005). Acoso escolar. *Mente y Cerebro*, 11.

Torres, C. (2009). *Estado del arte: Estudios sobre violencia escolar, una aproximación a la violencia de género*. Tipica. Boletín electrónico de salud escolar. 5, 1, www.tipica.org

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., de Winter, A., Verhulst, F., (2005).

Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. Developmental psychology. 41, 4, 672 – 682.

Arrieché, C., (2001). *Impacto en la funcionalidad familiar del adolescente y sus padres con crisis familiar después de la participación en los talleres para adolescentes y escuela para padres en el ambulatorio urbano tipo III La Carucieña.* Tesis no publicada, para optar al grado de especialista en puericultura y pediatría. Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.

Avilés, J. (2009). *Victimización percibida y Bullying. Factores diferenciales entre víctimas.* Boletín de psicología marzo, 95, 7 – 28. España.

Bandura, A., y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza Editorial.

Barkley, R., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., Metevia, L. (2001) *The Efficacy of problem-Solving Communication Training Alone, Behavior Management training lone, and Their Combination for Parent-Adolescent Conflict in Teenagers With ADHD and ODD.* Journal and consulting and clinical psychology. 69, 6, 926 – 941.

Brubacher, M., Fondacaro, M., Brank, E., Brown, V., Scott, M. (2009) *Procedural justice in resolving family disputes: implications for childhood bullying.* Psychology, Public policy, and law. 115, 3, 149 - 167

- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12.
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar*. España: Editorial Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 001, 37-43.
- Correia, I., Dalbert, C. (2008). *School Bullying, Believe in a personal just world of bullies, victims and defenders*. *European psychologist*. 13, 4, 248 – 254.
- Davis, S. Davis J. *Crece sin Miedo* (2005). Estrategias positivas para controlar el acoso escolar. Norma: Bogotá
- Defensor del Pueblo España-UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 001, 39-50.
- Díaz - Sibaja, M.A; Trujillo, A., Peris - Mencheta, L., Perez Portas, L.,(SFP) Tratamiento de los problemas de conducta mediante un programa protocolizado de escuela de padres. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y el adolescente*. 8 (1) 12-20. España.

- Forero, L.M., Avendaño, M.C., Duarte, Z.J y Campo-Arias, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el funcionamiento familiar en estudiantes de básica secundaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35,1,
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mac Graw Hill.
- Hernandez, J.D., Pereira, J.M., Pradilla, L.M. y Hewitt, N. (2007). *Prevalencia del acoso escolar en hombres y mujeres de 12 a 16 años que asisten a un colegio público de la ciudad de Bogotá*. Tesis Pregrado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Colombia.
- Manga, B., Abella, V., Barrio, S., Alvares, A. (2007). Tipos de adolescentes según la soledad y el acoso escolar percibido: diferencias en personalidad y apoyo social. *Tipica*. Boletín electrónico de salud escolar. 3, 1. www.tipica.org
- Michael, R.; Brubacher, M; Fondacaro, E.; Brank, V.; Brown, Scott A. Miller. (2009). Procedural justice in resolving family disputes: implications for childhood bullying. *Psychology, Public Policy, and Law*. Vol. 15, No. 3 149–167.
- Moreno, M.; Vacas, C., y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40,6, 1-20.

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

Patterson, C. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: El Manual Moderno.

Perren; S., Hornung, Rainer (2005). *Bullying and delinquency in adolescence: Victims` and perpetrators` family and peer relations*. *Swiss Journal of psychology* 64, 1, 51-64

Plata, C.N., Riveros, M. y Moreno, J.H. (2009). *La autoestima y la empatía en adolescentes observadores víctimas y victimarios del Bullying de un colegio del municipio de Chía*. Tesis Postgrado no publicada, Instituto Forum, Universidad de la Sabana, Colombia.

Rivers, I.; Poteat, V.; Noret, N.; Ashurst, N (2009). *Observing Bullying at school: The mental health implication of witness status*. *School psychology quarterly*. 24, 211 - 223

Smilkstein G. The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians: <http://www.neiu.edu/~circill/F494V.pdf>

Sanmartín, J. (2007). *Violencia y acoso escolar*. *Mente y Cerebro*, 26, 12-19.

Schäfer, M. (2005). *Acoso escolar*. *Mente y Cerebro*, 11.

Torres, C. (2009). *Estado del arte: Estudios sobre violencia escolar, una aproximación a la violencia de género*. Tipica. Boletín electrónico de salud escolar. 5, 1, www.tipica.org

Veenstra,R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., de Winter, A, Verhulst, F., (2005).

Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. Developmental psychology. 41, 4, 672 – 682.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
INSTITUTO DE POSTGRADOS
RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN

No.	VARIABLES	DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE
1	NOMBRE DEL POSTGRADO	Especialización en Psicología Clínica de la niñez y la adolescencia.
2	TÍTULO DEL PROYECTO	Funcionalidad de las familias en un grupo de pre-adolescentes involucradas en la dinámica de acoso escolar.
3	AUTOR(es)	Medina Cuenca María Fernanda, Salazar Pachón María Mercedes
4	AÑO Y MES	2010 Septiembre.
5	NOMBRE DEL ASESOR(a)	Moreno Mendez Jaime Humberto.
6	DESCRIPCIÓN O ABSTRACT	This quantitative research with the descriptive method and association approach, aims to determine the association between family functioning and dynamics of bullying, in adolescent who are the subjects of this study. For this, a sample of 74 pre-teen women, students in seventh grade at a school in "Los Martires" division 14 of Bogotá., The "School bullying questionnaire"- designed by "La Defensoría del Pueblo" of Spain, the UNICEF and the Smilkstein's APGAR scale (1978)- was the applied tool. to measure the level of family functioning. Although it was not found the presence of bullying, approaches shows possible associations between family functioning and certain trends on how the young women face the aggressive behavior .
7	PALABRAS CLAVES O DESCRIPTORES	Bullying, acoso escolar, familia, funcionalidad de la familia.
8	SECTOR ECONÓMICO AL QUE PERTENECE EL PROYECTO	Sector Salud.
9	TIPO DE INVESTIGACIÓN	Investigación cuantitativa (de tipo descriptivo con método de asociación).
10	OBJETIVO GENERAL	Determinar cual es la asociación existente entre funcionalidad familiar segun la percepción de los adolescentes, y la dinámica de acoso escolar en las jóvenes de grado séptimo de un colegio de la ciudad de Bogotá.
11	OBJETIVOS ESPECIFICOS	En el grupo estudiado 1. Identificar la presencia de perfiles de estudiantes asociados a la dinámica bullying: adolescentes que se encuentran en la posición de víctimas, de victimarias o agresoras y de observadoras en la dinámica de acoso escolar. 2. Determinar el nivel de funcionalidad familiar percibido, del grupo de adolescentes que se declaran víctimas de conductas agresivas. 3. Determinar el nivel de funcionalidad familiar percibido, del grupo de adolescentes que declaran tener conductas agresivas hacia compañeras. 4. Determinar el nivel de funcionalidad familiar percibido, del grupo de adolescentes que declaran observar conductas agresivas entre compañeras del colegio. 5. Establecer la asociación existente entre el tipo de familia y las conductas adoptadas en la dinámica de acoso escolar.

12	FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	<p>Arrieche, C., (2001). Impacto en la funcionalidad familiar del adolescente y sus padres con crisis familiar después de la participación en los talleres para adolescentes y escuela para padres en el ambulatorio urbano tipo III La Carucleña. Tesis no publicada, para optar al grado de especialista en puericultura y pediatría. Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.</p> <p>Avilés, J. (2009). Victimización percibida y Bullying. Factores diferenciales entre víctimas. Boletín de psicología marzo, 95, 7 – 28. España.</p> <p>Bandura, A., y Walters, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial.</p> <p>Barkley, R., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., Melevia, L. (2001) The Efficacy of problem-Solving Communication Training Alone, Behavior Management training lone, and Their Combination for Parent-Adolescent Conflict in Teenagers With ADHD and ODD. Journal and counselling and clinical psychology. 69, 6, 926 – 941.</p> <p>Brubacher, M., Fondacaro, M., Brank, E., Brown, V., Scott, M. (2009) Procedural justice in resolving family disputes: implications for childhood bullying. Psychology, Public policy, and law. 115, 3, 149 - 167</p> <p>Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. Revista de estudios sociales, 12.</p> <p>Cerezo, F. (2002). Conductas agresivas en la edad escolar. España: Editorial Pirámide.</p> <p>Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en</p>
13	RESUMEN O CONTENIDO	<p>2. Justificación y pregunta de investigación.</p> <p>3. Objetivos.</p> <p>General.</p> <p>Específicos.</p> <p>4. Variables</p> <p>Funcionalidad Familiar</p> <p>Acoso escolar o Bullying</p> <p>5. Método</p> <p>Diseño</p> <p>Participantes</p> <p>Consideraciones éticas</p> <p>Instrumentos</p> <p>Procedimiento</p> <p>6. Resultados</p> <p>7. Discusión</p> <p>8. Referencias Bibliográficas</p>
14	METODOLOGÍA	<p>Esta investigación es cuantitativa de tipo descriptivo con método de asociación. El estudio se realizó con una muestra compuesta por 74 adolescentes mujeres de séptimo grado de un colegio distrital femenino de la localidad 14 Mártires de Bogotá. Los instrumentos utilizados fueron:</p> <p>1. Cuestionario de Secundaria (Defensoría del Pueblo España y UNICEF), creado para evaluar el maltrato en los centros escolares de secundaria en España.</p> <p>2. El APGAR Familiar. Una prueba diseñada por Smilkstein (1978), que permite evaluar de forma rápida la funcionalidad familiar.</p> <p>El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en 3 fases:</p> <p>Contacto Institucional y aprobación.</p> <p>La aplicación de los Instrumentos.</p> <p>El análisis de datos y discusión de los resultados. Que se realizó a través del sistema estadístico SPSS versión 17.0. Y se establecieron relaciones asociativas entre la funcionalidad de las familias de los alumnos y el rol que ellos adoptan en la dinámica de acoso escolar.</p> <p>Hace referencia a los pasos y técnicas metodológicas empleadas para llevar a cabo el proyecto. Por ejemplo: tipo de muestra, instrumentos de recolección de información, talleres, simuladores, medidas estadísticas etc.</p>

15	CONCLUSIONES	<p>Resumen de las Conclusiones</p> <ul style="list-style-type: none"> -No se halló evidencia de acoso escolar en el grupo de niñas que participaron en el estudio. -Se evidenció un nivel bajo de comportamientos violentos o agresivos. -Conducta agresiva de mayor frecuencia: Hablar mal. -Las de menor frecuencia: Amenaza-acoso sexual. (Chaux, 2002; Informe del Defensor del pueblo y UNICEF, 2007). -El carácter protector de la familia funcional no aseguró la ausencia de problemas interpersonales para las niñas en el colegio. -Se pudo observar una asociación entre la Funcionalidad Familiar y el rol que juegan las niñas respecto a las conductas agresivas. -Las niñas que observan las conductas agresivas al parecer podrían tender a ser más sensibles en su percepción que cuando se es víctima o agresora.
----	--------------	--

CRISANTO QUIROGA OTÁLORA
 Coordinador Comité de Investigación