



**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**

**Escuela de Psicología Clínica**

**FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y BULLYING.  
ESTUDIO REALIZADO EN EL COLEGIO BENIGNO MALO.**

**Trabajo de graduación previo a la obtención  
del título de Psicóloga Clínica**

**Autora:**

**Johanna Cordero Cordero**

**Director:**

**Mst. Alberto Astudillo Pesántez**

**Cuenca, Ecuador**

**Febrero, 2015**

## **Dedicatoria**

A todas las personas, que como yo, creen que el mundo se inclinará hacia la solidaridad.

*Johanna*

## **Agradecimiento**

*A Dios, mi constructo mental de la más alta perfección*

*A toda mi familia, particularmente a los que me apoyaron y, en especial, a Carmen, mi madre.*

*A Felipe mi futuro esposo. Sin él no hubiese llegado hasta aquí. Y a Anita, su encantadora madre, su ayuda me ha sido invaluable.*

## Índice de contenidos

Introducción .....	1
Capítulo 1: Bullying .....	5
Introducción.....	5
1.1 Sinopsis histórica .....	5
1.2 Edad.....	6
1.3 Género .....	7
1.4 Lugar de maltrato.....	7
1.5 Consecuencias del bullying .....	7
1.6 Factores condicionantes .....	8
1.7 El bullying desde las Escuelas Psicológicas .....	8
1.7.1 Perspectiva experimental.....	8
1.7.2 Perspectiva psicoanalítica.....	9
1.7.3 Perspectiva humanista .....	10
Capítulo 2: Bullying en adolescentes .....	12
Introducción.....	12
2.1 Bullying en adolescentes .....	12
2.2 Estudios europeos acerca de la agresividad en la adolescencia .....	13
2.3 El bullying en nuestro país.....	17
2.3.1 El bullying en Cuenca .....	17
Capítulo 3: Disfunción Familiar y su asociación con bullying .....	19
Introducción.....	19
3.1 Qué es una familia disfuncional? .....	19
3.2 La familia disfuncional y su influencia sobre la agresividad del adolescente..	21
Capítulo 4: Hipótesis y Objetivos .....	24
4.1 Hipótesis .....	24
4.2 Objetivos .....	24
4.2.1 Objetivo general .....	24
4.2.2 Objetivos específicos .....	24
4.3 Metodología .....	24
4.3.1 Lugar de estudio.....	24
4.3.2 Población de estudio.....	24
4.3.3 Procedimientos y técnicas .....	24
4.3.4 Alcances y resultados esperados .....	26
4.3.5 Limitaciones y riesgos .....	26
Capítulo 5: Resultados de la investigación .....	27
1 Cumplimiento de la muestra .....	27
2 Características de la muestra .....	27
3 Fiabilidad de los cuestionarios.....	28
4 Escala de Funcionalidad Familiar .....	28
5 Funcionalidad familiar y categorías de funcionalidad .....	29
6 Bullying.....	30

7 Asociación entre funcionalidad familiar y bullying .....	31
8 Correlación entre funcionalidad familiar y bullying .....	32
9 Representación gráfica de la correlación .....	33
Conclusiones y Recomendaciones .....	35
1 Conclusiones .....	35
2 Recomendaciones .....	38
Referencias bibliográficas .....	39
Anexos.	

## Resumen

Estudio de correlación entre disfuncionalidad familiar y bullying en una muestra de 217 estudiantes de 14 a 19 años del Colegio Benigno Malo de Cuenca y sus familias utilizando los cuestionarios de intimidación escolar CIE-A y de funcionalidad familiar FF-SIL.

Se encontró un 15% de familias disfuncionales y entre los estudiante 42% de víctimas de bullying, 77% de testigos de agresión física y 43% de intimidadores. De éstos 56% fueron agresores verbales, 36% agresores verbales y físicos y 7% agresores físicos. Los varones de 16 a 17 años fueron más victimizados que las mujeres ( $P = 0.029$ ).

Hubo asociación entre disfuncionalidad familiar y bullying: *victimización* OR 1.5 (0.7 – 3.2), *testigos de maltrato* OR 1.1 (0.4 – 2.7) e *intimidación* OR 1.7 (0.8 – 4.4) así como correlación entre bullying y funcionalidad familiar ( $P = 0.01$ ). La *agresión* fue más frecuente en familias disfuncionales OR 2.3 (0.9 – 6.1).

## Abstract

This is a correlational study between family dysfunction and bullying performed to a sample of 217 students aged 14 to 19, who attend *Benigno Malo* High School in Cuenca, and their families through the application of CIE-A questionnaire for bullying and FF-SIL family functionality test.

We found 15% of dysfunctional families, 42% victims of bullying among students, 77% witnessed physical aggression, and 43% of bullies. Of these, 56% were verbal abusers, 36% verbal and physical aggressors, and 7% physical aggressors. Men between 16 to 17 years of age were more victimized than women ( $P = 0.029$ ).

There was an association between family dysfunction and bullying: OR 1.5 (0.7 – 3.2) *victimization*; OR 1.1 (0.4 – 2.7) *witnesses of abuse*; OR 1.7 (0.8 – 4.4) *intimidation* and ( $P = 0.01$ ) correlation between bullying and family functioning. *Aggression* was more common in dysfunctional families OR 2.3 (0.9 – 6.1).



  
Translated by,  
Lic. Lourdes Crespo

## Introducción

El maltrato escolar entre pares, es decir, entre compañeros de aula en planteles primarios y secundarios, es un problema socioeducativo que va en aumento. Esto significa que no ha sido todavía identificado correctamente por los organismos encargados de la seguridad de los niños y adolescentes, por tanto no se ha intentado desarrollar acciones para controlarlo. La prevención, que en materia pedagógica significa intervenciones educativas en todos los ámbitos posibles de la comunidad y en este caso de la familia y del estudiante, requiere de la suficiente información sobre el problema a intervenir.

En los países europeos y norteamericanos este tipo de acciones para contrarrestar el bullying ya son posibles. Pero en países en vías de desarrollo la situación es diferente. Las escasas investigaciones realizadas en el subcontinente, en realidades semejantes a la nuestra, muestran que algunos recién estamos enterándonos de la frecuencia del maltrato, otros, como los colombianos, se encuentran en fase de concienciación del problema involucrando a educadores y padres de familia y algunos, como los argentinos, chilenos y brasileños, se encuentran ya diseñando estrategias para intentar soluciones.

Informaciones difundidas en medios argentinos en mayo de 2014 aseguraban tener un 45% de incremento del bullying, a propósito de un incidente en la que fue asesinada una adolescente de 17 años víctima de acoso escolar. Los medios chilenos en un reporte de 2013, que resumía la información de los últimos 30 días, como parte de una encuesta mundial que realizó la Organización Mundial de la Salud en ambientes escolares sobre violencia y salud de estudiantes entre 13 y 15 años, en la cual participó el país, notificaban que un 42% de las mujeres y un 50% de los varones habían sido víctimas de acoso. Los portales brasileños, por su parte, destacan que el bullying es más común en las regiones del sudeste y centro-oeste del país, que la incidencia es mayor en adolescentes de 11 a 15 años y que en el ambiente virtual, internet y telefonía móvil, un 16% de los encuestados son víctimas y un 17% agresores.

No hay duda que el bullying es una de las formas de violencia (García, 2012) que se da entre estudiantes y, que por ser un fenómeno socioeducativo, debe ser motivo de preocupación para las autoridades y padres de familia por las consecuencias negativas que ocasiona en niños y adolescentes que pasan por estas experiencias.

Para Salgado (2012) los colegios atraviesan una de las etapas de mayor número de problemas debido tal vez a que han dejado de ser el lugar seguro y confiable donde nuestros niños y adolescentes van a aprender y a desarrollarse cognitivamente, social y afectivamente; para convertirse en un lugar donde se aprende lo que es el maltrato entre iguales, la humillación, la discriminación, la exclusión social, entre otras.



Según Romani & Gutiérrez (2007) el término bullying es la denominación universal para agresión, intimidación o acoso entre escolares. Proviene de la palabra en inglés que significa “matón” siendo la traducción para el verbo “*intimidar, acosar*”. Una definición más concreta de bullying, maltrato entre pares o intimidación, precisa que *es un comportamiento agresivo que implica tres características que ayudan a entender su complejidad: es un comportamiento intencionado para producir daño o malestar, ocurre repetidamente en el tiempo y existe desigualdad de poderes (dominio-sumisión) entre personas generalmente del mismo grupo etario.*

Para Pérez & Martínez (2008) el bullying se caracteriza por ser un tipo de violencia en escolares ejercido por los mismos pares. Existen algunos factores que se pueden asociar tanto a víctimas como agresores y sus consecuencias tienen relación fundamentalmente con la salud mental de los afectados.

Ccoicca (2010) considera que entre las dimensiones de funcionamiento familiar que más directamente se relacionan con la conducta antisocial se encuentra la disfunción familiar que determina, en gran medida, el resto del ambiente familiar, como las relaciones que se dan en el seno de la familia, la estabilidad de normas y criterios de conducta, o el grado en que se favorece el correcto desarrollo de los hijos, fomentando su autonomía, el interés por actividades intelectuales, culturales, sociales, recreativas y su desarrollo moral.

En la población estudiantil de la ciudad de Cuenca, a pesar de la relevancia que tiene el acoso escolar recién comienza a investigarse formalmente. La mayor parte de información que circula tiene carácter informativo general y ha sido manejada por los medios periodísticos. Algunas investigaciones realizadas a nivel de pregrado universitario reportan resultados de mucho interés pero la metodología utilizada no es muy clara y las interpretaciones tampoco. Sin duda alguna el tema es trascendente, tiene interés social, está relacionado con la salud mental y con el bienestar familiar y nos parece que es imprescindible, desde el punto de vista metodológico, una investigación de campo que proporcione resultados extrapolables y que permita plantear intervenciones destinadas a corregir el problema a nivel colegial.

Resulta orientador el reporte de Ortega & Tello (2013) que en adolescentes de colegios de Cuenca encontraron un 28% de estudiantes maltratados pocas veces y un 2% maltratados muchas veces. Para estas investigadoras el porcentaje de bullying es bajo pero llamativo porque llega a afectar a un tercio de la población estudiantil de la ciudad. En cambio, en la misma línea de investigación, Shepard (2013) notifica que seis de cada diez niños en la ciudad de Cuenca sufre algún tipo de acoso entre pares.

Con esta motivación, el presente trabajo propuso determinar: a) la prevalencia de bullying y b) su asociación con la disfuncionalidad familiar, aunque el título del trabajo no precisa este orden

sino más bien en el sentido inverso priorizando el enfoque psicosocial en el que nos desenvolvemos.

Para cumplir con este objetivo, tomamos como área de estudio un plantel educativo fiscal de trayectoria centenaria en la ciudad, el Colegio Nacional Experimental Benigno Malo Valdivieso y con un diseño no experimental de alcance correlacional aplicamos los formularios de intimidación escolar y de funcionalidad familiar para recopilar información de una muestra aleatoria de cerca de trescientos estudiantes mujeres y varones de quienes obtuvimos información sobre las manifestaciones de bullying y la funcionalidad de la familia de la que provenían. El objetivo central fue encontrar la correlación entre el grado de funcionalidad y las expresiones de acoso entre pares.

Creemos que la investigación se justifica por cuanto permite a) cumplir con una línea de investigación de injerencia de nuestra universidad e interés para la comunidad, b) aportar con los resultados al tema de investigación que está en pleno desarrollo y c) generar una línea de base para estudios posteriores, incluyendo el ámbito familiar como generador de la problemática. Por la complejidad del tema y porque resulta todavía imposible, en investigación, acercarse a la veracidad de los datos cuando se explora aspectos que incursionan en la individualidad de las personas, este último aspecto requiere de estrategias metodológicas especializadas. Para el presente informe asumimos como válida nuestra estrategia.

La estructura del informe consta de cuatro capítulos. En el primero se aborda el concepto, los aspectos históricos del bullying, la relación con las características demográficas de la víctima, consecuencias, factores condicionantes y termina con un enfoque del maltrato desde la visión de las Escuelas Psicológicas: perspectiva experimental, psicoanalítica y humanista. En el segundo, se describe las particularidades del bullying en adolescentes y se resumen las investigaciones realizadas sobre el tema en otros continentes y lo que conocemos sobre publicaciones de nuestra realidad. El capítulo tercero aborda el concepto y las características la disfuncionalidad familiar así como su correlación con situaciones de bullying. El capítulo cuatro despliega el diseño metodológico y los resultados cuantitativos de la investigación.

El diseño metodológico incluyó un registro de datos demográficos de los estudiantes como información directa y de los padres de familia del plantel como información indirecta y se identificaron los factores asociados. Para recopilación de la información se recurrió al uso de herramientas recomendadas por los expertos de la psicología educativa: a) la escala abreviada del cuestionario de intimidación escolar CIE-A y b) el formulario FF-SIL para disfuncionalidad familiar. Se contrastó la hipótesis mediante la estimación de la Odds de prevalencia con su respectivo IC al 95% en una tabla de 2 x 2 y un análisis de correlación con la prueba de Pearson.

En el acápite de conclusiones analizamos los resultados estadísticos e interpretamos su validez. El informe finaliza con algunas recomendaciones sobre la conveniencia de otorgar al tema la relevancia que se merece.

# CAPÍTULO 1

## Bullying

### Introducción

El acoso escolar, modernamente denominado bullying, representa un problema escolar cuyas dimensiones van en aumento y al parecer se tornan cada vez más incontrolables aun en sociedades más desarrolladas tecnológicamente y culturalmente. En nuestro país es un problema de reciente identificación, pero no por eso menos importante que el rendimiento escolar o la deserción escolar, por citar un par de dificultades que han sido motivo de intervención por parte de los expertos en educación con la finalidad de superarlas.

El interés que merecen la identificación y el tratamiento del bullying en el ambiente escolar otorgan a éste una categoría comparable a las dificultades emanadas de una reforma educativa en el sentido de que nos enfrentamos a un problema que, por nuevo en el medio educativo, puede ser mal comprendido, lo que repercute en su manejo y porque se ubica en un grupo etario conflictivo por sí, es decir, la adolescencia, etapa en la cual bullen los aprietos como motores propios del desarrollo evolutivo hacia la juventud.

#### 1.1 Sinopsis histórica del Bullying

A inicios de la década de los setenta, del siglo veinte, se inicia en Escandinavia el interés por el bullying (Heinemann, 1972 y Olweus, 1978), seguido por el Japón (Morita, 1985), luego los EUA (Kusel, 1988), Irlanda (O'Moore, 1989), España (Fernández, 1991), Australia (Rigby, 1991) y a inicios de los noventa Inglaterra (Smith, 1994), Italia (Genta, 1996) y Alemania (Schäfer, 1996).

A Olweus se le debe la definición inicial de bullying y los acuerdos de Farrington (1993), Smith & Brain (2000) y Ross (2002), denotan un cierto continuismo de sus investigaciones. En los últimos años, autores como Kalliotis (2000), Ortega & Mora-Merchán (2000), Guerin & Hennesey (2002) y Smith & Pepler (2004) se han encargado de estudiar el fenómeno en detalle distinguiéndolo de la violencia escolar considerada de mayor magnitud y diversidad que el bullying aunque algunos autores tienden a estudiarlos juntos.

El "bullying" o maltrato entre pares ha existido siempre en colegios y escuelas y ha sido considerado un proceso normal dentro de una cultura de silencio que contribuye a su persistencia. Los protagonistas principales son la víctima y el victimario pero se entiende que hay otros partícipes de esa dinámica y se trata de los observadores directos como los testigos

o *bystanders* que presencian la acción e indirectos como el personal, las autoridades del colegio, la familia y la sociedad entera. Al momento de pensar en la solución habrá que pensar en cuántos involucrados en el problema deberán ser intervenidos en la comunidad (Olweus 2001).

Este *matonaje* consiste en un comportamiento agresivo resultado de un desbalance de poder que se despliega en forma intimidatoria contra el más débil con la intención premeditada de causar daño. El maltrato puede ser físico, verbal o de gestos no verbales. Puede dañar la relación mediante la exclusión social, esparcir rumores o hacer que sea otro el que intimide a la víctima. En los últimos años se ha extendido a los espacios de internet con el uso de ciberespacios, correo electrónico y teléfonos móviles por los que se envía mensajes intimidatorios o insultos (Del Rey, 2007).

Con el conocimiento de su prevalencia, que en todos los países en los que se han realizado estudios es menor del 30%, se ha ampliado el interés por entender sus consecuencias y diseñar estrategias para su manejo a través de la prevención identificando los factores de riesgo. En países en vías de desarrollo este problema se mantiene todavía fuera de la línea de investigación formal y esta realidad se convierte en una paradoja si se atiende el criterio de los investigadores que han encontrado que algunas situaciones de violencia, que afecta cada día más a los países desarrollados, se origina en los contextos de las comunidades sociales en crecimiento (Portillo, 2003).

La prevalencia es variable. En el estudio de Nansel (2001) reportado en el 2004 se encuestó a 113.200 estudiantes en 25 países y se observó que la tasa de víctimas fue desde el 9% en Suecia hasta un 54% de los escolares de Lituania. El promedio para todos los países involucrados en el estudio fue de 11%. Como agresores o *bullers* (en inglés *bullies*) se identificó a un promedio del 10% con un mínimo del 3% en Suecia y un máximo del 20% en Dinamarca. El estudio identificó individuos con un rol doble, es decir de agresor y víctima. Esta cifra varió entre un 1% en Suecia y un 20% en Lituania. El promedio para los países participantes fue del 6% (Nansel, 2004). En un estudio chileno se encontró entre el 35 y 55% de estudiantes involucrados en conductas de bullying (Lecannelier, 2005).

## **1.2 Edad**

Según Olweus (2001) la prevalencia del bullying es mayor en edades inferiores. Sus hallazgos fueron que en la edad de nueve años la frecuencia fue el doble. Nansel (2001) en su estudio encontró el 25% en los alumnos de diez años y menos del 10% en los de once años.

### **1.3 Género**

Los varones son más agresores que las niñas y utilizan más los métodos físicos y verbales. Las niñas agresoras utilizan la agresión indirecta relacional produciendo exclusión social valiéndose del esparcimiento de rumores (Olweus, 1993, Smith & Brain (2000) y Ross (2002).

### **1.4 Lugar del maltrato**

Generalmente es en el patio escolar o en los lugares en donde no hay supervisión de adultos donde se producen las agresiones físicas. Las verbales ocurren dentro del aula con la presencia del maestro inclusive (Olweus, 1993, Smith & Brain (2000) y Ross (2002).

### **1.5 Consecuencias del bullying**

El perfil de la víctima está descrito como una persona insegura, altamente sensitiva pero poco asertiva. En el aspecto físico se muestran más débiles que las demás y socialmente demuestran pocas habilidades y pocas amistades. Generalmente son buenos estudiantes (Olweus, 1993) pero como consecuencia del bullying manifiestan constantemente ansiedad, estados de depresión, poca voluntad de ir a clases, registran ausentismo escolar (Kochenderfer, 1996), decremento del rendimiento escolar (Eisenberg, 2003). La salud somática experimenta problemas de dos a cuatro veces más que sus compañeros no agredidos (Fekkes, 2006) y si la agresión se prolonga puede generar intentos suicidas (Rigby, 1996). Ante el aumento de poder del agresor y el desamparo de la víctima suele producirse un círculo vicioso difícil de romper (Avilés, 2002) y si la situación continúa en la adultez desemboca fácilmente en un desajuste psicosocial (Olweus, 1993).

Los matones o bullies son dominantes y físicamente más fuertes que sus víctimas. Son impulsivos, irrespetan todas las reglas, demuestran intolerancia a la frustración, generalmente son desafiantes ante la autoridad, aparentemente tienen gran autoestima, son positivos hacia las actitudes violentas y siempre están generando conflictos. No tienen remordimiento ante el dolor de la víctima y rápidamente adquieren un patrón de relación con sus pares, de esa manera consiguen con éxito lo que persiguen aumentando a la vez su estatus dentro del grupo que los refuerza. En las observaciones de Olweus son los sujetos que caen en los desajustes sociales tipo vandalismo, bajo rendimiento académico, alcoholismo, asiduos a las armas y proclives al robo. Enfrentan conflictos con la justicia hasta un 40% de ellos por conducta criminal apenas sobrepasado los veinte años de edad (Olweus, 1992 y Nansel, 2004).

Para Olweus y Nansel, en los subgrupos de sujetos relacionados con la agresión escolar se describe a los bully-víctimas individuos hiperactivos pero con dificultad para concentrarse e impulsivos de forma que pueden devolver un ataque.

Los espectadores, testigos o bystanders son la audiencia del matón y se considera que no menos de 60 a 70% del grupo escolar caen dentro de esta denominación. El agresor puede ser estimulado o frenado por ellos. En el estudio realizado en 2004 en el Departamento de Psiquiatría y Ciencias de la Conducta del Colegio de Medicina de Houston, EUA; se encontró que el 30% de testigos intentó proteger a la víctima pero el 70% no intervino. La información obtenida decía que el 40% de ellos mostró indiferencia ante el hecho porque no era de su incumbencia y el 30% no participó aunque estaban impulsados a hacerlo pero se frenaron probablemente por temor a ser víctimas (Twemlow, 2004).

Otro universo de testigos está constituido por los profesores y personal del colegio. En los estudios realizados la percepción de los alumnos es que los profesores no intervendrían en situaciones de victimización y sólo una tercera parte de estudiantes cree que a los maestros les interesa evitar situaciones de bullying (Charach, 1995).

Para Olweus esta clase de testigos valoraría como respetable la agresión, estaría desensibilizada ante el sufrimiento de los demás y estaría ayudando a reforzar el individualismo.

## **1.6 Factores condicionantes**

Se consideran factores condicionantes tanto las relaciones frías como las relaciones permisivas de los padres hacia los hijos. Se asegura que condicionan el bullying el hecho que los padres sean poco afectuosos con los hijos, que se mantengan distantes y que en sus relaciones filiales interpongan conductas violentas. Igual condicionamiento se ha llegado a establecer con situaciones de sobreprotección especialmente cuando éstas responden a historias de acoso. A nivel familiar se reconocen como factores condicionantes: las familias poco cohesionadas, los castigos físicos, los castigos inconsistentes y la victimización entre hermanos (Olweus, 1993; Rigby, 1994 y Espelage, 2000). Según su actitud, los testigos pueden ser fomentadores o inhibidores del maltrato (Twemlow, 2004).

## **1.7 El bullying desde las Escuelas Psicológicas**

### **1.7.1 Perspectiva experimental**

Desde las tentativas de que la psicología sea científica o experimental, iniciadas por Wundt con la fundación del primer laboratorio en Leipzig en 1879, una de las tendencias más importantes es el conductismo. Según ésta el objetivo de la psicología era controlar y predecir la conducta

(Valera, 2000) a través del esquema E-R (estímulo respuesta) de manera que el reflejo condicionado, hallazgo de Pavlov (1927) apoyado en la fisiología, es el más grande soporte para esta teoría (Blázquez, 1985). La visión del conductismo se inclina a que el comportamiento humano responde a los estímulos del ambiente y lo hace por medio del reforzamiento, el castigo y la extinción, los tres principios del aprendizaje. Más tarde, Bandura (1977) sugirió la inclusión del ambiente al enfoque causal del comportamiento quedando establecida así la mutua influencia del entorno, la familia y los grupos en la conducta o comportamiento tanto individual como colectiva (Kazdin, 2000).

Para el conductismo la agresión no puede ser instintiva. Se aprenden actitudes violentas ya en los primeros años de la infancia pero se hace más visible en la adolescencia a través del bullying y otros comportamientos disociales. La agresividad sería producto de mensajes tangibles entregados a los niños por el medio social y la cultura y se acrecentaría cuando es reproducida libremente por los adolescentes en tanto que si sería castigada probablemente se disminuiría (Staats, 1979)..

En resumen, para el aprendizaje social la agresión se adquiere por observación e imitación por tanto no requiere de un sustrato previo de frustración. No es innata ni proviene de estímulos desencadenantes sino es el producto de un aprendizaje (Freud, 1927).

Por otro lado, los pensamientos, sentimientos, valores y expectativas que determinan la personalidad, en cada sujeto, acentúan el aprendizaje observacional en el funcionamiento psicológico individual y se renuevan en las relaciones interpersonales (Feldman, 1998).

Desde un enfoque cognitivo la agresión es el resultado de una inadaptación. El ataque sería una defensa ante una agresión o supuesta provocación de la víctima. Para Albert Ellis (1979) estos problemas provienen de patrones de pensamiento irracional que configuran el sistema de creencias del individuo.

### **1.7.2 Perspectiva psicoanalítica**

Este enfoque basado en el análisis de las etapas psicosexuales de los primeros años de existencia del niño como determinantes del desarrollo posterior de su personalidad afirma la existencia de un inconsciente al que son enviados los complejos psíquicos desagradables gracias a la censura que ejerce la conciencia (Ferrater, 1967 y Brennan, 1999).

Bajo esta perspectiva el bullying sería el resultado de la ineficacia de la censura que no pudo reprimir los complejos en el inconsciente haciendo que éstos resurjan agresivamente y determinen actos de la vida consciente convirtiéndose en somatizaciones de connotación sádico-oral, errores en el lenguaje (lapsus linguae), y actos involuntarios-impulsivos que convergen en violencia y son una verdadera simbolización de complejos que irrumpen la conciencia en busca de reconocimiento.



Para Avendaño (2004) la amistad, las restricciones sexuales y legales y los preceptos morales, serían estrategias válidas para contener la agresividad instintiva que en los niños con tendencia al bullying son secundarias.

### **1.7.3 Perspectiva humanista**

La escuela humanista se origina en los EUA en los años 60 del siglo veinte y se caracteriza por ubicar al hombre, como ser humano, en el centro de su mundo. Lo ubica como un ser libre, responsable y autónomo que construye su propia existencia en un devenir interrelacionado con sus semejantes. El humanismo sienta sus bases en el existencialismo y la fenomenología, teorías que convierten al ser en el producto de múltiples influencias. La primera se centra en la experiencia de cómo los seres humanos viven sus vidas y ejercitan la libertad o la renuncian y la segunda es un método para conocer al hombre a través de los contenidos de la consciencia que siempre es intencional.

Un humanista concede atención especial a los factores de la personalidad para ayudarle al ser en su propio desarrollo a través de sus capacidades. El principal exponente del humanismo, Abraham Maslow (1916-1970), desarrolló la teoría de la personalidad según la autorrealización, una jerarquía motivacional que construye el éxito a través de la conducta para satisfacer sus necesidades (González, 2003).

Si el humanismo se centra en el potencial del ser humano como resultado de una historia individual, social y cultural, pero única e irrepetible la persona con comportamiento *bullying* es entonces el resultado de una interrelación de factores físicos, ideológicos, emocionales y espirituales, que lo integran y no como una simple suma de sus componentes. Esta comprensión no asume la agresión como una expresión individual sino como expresa Rogers (1947) el ser y el existir están en un continuo fluir y cambio. Es decir, el adolescente agresor no debe ser estigmatizado como un sujeto especialmente hostil y persistente en la tarea de dañar al otro puesto que no siempre será así (Ferrater, 1967).

La visión fenomenológica del humanismo intenta identificar qué está generando la agresividad, que bien puede ser emocional, y considera que el bullying es un indicador de que algo no está en orden, es decir, es la manifestación externa de un conflicto que no se expresa abiertamente. La agresividad entre escolares puede ser una respuesta ante el fracaso de la interacción que debe darse en el aula y en espacios de socialización (Trautmann, 2008).

A decir de Zuleta (1980), como el sistema educativo familiar y escolar obstaculiza permanentemente la vivencia particular del educando reprimiendo el pensamiento, así no se lo proponga, entonces los niños y adolescentes bullying son el resultado dinámico de estas variables y errores educativos. Su conducta puede entenderse como un intento de romper el

círculo vicioso *estimulo-respuesta*, impuesto por la pedagogía *emisor-receptor* (docente-alumno) pasivo.

El enfoque histórico del bullying nos hace deducir que el acoso escolar no es más que el resultado de los defectos de una educación tradicional reforzada por otro defecto de más difícil corrección: la disfuncionalidad familiar aspecto que, en sociedades en transición, como la nuestra, tiende a incrementarse sin control y cuya modificación dependerá del tiempo que tome la construcción de una nueva sociedad con bases más sólidas y humanistas.

## **CAPÍTULO 2**

### **Bullying en adolescentes**

#### **Introducción**

Cada vez resulta más notorio que dentro de las denominadas etapas del desarrollo humano existen algunas que propician conductas particulares y una de éstas es la adolescencia. Conceptualizada por los expertos como el período comprendido entre la niñez y la edad adulta, es una época de grandes cambios individuales de orden biológico, psicológico y social, como resultado de la búsqueda de una identidad propia, situación que convierte a la persona en un ser vulnerable a ciertos cambios inesperados e incontrolables, sobre todo si no se le ha brindado una educación con límites bien establecidos. Es en este período transicional donde la búsqueda de la justicia y la rebeldía juvenil pueden convertirse en acciones erráticas, como el acoso escolar que parece encontrar sus mejores adeptos.

#### **2.1 Bullying en adolescentes**

El concepto de bullying se aplica al abuso de poder como una manifestación de violencia moral, psíquica o física de carácter reiterado que se da entre escolares cuando un agresor o un grupo de agresores descarga sobre un par que es incapaz de defenderse en forma adecuada (Barrio, 2003). Sin embargo, hay la tendencia a aplicar por extensión el concepto cuando la agresión tiene lugar entre personas que participan de un mismo grupo, centro o nivel educativo pero ostentan diferentes posiciones de poder. Esta apreciación que tiende a considerar al grupo social como condición para sustentar el concepto debe ser deslindada del campo de los expertos que iniciado por Olweus en 1993, cuenta en la actualidad con una verdadera legión de investigadores y especialistas en el tema lo que les permite obtener cada vez más nuevos conocimientos sobre la agresión en el ámbito de la niñez y adolescencia, siendo en esta última a la que más atención se le presta por las particularidades que tiene y las repercusiones a largo plazo que tienden a incrementarse.

Para la clasificación de los comportamientos de agresión reconocidos en la infancia y adolescencia, que significan trastornos de conducta disocial, están agrupados bajo cuatro criterios: 1) conductas agresivas que se expresan como amenazas o daño físico tanto a personas como a animales, 2) comportamientos agresivos que provocan destrucción de la propiedad individual o institucional, 3) conductas que involucran fraude o sustracción de bienes y 4) violaciones de la norma socialmente establecida (APA, 2002).

Los adolescentes más inclinados a la violencia generalmente son más irritables, por sí mismo, analizan sus pensamientos con profundidad y suelen realizar interpretaciones con un alto grado de atribución acerca de las situaciones que provocan o se sienten implicados, además que desarrollan una gran capacidad de manipulación al grupo social al que pertenecen (Cerezo, 2002 y Muñoz, 2004).

En muchas ocasiones estos comportamientos convergen en una conducta antisocial con altas tasas de criminalidad y abuso de sustancias estupefacientes en la edad adulta. A ello se une la insatisfacción escolar, definida como falta de apego con los profesores, ausencia de vínculos con el contexto escolar, déficit motivacional respecto de las tareas escolares, y el fracaso escolar (Ortega & Del Rey, 2001; Otero-López, 2004; Suelves & Sánchez-Turet, 2001).

Estas características se contraponen a las de las personas que son víctimas de violencia. Se les identifica como débiles, tímidas, retraídas, viviendo, en ocasiones, su situación como algo inaceptable, pero sin intentar nada para modificarla, con una elevada ansiedad, sentimientos bajos de autoestima y un fuerte sufrimiento emocional. Habitualmente, los niños y adolescentes que han sufrido algún tipo de intimidación suelen ser adultos con dificultades para relacionarse con los demás, para trabajar en equipo, con sentimientos de soledad, un déficit elevado de autoestima social y con una mayor tendencia a la depresión, ya que han experimentado durante bastante tiempo aislamiento social, falta o ausencia de amigos y existencia de malas relaciones o relaciones abusivas (Olweus, 1998; Hugh-Jones, 1998 y Cerezo, 2001).

En un estudio realizado por Meulen, Soriano, Granizo, Barrio, Korn y Schäfer (2003) se analizan las consecuencias del maltrato o de la victimización a corto y a largo plazo; entre ellas destacan: aprender a convivir con ello, no hacerlo a otras personas, si se habla de consecuencias a corto plazo, y sentimientos de exclusión social y déficit de autoestima, si se analizan las consecuencias a largo plazo. Sin embargo, otros estudios muestran que estos niños que han sido objeto de abuso o de intimidación no son más victimizados en la edad adulta que otros que durante su infancia y adolescencia no lo fueron (Rivers, 2001). A estos participantes en un acto de violencia o intimidación se les unen los que en términos de Avilés & Monjas Casares (2005) se denominan contemplativos. Se trata de alumnos espectadores de la situación de acoso. En su estudio realizado con 496 alumnos de educación secundaria obligatoria, un 38,9% presenciaban el bullying sistemático, y un 42,7% el ocasional.

## **2.2 Estudios europeos acerca de la agresividad en la adolescencia**

Uno de los primeros estudios que se realizaron en España sobre el fenómeno de la intimidación y victimización fue llevado a cabo por Vieira, Fernández y Quevedo (1989). Se aplicó un cuestionario a un total de 1.200 alumnos pertenecientes a lo que en la actualidad se denomina educación primaria y educación secundaria obligatoria, distribuidos en diez centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid. Los resultados mostraron que el 17% de este

alumnado admitía ser intimidador (agresor) y el 17,2% víctima de una manera frecuente, siendo las formas de intimidación más habituales las agresiones físicas y/o verbales, el robo y la destrucción de materiales. Estos resultados son semejantes a los obtenidos en un estudio llevado a cabo por Avilés y Monjas Casares en 2005 en cinco centros de educación secundaria obligatoria de Valladolid en el que los porcentajes se han incrementado ligeramente: un 29,7% sufre victimización, sistemática u ocasional (5,7% y 24% respectivamente) y un 30,8% ejerce ese maltrato (5,9% de manera frecuente y un 24,9% de forma esporádica).

A este estudio inicial, le siguieron otros en la misma línea, Cerezo y Esteban (1992), Ortega (1992), Ortega y Mora-Merchán (1995). En este último se aplicó una adaptación del cuestionario de Olweus (1998) a una muestra de 859 alumnos de educación secundaria obligatoria, obteniéndose resultados muy semejantes a los mencionados anteriormente. Por ejemplo, el rol de agresor se manifestaba a través de insultos (13,1%) y de robos (11,8%) y, en menor medida, mediante la utilización de amenazas (8,4%) y de agresiones físicas (5,7%).

En esta dirección se encuentran los estudios retrospectivos realizados por Meulen *et al* (2003) y por Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003). Sin embargo, los porcentajes manifestados por los 3.000 estudiantes de educación secundaria obligatoria seleccionados de toda España de este último estudio son superiores respecto a insultos y agresiones físicas, con diferencias entre chicos y chicas. En el caso de los insultos, los chicos los manifiestan en un 51,6% y las chicas en un 39,8%, y en el supuesto de las agresiones físicas en un 11,02% y 3,53% respectivamente. Los robos, sin embargo, descienden a prácticamente la mitad, 12,76% si se trata de chicos y 0,96% si se trata de chicas.

Aunque, tal y como señala el informe del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de España, 1998) realizado en 600 centros públicos y privados concertados, los niveles de convivencia que perciben los miembros de la comunidad educativa consultada –profesores, alumnos y personal no docente– son calificados como positivos en un 79% (un 10% considera que son excelentes y un 69% buenos), de tal manera que sólo el 25% de los encuestados decía estar ligeramente preocupado por el tema de la violencia y un 8% lo percibía como un problema preocupante. El 19% de los encuestados estimaba que las relaciones entre los alumnos eran regulares y únicamente un 2% las calificaba de forma negativa, aunque casi el 60% de las respuestas indicaban la existencia de agresiones entre los alumnos en los últimos tres años y sólo un 7% contabilizaban más de diez agresiones en el centro escolar durante este período. En estos términos continuaba manifestándose el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en su informe anual de 2003, según el cual un 18,21% de las quejas en educación son relativas a la convivencia.

El Informe del Defensor del Pueblo (2000), estudio realizado con 3.000 alumnos de educación secundaria obligatoria, refleja que más del 30% de los alumnos dice haber sufrido agresión

verbal, en forma de motes, insultos, hablar mal de ellos, etc. con una incidencia mayor en los primeros cursos, descenso progresivo en 4º de educación secundaria obligatoria y diferencias entre chicos y chicas. En los adolescentes alcanzan un alto porcentaje los insultos (oscilan entre un 45% y un 46% desde 1º a 4º de educación secundaria obligatoria) y en las adolescentes, hablar mal de otros (oscila entre un 38% y un 39% desde 1º a 4º de educación secundaria obligatoria). A este tipo de agresión le siguen a gran distancia otras formas de bullying como el robo, siendo en los chicos superior que en las chicas en 1º y 2º de educación secundaria obligatoria (6,53% y 9,60% respectivamente) y viceversa en los últimos cursos (6,44 % y 4,85% respectivamente). También se suma la agresión física, siendo nuevamente superior en los chicos que en las chicas (4,66 % y 12,09%) y descendiendo paulatinamente a lo largo de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria. Respecto al acoso sexual, se mantiene en las chicas a lo largo del período educativo consultado (2,05% hasta 2,30% en el último curso de educación secundaria obligatoria) y disminuye en los chicos (2,05% hasta 0,96%). Por último, las amenazas con armas mantienen unos porcentajes, tanto para chicos como para chicas, prácticamente marginales (0,6%) que descienden con la edad.

Estos resultados se han incrementado en los últimos años, tal y como lo refleja el estudio realizado por Mora et al (2001) en la Comunidad de Andalucía, constatando que las agresiones verbales se manifestaban en un 31,1% de la muestra, seguido de la agresión indirecta o social en un 8%, las agresiones físicas, en un 4,8% (ligeramente más reducidas que en los estudios anteriores) y el robo, en un 2%. En esta dirección y con unos porcentajes más elevados se encuentra el estudio de Avilés & Monjas (2005) en Valladolid. Las agresiones verbales (insultar o poner motes) se recogen en un 43%; las de tipo social, como rechazar o aislar, en un 24%; las agresiones físicas se manifiestan en un 26% de la muestra y las amenazas en un 22%.

Estos porcentajes, aunque preocupantes, no son alarmantes si se comparan con otros estudios, por ejemplo el de Fuchs en Alemania (1996) en el que se apuntaba que el 84% de los escolares de Baviera admitían la existencia de agresiones verbales, el 36,3% afirmaba haber ejercido violencia física, y el 29,4% confesaba su participación en actos vandálicos. Los porcentajes variaban dependiendo de si se trataba de escuelas o de institutos; algo semejante a lo que se recogía en el informe de Mooj en Holanda (1992) o en el elaborado por Whitney & Smith en Inglaterra (1993). Por ejemplo, la participación en peleas era aludida con menor frecuencia por los alumnos de instituto (22,8%) que por las escuelas básicas (49,1%). Por el contrario, los actos vandálicos eran menos frecuentes en los chicos de instituto (44,6%) que en las escuelas básicas (escuelas secundarias profesionales), con un 59,5%.

En esta misma línea, se manifestaban los 293.000 alumnos del informe realizado por el Ministerio de Educación francés (1994) donde se indicaba que las formas de intimidación más habituales registradas eran las agresiones, tanto físicas (20%) como verbales (35%), los robos (10,8%), los daños materiales (15,3%) y las amenazas (12,9%). Los incidentes se producían

con mayor frecuencia en los colegios (75,5%), seguidos de los centros de formación profesional (15,5%) y de los institutos (9%). Estos porcentajes se incrementaron ligeramente en un estudio posterior llevado a cabo en el año 1997 también por el Ministerio de Educación francés. Las formas de intimidación más habituales continuaban siendo las verbales (47%) seguidas de las físicas (20%) y, por último, del robo (11%), aunque también se incluía una categoría más, correspondiente al "graffiti" (11%). Nuevamente, seguían siendo los colegios los que manifestaban mayor índice de violencia frente a los liceos y los institutos profesionales.

Llama la atención en este sentido que el número de alumnos víctimas de violencia representaba el 67% frente al 92,5% de los alumnos que manifestaba ejercer algún tipo de violencia.

En un estudio llevado a cabo en las escuelas irlandesas de educación primaria (320 escuelas) y educación secundaria (210 escuelas) por O'Moore, Kirkham & Smith (1997) los resultados son semejantes a los apuntados en las investigaciones anteriores. Los alumnos intimidadores son más frecuentes en los cursos de primaria (uno de cada veinte) que en los de secundaria (un alumno cada cincuenta), aunque la agresión alcanza su punto álgido en segundo de enseñanza secundaria. En esta misma dirección se manifiestan los 942 alumnos de secundaria estudiados por Mellor en Escocia (1990) de los que entre un 25% y 30% de segundo señala haber sido víctima, frente al 17% de tercero y cuarto, siendo la agresión verbal la forma más frecuente de intimidación. Estos resultados son semejantes a los estudios llevados a cabo en España por Avilés y Monjas Casares (2005), Beltrán, Sánchez & Fernández (2002) o Muñoz, Carreras & Braza (2004).

En los diferentes estudios realizados, las diferencias no sólo se muestran respecto a las formas de intimidación, los lugares o la edad, sino también respecto al sexo. En los informes de Mellor (1990), O'Moore & Hilley (1991) y Ortega & Mora (1995) las chicas se mostraban como espectadoras de las relaciones de intimidación y victimización en mayor número de ocasiones que los chicos (82,7% frente al 73,1% respectivamente), recogiendo también esta mayor incidencia en el estudio de Mora-Merchán *et al* (2001) y en el de Barrio *et al* (2003). Los chicos, por el contrario, se percibían en más ocasiones como intimidadores que las chicas (20,3% frente al 9%). El estudio realizado por Otero-López (2004) con alumnos de educación secundaria y bachillerato de la comunidad gallega refleja que conductas intimidadoras como el vandalismo y la agresión física son mostradas en mayor medida por los adolescentes varones (13,8% y 14,7% respectivamente) que por las adolescentes mujeres (2,9% y 4,8%). Además, los chicos cuando intimidan manifiestan hacerlo solos (12,6%) o junto a uno o dos compañeros (7,9%). Las chicas, por el contrario, afirman no actuar solas sino en pequeños grupos (entre uno y cinco componentes). Sin embargo, tanto chicos como chicas tienden a intimidar a personas del mismo sexo, siendo la exclusión social la forma más habitual de intimidación utilizada.

Las chicas, en líneas generales, se muestran menos favorables al uso de la agresión que los chicos para resolver sus problemas, prestan más atención a las posibles consecuencias de la conducta agresiva para ellas mismas y para los otros, y tienden más a controlarse. Aunque, también, consideran que los varones y las mujeres no se diferencian en el grado de consistencia con que muestran comportamientos agresivos con el paso de los años (Avilés & Monjas, 2005; Barrio, 2003; Berkowitz, 1996; Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Mora-Merchán, 2001).

Para Eagly & Steffen (1986), las diferencias entre chicos y chicas en la manifestación de conductas agresivas estaban causadas por los roles sociales que tradicionalmente se les habían asignado. Por ejemplo, el estudio realizado por Suelves & Sánchez (2001) refleja que las chicas son más asertivas y se ven menos envueltas en conductas de intimidación que los chicos. Si la conducta de intimidación existe, manifiestan déficits en actitudes y pensamientos sociales (ayuda, colaboración) frente a las conductas destructivas de los chicos (agresividad e impulsividad) (Muñoz, Carreras & Braza, 2004).

En este sentido, un estudio realizado con 1.801 alumnos de escuelas noruegas con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años señala que los chicos desarrollan más una agresividad proactiva (factor poder) mientras que las chicas lo hacen de una manera más reactiva (factor afiliación). Su propósito es mantener su estatus dentro del grupo de iguales marcado por un estereotipo social (Pellegrini & Bartini, 2000; Roland & Idsoe, 2001). En el informe presentado por el Defensor del Pueblo (2000) cuando se alude a la agresividad verbal, en términos de apodos e insultos, no se producen estas diferencias. Sin embargo, sí aparecen a favor de las chicas en el estudio de Avilés & Monjas (2005) con adolescentes vallisoletanos cuando se trata de hablar mal de otros, o de rechazar o aislar a alguien.

## **2.3 El bullying en nuestro país**

En Ecuador no existe una información producida en las instituciones académicas. El acoso escolar según *ecuadorinmediato.com*, una página web informativa de acceso libre, es un tema tratado a nivel de información periodística. Según la crónica, publicada en julio de 2013, nuestro país es el segundo en Latinoamérica con mayor porcentaje de acoso escolar. La Secretaría de la Asamblea Constituyente asegura que la relevancia del tema amerita proponer una forma de solución a través de la emisión de boletas de auxilio, ayuda psicológica, sanciones pecuniarias y una reforma de los códigos Penal, Civil y de la Niñez.

### **2.3.1 El bullying en Cuenca**

En Cuenca, la tercera ciudad de Ecuador, seis de cada diez niños sufre algún tipo de acoso según un trabajo de investigación de pregrado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca (Shepard, 2013). La información forma parte de una campaña dirigida a visualizar el



problema del bullying promoviendo el acercamiento entre estudiantes de 15 establecimientos educativos de la ciudad con la finalidad de erradicar el acoso escolar que a decir de las profesionales de la Escuela de Formación Política y Social de la Universidad de Cuenca tomaría un tiempo de aproximadamente dos años porque requiere crear una cultura de respeto entre las personas.

En 2009 la investigación liderada por Shepard et al (2013) encontró que un 16.9% de víctimas de bullying eran niños de 7 a 12 años y un 12.5% menores de 6 años. Participaron 566 estudiantes de 74 establecimientos educativos de la ciudad. El acoso fue más prevalente en establecimientos fiscales y en escuelas de varones donde se identificaron algunas formas de violencia. La investigación les permitió, además, encontrar la relación entre episodios de agresividad dentro del ámbito familiar y la mayor frecuencia de bullying.

En términos generales la adolescencia es la edad más propensa a conductas que en cierta manera se tornan impredecibles e incontrolables porque son la consecuencia de factores colectivos como la escuela, la familia o la sociedad. Y en el entendimiento particular, la adolescencia representa una etapa de difícil construcción de referentes por la naturaleza misma de una etapa transicional, lo que fácilmente convierte al individuo ya sea en víctima o victimario del acoso escolar. Por tanto, los esfuerzos por modificar esos patrones erráticos deben ser invertidos en esta etapa del desarrollo, impulsando sin duda todas las estrategias conocidas hasta hoy, y las que deban crearse, para redireccionar el comportamiento errático del adolescente que no hace más que reproducir las falacias de un sistema educativo basado en tradiciones irreflexivas con innegables elementos de violencia. Por ventaja, esta conducta atávica ya ha perdido adeptos en casi todos los países del mundo donde se quiere mantener el respeto mutuo como la mejor expresión de una vida armónica y con bienestar.

## CAPÍTULO 3

### Disfunción Familiar y su asociación con bullying

#### Introducción

La disfuncionalidad familiar caracteriza a una familia en conflicto permanente. Es decir, un estado en el que los miembros de un grupo que comparten un mismo techo y una misma realidad emocional han roto la armonía y la han convertido en un ambiente donde se libran toda suerte de confrontaciones y hostilidades que pueden desembocar en formas de violencia verbal y física. Este escenario puede ser, sin lugar a dudas, un espacio generador de muchas situaciones adversas como la modelación de víctimas y victimarios del acoso escolar.

Conociendo las particularidades de la disfuncionalidad familiar podemos identificar la relación de causalidad entre estos dos fenómenos sociales entendiendo, antes que todo, que ninguna relación es unilineal sino siempre multifactorial como toda problemática social, en la que participan grupos humanos definidos, en este caso el grupo familiar y los adolescentes. Veamos.

#### 3.1 ¿Qué es una familia disfuncional?

Se considera disfuncional a una familia que se mantiene en conflicto permanente, en la que la mala conducta unas veces y el abuso en otras se producen continuamente hasta el grado de que algunos de los miembros del grupo terminan por acomodarse a esas situaciones como si fueran parte de la convivencia armónica en la que se basa el concepto de familia. Uno de los primeros afectados resulta ser el niño que, por encontrarse en pleno crecimiento, termina asimilando actitudes y comportamientos erráticos como si fuesen normales.

Más allá del concepto de familia disfuncional y su variable independiente, que casi siempre es el conflicto o la violencia como factor generatriz de la disfuncionalidad, existen muchas covariables<sup>1</sup> que influyen en el resultado de un grupo catastrófico cuyos miembros asumen una forma de vida diferente etiquetada con estigmas y compartiendo sinsabores no sólo individuales sino de grupo. Las adicciones, el abuso de sustancias, como las drogas o el alcohol, y aun ciertas enfermedades mentales no tratadas pueden contribuir a la disfuncionalidad pero sólo en parte. Una historia de un padre joven que intenta corregir

---

<sup>1</sup> Término estadístico que sirve para explicar la influencia de otras variables que sin ser principales cumplen una función de causalidad junto a la variable independiente. Ejemplo: queremos explicar las diferencias existentes entre el cociente intelectual de dos grupos de individuos A/B teniendo en cuenta el nivel de instrucción. En este caso la variable instrucción es una covariable.

excesivamente a su propio padre disfuncional es un buen ejemplo de codependencia y en algunos casos un padre inmaduro permitirá todavía que el padre dominante abuse de sus hijos a pretexto de no perder la autoridad que secularmente ha venido sucediéndose generación tras generación (Agacharse & Masteller, 1997).

Una concepción errada sobre la disfuncionalidad familiar constituye el hecho de que los padres estén al borde de la separación o el divorcio. Es posible, que una de estas dos figuras o ambas determinen una forma de disfuncionalidad, especialmente en los casos que el vínculo matrimonial sea muy fuerte o la pareja mantenga una interdependencia mutua (como no tener a dónde ir) y resulte que la separación o el divorcio sean el conflicto; pero lo más posible es que, bajo un entendimiento racionalista, el divorcio sea buscado como una forma de evitar el mantenimiento de ambientes de violencia y abuso de poder de cualesquiera de los miembros de la pareja. Sea como fuese, todo factor de estrés importante (y en psicología todas las situaciones de estrés son importantes) como las mudanzas reiteradas, la falta de empleo, las enfermedades, los desastres naturales, las crisis económicas y políticas de la comunidad en la que está inserto el individuo, pueden agrandar los conflictos que afectan directamente a los niños (Kerr & Murray, 1988).

Paradójicamente, hasta hace pocos años el concepto de familia disfuncional no existía porque si bien fue descrito por los expertos, a su tiempo, los profesionales dedicados a identificar y tratar los problemas de la familia nunca lo tomaron en serio, especialmente en los estratos socioeconómicos medios y altos. Era, sin duda, un anhelo consciente de preservar los privilegios de una casta social que ostenta el mejor estilo de vida y que en definitiva “vivían correctamente, sin equivocarse y constituían un modelo a seguir”. Cuando se analizó, concienzudamente y con toda imparcialidad, con los elementos de juicio que sólo puede otorgar el conocimiento de las teorías psicosociales (Erikson, 2000 y Kaplan-Sadock, 2004) se pudo identificar que las familias disfuncionales no tienen límite social alguno, tampoco financiero y peor intelectual.

Los terapeutas, los trabajadores sociales, los maestros, los clérigos y los consejeros, que provenían precisamente de la clase media alta consideraban que cualquier forma de intervención debía ser vista como una violación del sacramento del matrimonio y un incremento de la probabilidad del divorcio que para la época era socialmente inaceptable, a tal punto que constituciones como la chilena no habían incorporado el divorcio como un derecho hasta el año 2005 (Doña & Giolito, 2012). De manera que no se aceptaban situaciones anómalas en el hogar, tan sólo se estilaba que los menores obedezcan a su padre (que asumía el papel de ambos progenitores), y después aprendieran a sobrevivir por su cuenta y riesgo porque la tradición oral y escrita así lo dictaminaba (Napier, 1990).

### 3.2 La familia disfuncional y su influencia sobre la agresividad del adolescente

El reconocimiento de que existen familias disfuncionales, en proporciones que nadie esperaba, ha sido sin duda un desafío histórico que ha significado romper con un modelo social al que actualmente se lo etiqueta como “hipócrita” (Neuharth, 1999) pero que hasta hace poco era el arquetipo de la sociedad “bien”<sup>2</sup>. Este desafío ha sido el resultado de un nuevo concepto: la sociedad de la información y el conocimiento, entendiéndose como tal a *una sociedad en la que ya no se aprende para la vida sino se aprende toda la vida* (Cornella, 2007).

Esto llevó a reconfigurar nuestra visión del mundo que habitamos y ha influenciado en nuestro comportamiento a través de la difusión compartida de la información, el reconocimiento a la inteligencia, la priorización del conocimiento y la importancia del aprendizaje, como expresa en su blog Pere Marqués Graells, Director del grupo de investigación Didáctica y Multimedia de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Entonces, ha llegado el momento de no sólo ver sino entender y aceptar que los hijos son el reflejo bastante fiel del ambiente en que viven en su hogar, ese ambiente que hace que alegrías y tristezas, emociones y problemas sean absorbidos por los niños y reproducidos por los adolescentes. Dentro de estas emociones se incluye la violencia que se expresa como un acto dirigido a los demás. Físicamente a través de bofetadas, gritos, golpes, estrujones, puntapiés, cachetadas, destrucción de objetos; violencia verbal mediante frases humillantes, afirmaciones descalificantes, acusaciones sin fundamento y todos aquellos actos que tengan la finalidad de intimidar y hostigar a la persona causándolo un sufrimiento interno (Mier & Terán, 2014).

En los EUA, donde se iniciaron las investigaciones del bullying en nuestro continente, ya se halló que el acoso escolar iba creciendo como reflejo de la violencia. En una encuesta realizada en Massachusetts a 5,807 estudiantes de 138 escuelas públicas los investigadores encontraron que los adolescentes involucrados en situaciones de acoso habían experimentado abusos de sus familiares o habían presenciado actos de violencia doméstica en comparación con los compañeros que no eran considerados ni acosadores ni acosados. El estudio permitió ver que la probabilidad que un estudiante secundario sea maltratado físicamente por un familiar era de 2.9 para las víctimas de acoso, de 4.4 para los acosadores y de 5.0 para los que eran a su vez abusadores y víctimas. Es decir un ambiente de violencia familiar eleva en 1.5 y 1.7, en

---

<sup>2</sup> Frase coloquial para designar a un grupo social distinguido que tiene un estatus de prestigio y por tanto su estilo debería ser imitado. Sin embargo, en la actualidad el término tiene un uso satírico

su orden, las probabilidades de producir un adolescente abusador o abusador y víctima, a la vez, comparado con un ambiente familiar sin violencia (Espriella, 2011).

En el año 2001 Shields y Cicchetti, dos investigadores del Centro de Ayuda Familiar de la Universidad de Rochester, EUA, entrevistaron en un campamento de verano a 169 adolescentes maltratados y 98 no maltratados para identificar la posible relación entre el trato de los cuidadores y situaciones de bullying entre pares. Los resultados mostraron que los adolescentes maltratados fueron más proclives a convertirse en víctimas de acoso y los adolescentes abusados física o sexualmente a convertirse en acosadores. La condición de género no modificó en nada estas probabilidades, es decir el impacto fue similar tanto en varones como en las mujeres. Los investigadores también pudieron notar que el riesgo de involucrarse en situaciones de bullying estaba ligado a la desregulación emocional (Shields & Cicchetti, 2001) condición psicológica reconocida por los especialistas en personas que expresan con frecuencia problemas afectivos como: labilidad emocional, excesiva reactividad emocional y carácter irritable (Albert, 2008).

En la Universidad de Virginia Occidental en Morgantown, EUA, en el 2014 se llevó a cabo una investigación sobre bullying en una muestra de 370 adolescentes en edad universitaria y se analizó la influencia que pudiera tener el entorno familiar, las conductas ilegales de amigos y las tácticas para resolver conflictos amorosos. Los resultados mostraron que los acosadores tenían más amigos que se involucraban en acciones ilegales que los no acosadores. Los que participaban de situaciones que les convierten en acosadores y víctimas a su vez reportaron más coacción psicológica de su pareja romántica. En un análisis de regresión logística se encontró que el 67,3% de las acciones de los acosadores se explicaban a través de sus relaciones con pares de comportamientos fuera de la ley, que tenían manifestaciones de agresión psicológica, eran asaltantes y practicaban la coerción sexual en las relaciones románticas (Keelan et al, 2014).

Aunque muchos autores relacionan las situaciones de bullying con rendimiento académico deficiente, uso de sustancias adictivas y problemas de salud mental, un porcentaje bajo de esta problemática estaría explicado por estos factores y ni siquiera hay muchos estudios que puedan demostrarlo. Lo que sí está suficientemente demostrado es que la violencia intrafamiliar tiene una gran influencia en este escenario. El mejor ejemplo de tolerancia y respeto hacia el prójimo viene dado por unas buenas relaciones entre padres e hijos y un entorno familiar saludable desde el punto de vista psicobiológico.

Una ojeada a la reseña histórica de la disfuncionalidad familiar nos ha permitido ver que mientras se mantenga un ambiente de conflicto permanente en el hogar hay más probabilidades de adoptar cualquiera de las formas de bullying: como agresor, si convierte en aceptable y normal la conducta de violencia transmitida por el entorno en que vive; como

testigo u observador, si considera que el abuso de autoridad en que ha vivido es una forma de jerarquía; y, como víctima, si como producto de estas situaciones irregulares ha perdido la autoestima.

Hay abundante información divulgada por los expertos y suficiente evidencia aceptada por la comunidad científica internacional sobre la influencia de los factores psicosociales generados en el seno de una familia disfuncional sobre la modelación de un *buller*, de un impasible observador de acciones de violencia o de una víctima del matonaje. Una vez reconocida y aceptada esta realidad tiene sentido parafrasear las reflexiones del columnista mexicano Mier y Terán quien entendió que el bullying es un problema de dimensiones estatales y su origen está en los hogares, no en las escuelas. La descomposición moral de un país es evidente cuando no se puede ocultar que México ocupa el primer lugar en situaciones de bullying en la secundaria, es líder en obesidad y en prostitución infantil y como si no fuese suficiente, el primer lugar en abuso sexual (Mier & Terán, 2001).

## Capítulo 4

### Hipótesis y Objetivos

#### 4.1 Hipótesis

Los ambientes familiares disfuncionales están asociados a la mayor prevalencia de manifestaciones de bullying en los estudiantes secundarios.

#### 4.2 Objetivos

##### 4.2.1 Objetivo general

- Identificar la funcionalidad familiar de los hogares de los adolescentes estudiantes del Colegio Benigno Malo que presentan manifestaciones de bullying.

##### 4.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la población según: edad, sexo, curso, procedencia y residencia.
- Identificar la funcionalidad familiar según el FF-SIL.
- Determinar la prevalencia de las formas de bullying y estimar la asociación con la funcionalidad familiar.

#### 4.3 Metodología

**4.3.1 Lugar de estudio:** El estudio se llevó a cabo en el Colegio Benigno Malo de la ciudad de Cuenca.

**4.3.2 Población de estudio:** Los estudiantes de los cursos primero, segundo y tercero de Bachillerato del Colegio Benigno Malo.

##### 4.3.3 Procedimientos y técnicas

- Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los estudiantes.
- Se utilizaron las siguientes herramientas: formulario FF-SIL para disfuncionalidad familiar y escala abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A para reconocer situaciones de bullying.
- Para la validación del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A utilizamos el procedimiento de Moratto, Cárdenas & Berbesi (2012) que evaluaron la confiabilidad del cuestionario reducido a través de la consistencia interna (alfa de Cronbach), se consideraron los valores mayores de 0,70 como con una consistencia interna aceptable; con estas restricciones un alfa de Cronbach de 0,87 para victimización por intimidación, de

0,89 para sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos de autoestima y de 0,83 para intimidación por parte de los respondientes.

- Para la validación del cuestionario FF-SIL utilizamos el procedimiento de Núñez (2010) mediante el cual se consideró que un alfa de Cronbach de 0,8 o mayor identifica situaciones de disfuncionalidad.
- Para la evaluación de la Funcionalidad Familiar utilizamos el método propuesto por Ortega y cols (Ortega, De la Cuesta & Días, 1999) que suma los valores del cuestionario FF-SIL asignando un punto de corte en  $\leq 42$  como valor que define a una familia disfuncional.

**Trabajo de campo:** se realizaron las siguientes acciones para el trabajo:

1. Aprobación del trabajo de investigación por parte de las autoridades del Colegio Benigno Malo y de la Universidad del Azuay.
2. Socialización del trabajo de investigación por parte de la autora del trabajo a los estudiantes.
3. Firma del consentimiento informado de los padres para que sus hijos participen en el estudio.
4. Firma del asentimiento informado por los participantes.
5. Recolección de la información, mediante:
  - a. Formulario de recopilación de la información
  - b. Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A y
  - c. Formulario FF-SIL
6. Validación de la información.
7. Análisis estadístico de los resultados.
8. Elaboración del informe final.

**Cálculo del tamaño de la muestra.** Se realizó el cálculo de la muestra con las siguientes restricciones:

- *Universo conocido:* 1158 estudiantes de Bachillerato según el registro de matrícula del Colegio para el año lectivo 2013-2014.
- *Proporción esperada:* 50% (se utilizó la proporción más alta por desconocer la prevalencia real de bullying).
- Nivel de confianza 95%
- Precisión: 5%

Con estos datos se calculó el tamaño de la muestra con un software, el Epidat vers 4.0 en español para Windows™ y el tamaño fue de 289 estudiantes.

**Análisis de la información.** Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS vers 19.0 en español para Windows™.



Se utilizó estadística descriptiva e inferencial. Las variables discretas fueron procesadas en número de casos (n) y porcentajes (%) y las variables continuas en promedios  $\pm$  desviación estándar ( $X \pm DE$ ).

Se utilizó la correlación bivariada de Pearson con una prueba de significación bilateral para corroborar la asociación. Utilizamos una tabla de 2 x 2 para contrastar la hipótesis mediante la estimación de la Odds de prevalencia con su respectivo IC95%. Se consideraron significativos los valores de  $P < 0.05$ .

Para el cómputo de los valores proporcionados por las respuestas dadas a los cuestionarios de Intimidación Escolar y FF-SIL se asignó 1 punto a todas las respuestas positivas y 2 puntos a las negativas.

Los resultados se presentan en tablas de simple entrada para distribución de frecuencias y según la relevancia del dato utilizamos gráficos de acuerdo a la variable analizada y a las recomendaciones de la metodología.

#### **4.3.4 Alcances y resultados esperados**

Se estimó la prevalencia de las situaciones de bullying en el colegio Benigno Malo y se buscó la asociación con la funcionalidad familiar.

#### **4.3.5 Limitaciones y riesgos**

La confiabilidad en la información podría verse en riesgo por la falta de sinceridad al completar los formularios, para evitarlo se realizó una adecuada socialización del proyecto a los estudiantes dirigido a conseguir un empoderamiento del tema para que los cuestionarios reflejen la realidad del bullying y de la funcionalidad familiar.

## Capítulo 5

### Resultados de la Investigación

**1 Cumplimiento de la muestra.** Se aplicaron 289 encuestas a igual número de participantes pero se recopilaron únicamente 217. Los estudiantes excluidos no contaron con la autorización de sus padres o tutores.

La información recopilada nos proporcionó los siguientes resultados:

#### 2 Características de la muestra

**Tabla 1** Características demográficas de los estudiantes.

	n	% (IC95%)
<b>Sexo</b>		
Femenino	82	37.7 (31.6 – 44.4)
Masculino	135	62.2 (55.6 – 68.4)
<b>Edad</b>		
14 a 15 años	86	39.6 (33.3 – 46.2)
16 a 17 años	123	56.6 (50.0 – 63.1)
18 a 19 años	8	3.6 (1.8 – 7.1)
<b>Curso</b>		
1ero bachillerato	62	28.5 (22.9 – 34.9)
2do bachillerato	95	43.7 (37.3 – 50.4)
3ero bachillerato	60	27.6 (22.1 – 33.9)
<b>Procedencia</b>		
Rural	23	10.6 (7.1 – 15.4)
Urbana	194	89.4 (84.6 – 92.8)
<b>Residencia</b>		
Rural	35	16.1 (11.8 – 21.6)
Urbana	182	83.8 (78.4 – 88.1)

La población de estudio se caracterizó por un predominio de varones en una razón de 1.6 a 1 con respecto de las mujeres.

Según edad el subgrupo de 16 a 17 años fue el más frecuente (56%).

El segundo curso de bachillerato fue el más numeroso (43%).

Cuatro de cada cinco estudiantes procedían y residían en zona urbana. La residencia en zona rural fue del 16%.

### 3 Fiabilidad de los cuestionarios

**Tabla 2** Consistencia interna de los cuestionarios utilizados.

	# Ítems	Cronbach
<b>Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A</b>		
Situaciones de victimización por intimidación	12	0.8218
Ansiedad, depresión, estrés y efectos sobre autoestima	12	0.8207
Intimidación por parte de respondientes	12	0.9409
<b>Cuestionario FF-SIL</b>		
Ítems sobre funcionalidad familiar	14	0.8649

El coeficiente alfa de Cronbach para los 36 ítems del cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A y para los 14 ítems del Cuestionario FF-SIL mostró una consistencia interna de alta confiabilidad, entre un rango de 0.82 a 0.94.

### 4 Escala de funcionalidad familiar

**Tabla 3** Escala de funcionalidad familiar.

	Puntaje
Severamente disfuncional	14 a 27
Disfuncional	28 a 42
Familia moderadamente funcional	43 a 56
Familia funcional	57 a 70

Los puntajes de las subvariables: *severamente disfuncional* y *disfuncional* se incluyen dentro de la categoría **disfuncionalidad familiar** con un punto de corte  $\leq 42$ . Por arriba de este valor se consideró como **familia funcional** con la inclusión de las subvariables: *familia moderadamente funcional* y *funcional*.

## 5 Funcionalidad familiar y categorías de funcionalidad

**Tabla 4** Funcionalidad familiar según el cuestionario FF-SIL y categorías de disfuncionalidad.

<b><i>Funcionalidad familiar según el cuestionario FF-SIL</i></b>	<b>n</b>	<b>% (IC95%)</b>
Familia funcional	184	84.7 (74.9 – 84.9)
Familia disfuncional	33	15.2 (11.0 – 25.0)
1. Disfuncional	29	87.8 (72.6 – 95.1)
2. Severamente disfuncional	4	12.1 (4.8 – 27.3)

Según el cuestionario FF-SIL una de cada seis familias sería disfuncional y dentro de éstas el 12% se categoriza como severamente disfuncional.

## 6 Bullying

**Tabla 5** Situaciones de Bullying identificadas en los estudiantes.

<b>Situaciones de bullying</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
¿Has sufrido maltrato alguna vez en tu colegio?	92	42.4
¿Has observado algún tipo de agresión entre compañeros?	168	77.4
¿Has maltratado verbal o físicamente a algún compañero?	94	43.3
<b>¿Qué tipo de agresión?</b>		
Física	7	7.4
Verbal	53	56.4
Ambas	34	36.2

De las tres situaciones de bullying descritas a lo largo de este informe la observación de agresión entre compañeros fue la más frecuente (77%).

La condición de víctima fue reconocida por el 42% de estudiantes y de maltratador por el 43%. El tipo de maltrato infringido a los compañeros fue físico, verbal y una mezcla de ambos. El más frecuente fue el verbal (56%) y el menos frecuente el físico (7%).

En un análisis estratificado según edad y sexo, que se muestra en el anexo 3, tabla 8, los varones fueron el subgrupo más victimizado y entre ellos los de 16 a 17 años más que los mayores y menores a esa edad, con respecto de las mujeres (52% vs 31%;  $P = 0.029$ ).

## 7 Asociación entre funcionalidad familiar y bullying

**Tabla 6** Prevalencia de bullying según funcionalidad familiar.

<i>Situaciones de bullying</i>	<i>Familia Disfuncional n = 33</i>	<i>Familia Funcional n = 184</i>	<i>OR (IC95%)</i>
Ha sufrido maltrato alguna vez en el Colegio	17	75	1.5 (0.7 – 3.2)
Ha observado algún tipo de agresión entre compañeros (testigo)	26	142	1.1 (0.4 – 2.7)
Ha maltratado verbal o físicamente a algún compañero	19	75	1.7 (0.8 – 4.4)
<b><i>Tipo de maltrato</i></b>			
Físico	3	4	4.5 (0.7 – 25.4)
Verbal	7	46	0.8 (0.3 – 2.1)
Ambos	9	25	2.3 (0.9 – 6.1)

Se encontró asociación, aunque no estadísticamente significativa, entre disfunción familiar y situaciones de bullying. Las tres formas de agresión: victimización, indiferencia ante el maltrato e intimidación, fueron en su orden 1.5, 1.1 y 1.7 veces más prevalentes en los estudiantes provenientes de familias disfuncionales.

En las subcategorías de maltrato o tipo de agresión, la agresión física fue 4.5 veces más prevalente en los estudiantes provenientes de hogares disfuncionales. Agresión física y verbal, a la vez, también fue 2.3 veces más prevalente en el mismo grupo.

La agresión verbal no tuvo asociación.

## 8 Correlación entre funcionalidad familiar y bullying

**Tabla 7** Correlación entre funcionalidad familiar\* y dimensiones de bullying.

	<b>X ± DE**</b>	<b>Pearson</b>	<b>P</b>
Situaciones de <b>victimización</b> por <b>intimidación</b>	22.1 ± 2.05	0.240	0.010
Síntomas de <b>ansiedad, depresión, estrés postraumático</b> y efectos sobre <b>autoestima</b>	20.9 ± 2.6	0.341	0.010
<b>Intimidación</b> por parte de respondientes	20.7 ± 2.03	0.245	0.010

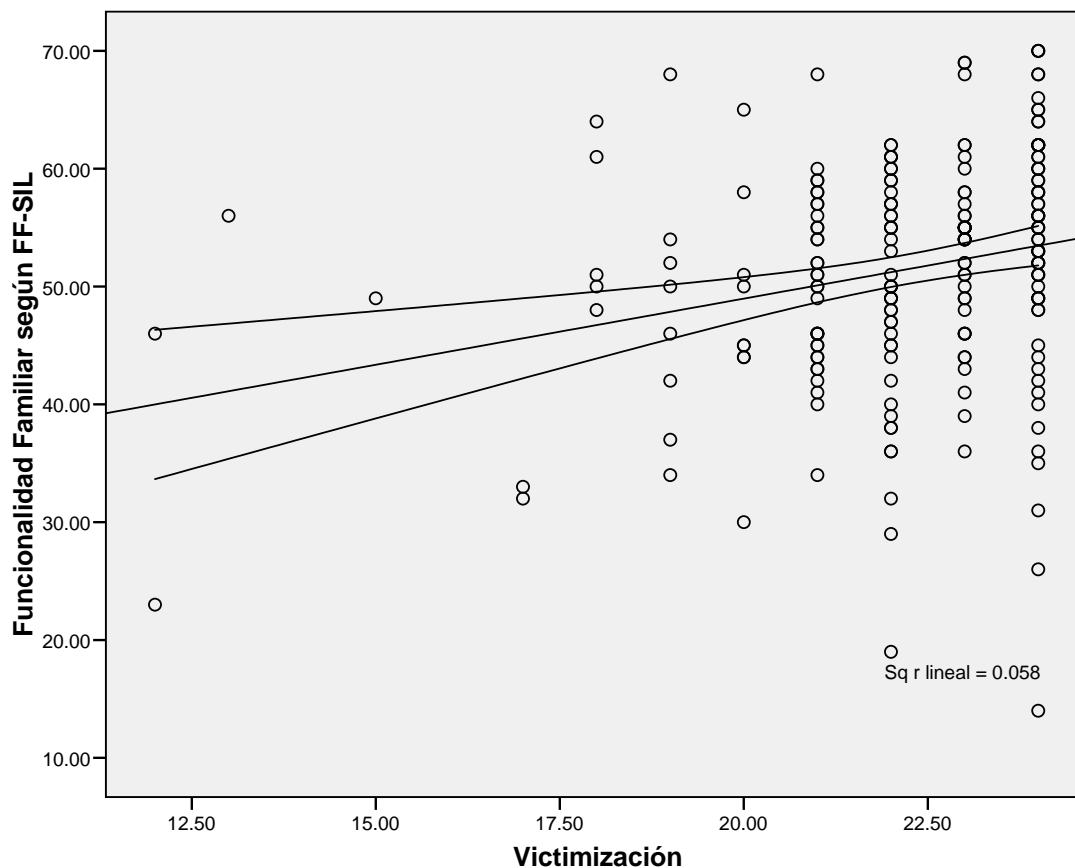
\*Promedio de *Funcionalidad Familiar*: 51.4 ± 9.6. \*\* X ± DE: promedio ± desviación estándar.

En las tres situaciones de bullying se encontró correlación positiva con la funcionalidad familiar y aunque ésta no fue muy alta sí fue estadísticamente significativa, al nivel de 0.01 (bilateral).

Para el análisis de correlación entre variables continuas se consideró el promedio de funcionalidad familiar de 51.4 ± 9.6.

## 9 Representación gráfica de la correlación

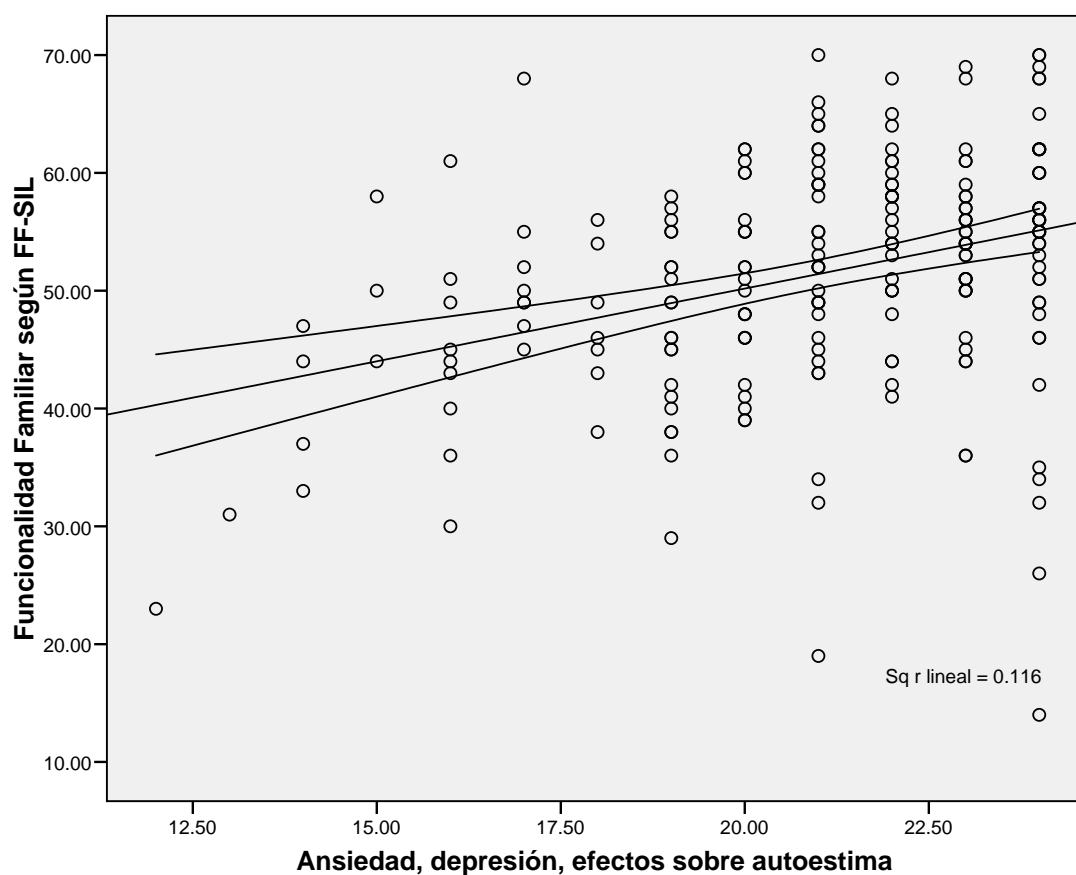
**Gráfico 1** Diagrama de dispersión entre funcionalidad familiar y victimización. Fuente: tabla 7.



La correlación es significativa al 0.010 como se muestra en la tabla 7. La línea recta corresponde a la ecuación de regresión lineal y las adyacentes, superior e inferior, a los intervalos de confianza (IC95%) del promedio. El coeficiente de determinación se encuentra en la parte inferior derecha del gráfico. La correlación positiva significa que a mayor disfuncionalidad (menor funcionalidad según la escala) se encuentra mayor grado de victimización (valores menores a 24).

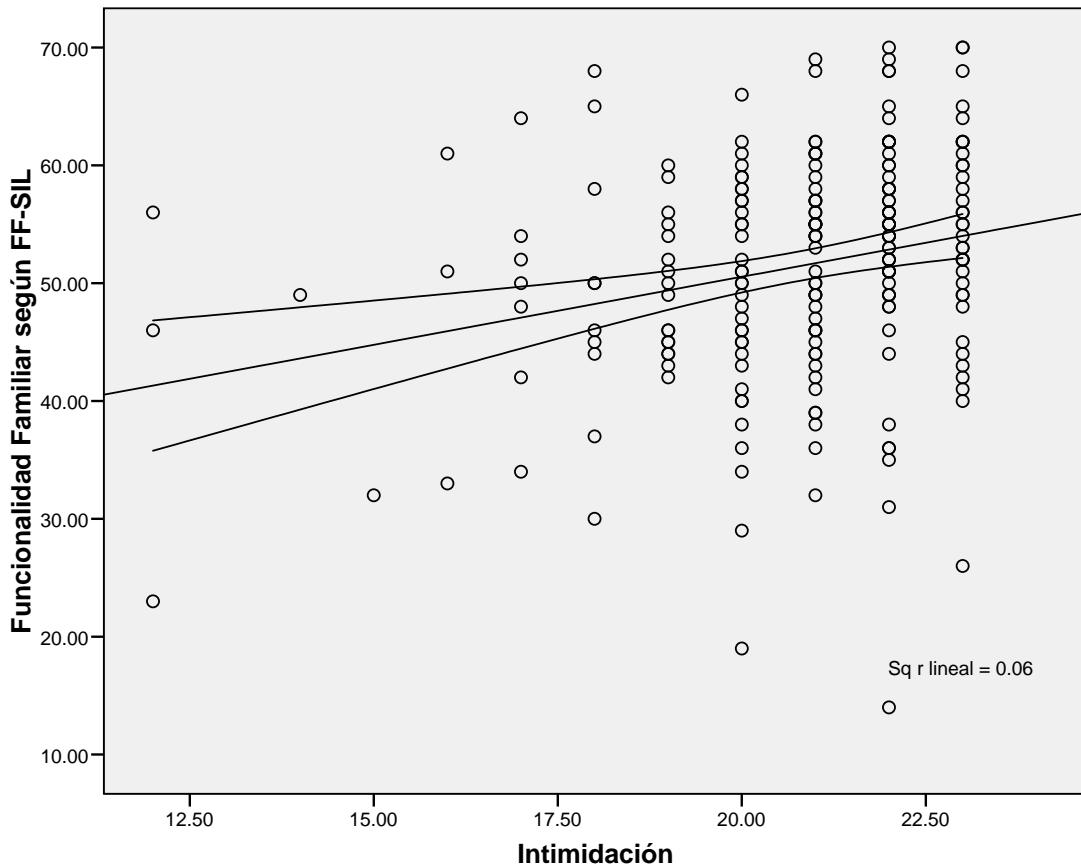


**Gráfico 2** Diagrama de dispersión entre funcionalidad familiar y ansiedad, depresión, estrés y efectos sobre autoestima. Fuente: tabla 7.



La correlación es significativa al 0.010 como se muestra en la tabla 7. La línea recta corresponde a la ecuación de regresión lineal y las adyacentes, superior e inferior, a los intervalos de confianza (IC95%) del promedio. El coeficiente de determinación se encuentra en la parte inferior derecha del gráfico. La correlación positiva significa que a mayor disfuncionalidad (menor funcionalidad según la escala) se encuentra mayor grado de victimización (valores menores a 24).

**Gráfico 3** Diagrama de dispersión entre funcionalidad familiar e intimidación. Fuente: tabla 7.



La correlación es significativa al 0.010 como se muestra en la tabla 7. La línea recta corresponde a la ecuación de regresión lineal y las adyacentes, superior e inferior, a los intervalos de confianza (IC95%) del promedio. El coeficiente de determinación se encuentra en la parte inferior derecha del gráfico. La correlación positiva significa que a mayor disfuncionalidad (menor funcionalidad según la escala) se encuentra mayor grado de victimización (valores menores a 24).

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 1 Conclusiones

Con la presente investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones. El enunciado hipotético que motivó la investigación permite rechazar la hipótesis nula y corroborar lo que reporta la literatura especializada sobre la correlación que existe entre las situaciones de hostigamiento escolar entre pares y cierta condición sociocultural preexistente como la procedencia de una familia disfuncional.

Antes que todo, esa especie de influencia conductora de la familia hizo que la propuesta afinara los conceptos sobre la disfuncionalidad familiar entendida en términos generales por el «gran público» y aun por autores interesados en la pedagogía como “ausencia física de uno o ambos padres por motivos laborales o separación (divorcio por ejemplo) que produce un efecto circular en niños y adolescentes, capaz de originar falta de motivación para las actividades que deben desarrollar...” (Herrera, 1997). Por esta diferencia de percepciones se inició por puntualizar el concepto de familia disfuncional entendida como una familia que se mantiene en conflicto permanente, en la que la mala conducta, unas veces, y el abuso, en otras, se producen continuamente hasta el grado de que algunos de los miembros del grupo (generalmente los niños) terminan por acomodarse a esas situaciones como si fueran parte de la convivencia armónica en la que se basa el concepto de familia (González, 2012).

Creemos que una investigación cumplida a través de una metodología de campo, con un diseño adecuado para los objetivos propuestos, en la que se aplicó 217 formularios para recoger información de igual número de participantes, estudiantes de un Colegio Experimental de larga trayectoria en la ciudad y que acoge a todos los estratos sociales y económicos de la ciudad, confiere a los resultados la validez para que los hallazgos puedan ser extrapolados a los planteles de características similares en lo que se refiere a la diversidad del elemento estudiantil y el ambiente familiar de donde proviene.

La condición de plantel mixto, en el que se realizó el estudio, constituye una ventaja adicional en el sentido de obtener información un tanto más real si se acepta el hecho de que un colectivo en el que participan varones y mujeres es un ambiente más parecido al grupo social donde se convive, incluido el ambiente familiar, espacios en donde generalmente tiene vigencia el respeto al género. La muestra que participó en el estudio tuvo un predominio de varones en una razón de 3 por cada 2 mujeres. Realizando un análisis de la edad según género encontramos que 15 años fue el promedio no sólo para varones y mujeres sino para todos la muestra. Lo que difirió fue el rango entre la edad mínima y la máxima que para las mujeres fue entre 14 y 18 años y para los varones entre 14 y 19 años. Esta diferencia no tiene relevancia alguna para los objetivos de la investigación.

Otro aspecto de mínima o ninguna influencia es aquel que cerca de la mitad de la muestra, es decir el 43%, sean alumnos del segundo curso de bachillerato. De hecho el bullying no está relacionado ni con intervalos de edad ni con años académicos específicos sino se refiere al acoso escolar, que generalmente ocurre en la adolescencia, y el requisito es que sea proferido por sus pares (compañeros de igual condición) en un escenario estudiantil.

Lo que sí tiene relevancia es el hecho de proceder o residir en un zona urbana o rural. Hasta ahora las publicaciones sobre bullying son resultados de estudios que se han realizado sobre poblaciones escolares urbanas o urbano marginales y no conseguimos información sobre investigaciones que consideren la variable residencia o procedencia como un factor asociado. Por lo que respecta a esta recopilación en las tablas 9 y 10 del anexo 3, puede verse que las situaciones de bullying tanto de maltratado como de maltratador resulta ser significativamente mayor en los estudiantes que residen en la ciudad, 80% vs 20% y 87% vs 13%, respectivamente. El resultado debería ser considerado un dato de interés que amerita una investigación para determinar si esta relación es debida al azar o está sustentada en alguna hipótesis con relación de causalidad, atributo que generan los estudios descriptivos.

La validación de la escala abreviada del cuestionario de intimidación escolar CIE-A para bullying nos produjo resultados similares a los reportados. La confiabilidad del cuestionario reducido para la dimensión victimización por intimidación fue un coeficiente alfa de Cronbach de 0.82, para la sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos de autoestima fue de 0,82 y para la dimensión intimidación por parte de los respondientes fue de 0.94. Para Moratto, Cárdenas y Berbesi en su estudio publicado en 2012 los coeficientes alfa de Cronbach para estas mismas dimensiones, en su orden, fueron: 0.87, 0.89 y 0.83. Para los expertos en psicometría, en donde se originó este análisis, los resultados entre 0.70 y 0.95 tienen consistencia interna y son confiables.

De acuerdo al análisis precedente identificamos un 42% de víctimas de bullying, un 77% de testigos de agresión entre compañeros y un 43% de agresores a sus compañeros, subgrupo en el que sobresalió la violencia verbal seguida por una mezcla de violencia verbal y física; en tanto que sólo violencia física no fue mayor del 7%. Es llamativo el alto porcentaje de testigos a quienes pueden considerarse agresores indirectos porque al final se convierten en cómplices de una situación de maltrato y no realizan ninguna acción para evitarlo.

La validación del cuestionario FF-SIL, para funcionalidad familiar, siguiendo igual metodología nos proporcionó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.86. El reporte de Núñez de 2010 encontró un alfa de 0.91 como muestra de una buena correlación entre los ítems del cuestionario. En todo caso, ambos resultados cumplieron con la validación. Los rigores de la metodología exigen que todo formulario que requiera cierto nivel de comprensión y que se utilice por primera vez en una población de estudio debe ser validado.

Según la propuesta de Ortega y cols (1999) únicamente el 29% de las familias donde provienen los estudiantes del Benigno Malo serían funcionales y el 15% disfuncionales. El 54% restante fueron identificadas como moderadamente funcionales, es decir compartirían cierto grado de disfuncionalidad.

Para cuantificar las situaciones de bullying utilizamos la información proporcionada por los entrevistados frente a las preguntas respectivas (tabla 5) y para cuantificar la disfuncionalidad recurrimos a la propuesta de Ortega y cols (1999), esto significa que ninguno de los formularios, tanto el de intimidación escolar como el FF-SIL, tiene una codificación para discriminar estas categorías. Cuando se han medido las variables en valores continuos la correlación entre promedios es el método más adecuado para buscar asociación entre ellas.

El análisis de correlación, descrito en la tabla 6 y los gráficos 1 al 4, muestra que existe asociación, significativa al nivel 0.01, entre la funcionalidad familiar y las situaciones de bullying. Éste fue el principal resultado que buscó nuestra investigación.

## **2 Recomendaciones**

Dada la relevancia del tema de estudio, que por otro lado muestra una tendencia a incrementarse en todos los países según reportes de la literatura especializada, deberían realizarse estudios con muestras de mayor tamaño no sólo de individuos sino también de establecimientos educativos. Una selección aleatoria de escuelas y colegios de toda la ciudad garantizaría una muestra representativa de todos los niños y adolescentes involucrados y los resultados obtenidos tendrían el carácter de extrapolables aun a nivel nacional.

Está demostrado que el maltrato escolar es un factor de ansiedad, depresión, estrés y pérdida de autoestima para quienes lo padecen, por tanto debe ser considerado una prioridad por el Ministerio de Educación y sus organismos regionales para: a) realizar un diagnóstico situacional más preciso y confiable, b) identificar sus particularidades en nuestra realidad sociocultural de manera que no se subestime ni se sobrestime y c) desarrollar estrategias para corregirlo en la medida de lo posible. Al respecto, llama a la reflexión el anuncio realizado por los organismos nacionales interesados en el maltrato escolar en el sentido de crear una figura legal para penalizarlo. Sin perjuicio de las acciones que la función judicial pudiera desarrollar, nos parece muy extraña la estrategia de aplicar una medida punitiva para un problema que no se origina en la escuela sino en el seno de la familia. Algo así como combatir el analfabetismo encarcelando a los analfabetos.

Finalmente, con la denominación “particularidades de nuestra realidad sociocultural” nos estamos refiriendo a la posibilidad de identificar cuáles son las formas de maltrato y cuáles no. Por ejemplo, el identificarnos por los alias (apodos) que para algunos investigadores es una forma de maltrato, podría no serlo en otros contextos locales, regionales y aun nacionales.

## Referencias bibliográficas

- Agacharse, D. & Masteller, J. (1997). *Forgiving Our Parents, Forgiving Ourselves: Healing Adult Children of Dysfunctional Families*. Marcombo: Barcelona.
- Avendaño, O. L. (2004). "La agresividad humana", en *Actualidades investigativas en educación* [en línea], vol. 4, núm. 2, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44740216.pdf>.
- Avilés, J. M. y Monjas Casares, I. (2005). *Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIME I – Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales–*. *Anales de Psicología*, 21, 1, 27-41.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). *Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico*. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24
- Beltrán, J.A., Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M.P. (2002). *Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes*. *Edu Psykhé*, 1,1, 22-34.
- Berkowitz, L. (1996). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York: McGrawHill.
- Blázquez, M. (1985). *Claves de la psicología*, 1ª ed., Barcelona, Aulas Abiertas Salvat.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas de la psicología*, 5ª ed., México D.F., Pearson Education, Prentice Hall.
- Bustos, A. (2009). *Acoso escolar*. Biblioteca Nacional de Chile. Acceso: 30 de Abril de 2012 de Biblioteca Nacional de Chile: [http://www.bcn.cl/carpeta\\_temas\\_profundidad/bullying-acoso-escolar-problema-transversal/](http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/bullying-acoso-escolar-problema-transversal/)
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2002). *El bullying y su relación con las actividades de socialización en una muestra de adolescentes*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, (1), 1-8.
- Charach, A., Pepler, D. J., Ziegler, S. (1995). *Bullying at school: A Canadian perspective*. *Education Canada*, 35, 12-8.
- Cuevas, M. C. (2008). *Efectos de la exposición a violencia en niños: implicaciones para la investigación, la práctica y la política*. Cátedra Mercedes Rodrigo. Universidad Javeriana Cali y Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. Ascofapsi, Cali.

- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.  
<http://www.defensordelpueblo.es/informes/>
- Del Rey R (2007). *Violencia interpersonal en los países en vías de desarrollo. Estudio del fenómeno en adolescentes y jóvenes de Nicaragua*. Tesis Doctoral no publicada. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Eagly, A. y Steffen, V. (1986). *Gender and aggressive behaviour: A meta-analytic review of the social psychological literature*. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Ellickson, P. & McGuigan, K. (2000). *Early predictors of adolescent violence*. *American Journal of Public Health*, 90(4), 566-572
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., Perry, C. (2003). *Peerharassment, school connectedness and school success*. *Journal of School Health*, 73, 311-6.
- Espiella, L. (2011). *Relación del acoso escolar con violencia doméstica*:  
<http://holadoctor.com/es/trastornos-mentales-y-de-comportamiento/relacionan-acoso-escolar-con-violencia-dom%C3%A9stica>
- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing Bullying*. En M. Torny (Ed.). *Crime and Justice. A Review of research*, Vol. 17 (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago press.
- Fernández, I. (1991). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid, Nancea S.A. de Ediciones Madrid.
- Ferrater Mora, J. (1967). *El ser y el sentido*, Madrid, Editorial Revista de Occidente.
- Ferreira, Y., & Muñoz, P. (2011) *Acoso escolar*. Recuperado el 23 de Mayo de 2012, de Scielo Bolivia: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Feldman, R. (1998). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*, 5ª ed., México, McGraw-Hill.
- Flores, K. (2009). *El derecho a una vida escolar sin violencia*. La Paz: Asociación Voces Vitales.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. En obras completas, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 3017-3018.
- Fuchs, M. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und warnung eines sozziaten problem*. Opladem: Leske.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. España: Kairos.
- González, L. (2003). *La cara humana de la psicología*, 1ª ed., Manizales, Universidad de Manizales.
- González, P. & Molina, R. (2007). *Acoso escolar*. *Revista Digital Práctica Docente*, 282-292.
- Guerin, S. & Hennessy, E. (2002). *Pupils' definitions of bullying*. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249-261.

- Hawkins, D., Pepler, D. y Craig, W. (2001). *Naturalistic observations of peer interventions in bullying*. *Social Development*, 10, 512-527.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-Gruppvoald bland barn och vuxna IMobbing-group violence by children and adults*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Herrera, P.(1997). *La Familia Funcional y Disfuncional, un indicador de salud*. Rev. Cubana MED gen Integr 1997;13(6):591-5. Extraído el 14 de noviembre de 2005 desde [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ped/vol71\\_1\\_99/ped06199.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ped/vol71_1_99/ped06199.htm)
- Hugh-Jones, S. y Smith, P.K. (1998). *Self-reports of short an long term effects of bullying on children who stammer*. *British Journal of Developmental Psychology*, 69, 141-158.
- Ibarrolla, B. (s/f). *Acoso escolar*. Saber.ula.ve. Recuperado el 5 de Noviembre de 2011, de Saber.ula.ve: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/vivas\\_m/documen/art\\_ie/educ\\_intelig\\_emocio.htm](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/vivas_m/documen/art_ie/educ_intelig_emocio.htm)
- Kalliotis, P. (2000). *Bullying as a special Case of Agresión*. *School Psychology International*, 21, 47-64.
- Kazdin, A. (2000), *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, 2ª ed., México D.F., Manual Moderno.
- Lawrence, S. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor, S.A.
- Lecannelier, F. (2005). *Un proyecto bullying para la detección e intervención de la violencia escolar entre pares en Chile*. Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.
- Lera, M. J. (s/f). *Acoso escolar*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2011, de <http://www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/bullying/orientacion/cuentosprevenirviolencia.pdf>.
- Longo, J. (1999). *Maltrato en la escuela*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2011, de <http://idd00f0b.eresmas.net/Docus/Asertividad.pdf>
- López E. (2007). *Educación Emocional Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- López, C. (2010). *Relaciones Sociales en la escuela*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 1-9.
- Mellor, A. (1990). Spothlights, 23. *Bullying in Scottsh Secondary Schools*. Edinburgh: SCRE.
- Meulen, K, Soriano, L., Granizo, L, Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). *Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado*. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.
- Monjas MI. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. España: Secretaría General Técnica
- Monjas, M., & Avilés, J. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Madrid: Junta de Castilla y León.
- Mooj, T. (1992). *Predicting achievement of gifted children*. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.



- Mora-Merchán, J., Ortega, R. Justicia, F. y Benítez, J. (2001). *Violencia entre iguales en escuelas andaluzas*. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Moratto, N. S., Cárdenas, N., Berbesí, D.Y. (2012). *Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar*. *Revista CES Psicología* 5; (2):70-78.
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka City University: Department of Sociology.
- Muñoz, J. M., Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). *Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria*. *Anales de Psicología*, 20, 1, 81-91.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simona-Morton, B., Scheidt, P. (2001). *Bullying behavior among USyouth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. *Journal of American Medical Association.*; 285: 2094-100.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluda, G., Ruan, J. (2004). *Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment*. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*;158: 730-6.
- O'Moore, A.M. y Hillery, B. (1989). *Bullying in Dublin Schools*. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O'Moore, A. y Hillery, B. (1991). *What to Teachers Need to Now? In Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. Londres: Longman.
- O'Moore, A. Kirkham, C. y Smith, M. (1997). *Bullying behaviour in Irish schools: A nation-wide study*. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- Olweus D. (1978) .*Stability of aggressive reaction patterns in males. A review*. *Psychological Bulletin*;86: 852-875
- Olweus, D., & Endresen, I. M. (1979). *Bullies and victims at school: Are they the same pupils?* *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441–64
- Olweus, D. (1992). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Victimization by peers: Antecedents and long term outcomes*. En Rubin KH, Asendorf JB, (ed.) *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*. Hillsday, NJ: Erlbaum: 315-41.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Research Center for Health promotion (Hemil Center). Bergen: Norway.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, T., De la Cuesta, D. & Días, C. (1999). *Propuesta de un instrumento para la aplicación del proceso de atención de enfermería en familias disfuncionales*. *Rev Cubana Enfermer*, 15(3), 164-168.

- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). *Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar (SAVE)*. Revista de Educación, 324, 253-270.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J.A. (1995). *Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria*. En J.A. Beltrán (Coord.), *Intervención psicopedagógica. Variables personales y psicosociales*. Volumen II (1324-1355). Madrid: UCM.
- Pavlov, I. P. (1927), *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*, Anrep, G. V. (edit. y trad.), London, Oxford University Press.
- PNUD. (2007). Recuperado el 15 de Marzo de 2012, de <http://iudpas.org/pdfs/tomas,%20estudio%20sobre%20violencia%20escolar.pdf>
- Publicaciones, C. d. (2011). *Código de la niñez y la adolescencia*. Quito: Talleres de la Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Rigby, K. (1991). *Bullying in schools: And what to do about it*. Bristol, PA. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (1994). *Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems*. Journal of Family Therapy, 16, 173-87.
- Rigby, K. (1996). *How successful are anti-bullying programs for schools? Trabajo presentado ante The Role of Schools in Crime Prevention Conference*, Melbourne, Australia.
- Rivers, I. (2001). *Retrospective reports of school bullying stability of recall and its implications for research*. British Journal of Developmental Psychology, 19, 129-142.
- Rodríguez, N. (2006). *Stop bullying: las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: RBA Libros.
- Roland, E. y Idsoe, T. (2001). *Aggression and bullying*. Aggressive Behavior, 27(6), 446-462
- Ross, D. M. (2002). *Childhood bullying, teasing, and violence: what school personnel, other professionals, and parents can do?*, 2a ed., Alexandria, VA, American Counseling Association.
- Sacristán, P. P. (2008). *Cuentos para dormir*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2011, de cuentos cortos con valores: <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/nunca-te-burles-de-un-rinoceronte>
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. España: Goaprint, S.L.
- Shephard B, Llivisaca CR, Tepan PR (2013). *Estrategias de prevención del acoso escolar entre pares, en niños de primer año de Educación Básica*. Tesis de Grado de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad de Cuenca. Cuenca.
- Shephard, B., & Ordoñez, M. (2012). *Estudio de la violencia escolar entre pares -Bullying- en las escuelas urbanas de la ciudad de Cuenca*. Cuenca: Gráficas Hernández.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., Ananiadou, K. (1994). *The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research*. *School Psych Rev*, 33, 547-60.

Smith, P. K. & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Staats, A. W. (1979). *El conductismo social: Un fundamento de la modificación del comportamiento*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(1), 9-46.

Trautmann, A. (2008). *Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual*. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. (2004). *The role of bystander in the social architecture of bullying and violence in school and communities*. *Annals New York Academy of Sciences*, 1036, 215-32.

Whitney, I. y Smith, P. (1993). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.

Zuleta, E. (1980), *Entrevista a Estanislao Zuleta: la educación: un campo de combate*, Santiago de Cali, Fecode.

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Formulario de recolección de información .....	45
Anexo 2 Formulario FF-SIL .....	46
Anexo 3 Escala abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A .....	47
Anexo 4 Consentimiento informado .....	48
Anexo 5 Análisis adicionales de referencia.....	49
Anexo 6 Diseño de tesis .....	50

## Anexo 1

### Formulario de recolección de información



#### Funcionamiento familiar y Bullying, Colegio Benigno Malo. Cuenca 2014.

Formulario numero \_\_\_\_\_

Edad en años: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )

Procedencia Urbana ( ) Rural ( ) |

Residencia Urbana ( ) Rural ( )

¿Has sufrido maltrato en tu colegio en el último año?      Si (      )  
No (      )

¿Ha maltratado verbal o físicamente a algún compañero en su clase?  
Si (      )  
No (      )

¿Tipo de agresión?  
Física (      )  
Verbal (      )  
Ambas (      )  
Otra (      )v

¿Ha observado algún tipo de maltrato entre compañeros de clases?  
Si (      )  
No (      )

## Anexo 2

### Formulario FF-SIL

Preguntas	Casi nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Casi siempre
1. Se toman decisiones para cosas importantes de la familia.					
2. En mi casa predomina la armonía					
3. En mi casa cada uno cumple con sus responsabilidades					
4. Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana					
5. Nos expresamos sin insinuaciones, de forma clara y directa					
6. Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos					
7. Tomamos en consideración las experiencias de otras familias ante situaciones difíciles					
8. Cuando alguno de la familia tiene un problema, los demás lo ayudan					
9. Se distribuyen las tareas de forma que nadie esté sobrecargado					
10. Las costumbres familiares pueden modificarse ante determinadas situaciones					
11. Podemos conversar diversos temas sin temor					
12. Ante una situación familiar difícil, somos capaces de buscar ayuda en otras personas					
13. Los intereses y necesidades de cada cual son respetados por el núcleo familiar					
14. Nos demostramos el cariño que nos tenemos					

### Anexo 3

#### Escala abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A (Cuevas, 2008).

<b>Situaciones de victimización por intimidación</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
No me dejan participar, me excluyen		
Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi		
Rompen mis cosas a propósito		
Me esconden las cosas		
Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen		
Me insultan		
Me pegan coscorriones, puñetazos, patadas		
Me chiflan o gritan		
Me desprecian		
Me llaman por apodos		
Me amenazan para que haga cosas que no quiero		
Me obligan hacer cosas que están mal		
<b>Síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre autoestima</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Si volviera a nacer pediría ser diferente a quien soy		
Creo que nadie me aprecia		
Tengo sueños y pesadillas horribles		
Me suelen sudar las manos sin saber por qué		
A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué		
Al venir al colegio siento miedo o angustia		
A veces me encuentro sin esperanza		
A veces creo que no tengo remedio		
Algunas veces tengo ganas de morirme		
Algunas veces me odio a mí mismo		
A veces me viene recuerdos horribles mientras estoy despierto (a)		
Me vienen nervios, ansiedad y angustia sin saber porque		
<b>Intimidación por parte de respondientes</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
No dejo participar, excluyo		
Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella		
Obligo a darme sus cosas		
Rompo sus cosas a propósito		
Robo sus cosas		
Envío mensajes para amenazarle		
Zarandeo o empujo para intimidar		
Me burlo de él o ella		
Riego chismes falsos sobre él o ella		
Mando mensajes o dibujos ofensivos por internet y/o celular		
Trato de hacer que otros les desprecien		
Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual		

## Anexo 4



### **Funcionamiento familiar y Bullying, Colegio Benigno Malo. Cuenca 2014.**

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo Johanna Cordero estoy realizando un estudio como proyecto de investigación previa a la obtención del título de Psicóloga Clínica, que permitirá determinar la prevalencia de bullying en adolescentes del Colegio Benigno Malo. Por tal motivo le realizaré una encuesta a su hijo/hija, representado/representada. Tomará aproximadamente 30 minutos el contestar, además se tomarán algunos datos de filiación como su nombre, edad, sexo, residencia.

Toda la información no tiene costo alguno para usted. El beneficio que obtendrá es saber si su hijo/hija, representado/representada tiene algún problema de bullying y establecer si son factores asociados la disfuncionalidad familiar, con la finalidad de buscar una estrategia para la solución de sus problemas de salud.

Se mantendrán en confidencialidad y los resultados serán utilizados únicamente para la realización de este estudio

La autora de este trabajo de investigación me ha explicado con claridad todas las preguntas de la encuesta y han dado respuesta a todas las preguntas que he realizado, habiendo entendido el objetivo del trabajo y libremente sin ninguna presión acepto que mi hijo/hija, representado/representada forme parte de este estudio

Firma del paciente o Huella Digital.....

Firma del representante \_\_\_\_\_



## Anexo 5

### Análisis adicionales de referencia

**Tabla 8.** Tabla de contingencia: grupos de edad \* ha sufrido maltrato en clase \* sexo

sexo			SUFR_maltrat_clase		Total
			sí	No	sí
		Recuento	9	31	40
		% de edad_REC	22,5%	77,5%	100,0%
		Recuento	13	28	41
		% de edad_REC	31,7%	68,3%	100,0%
		Recuento	1	0	1
		% de edad_REC	100,0%	0,0%	100,0%
		Recuento	23	59	82
		% de edad_REC	28,0%	72,0%	100,0%
		Recuento	20	26	46
		% de edad_REC	43,5%	56,5%	100,0%
		Recuento	43	39	82
		% de edad_REC	52,4%	47,6%	100,0%
		Recuento	5	1	6
		% de edad_REC	83,3%	16,7%	100,0%
		Recuento	68	66	134
		% de edad_REC	50,7%	49,3%	100,0%

**Tabla 9** Has maltratado a un compañero en el colegio \* residencia

			residencia		Total
			urbana	rural	urbana
Has maltratado a algún compañero en el colegio	sí	Recuento	21	5	26
		% de HAS_maltrat_cole	80,8%	19,2%	100,0%
	no	Recuento	161	30	191
		% de HAS_maltrat_cole	84,3%	15,7%	100,0%
Total		Recuento	182	35	217
		% de HAS_maltrat_cole	83,9%	16,1%	100,0%

**Tabla 10** Has sufrido maltrato en clase \* residencia

			residencia		Total
			urbana	rural	urbana
Has sufrido maltrato en clase?	sí	Recuento	80	12	92
		% de SUFR_maltrat_clase	87,0%	13,0%	100,0%
	no	Recuento	102	23	125
		% de SUFR_maltrat_clase	81,6%	18,4%	100,0%
Total		Recuento	182	35	217
		% de SUFR_maltrat_clase	83,9%	16,1%	100,0%