

Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4° y 5° grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia¹

School bullying and family dysfunction in students of 4th and 5th grade of basic education in two educational centers in the district of Santa Marta, Colombia

Zoraida Ponce Jiménez², Carmen Elena Cucunubà Bermúdez³

Resumen

El artículo presenta resultados de la investigación dirigida a caracterizar la presencia del bullying escolar y la disfunción familiar en alumnos de 8 Instituciones Educativas Distritales. Se aplicó una investigación de tipo descriptivo, con diseño transversal. Se trabajó con una población de 2,259 alumnos, de los cuales se seleccionaron 340 alumnos de las diferentes IED de los Núcleos Educativos N° 7 y 9, mediante un muestreo probabilístico con afijación proporcional, y luego se seleccionaron los sujetos en forma aleatoria y por conveniencia. La edad mínima fue de 8 años y la máxima de 14, con una media de 10,2 años aprox. y una D.T. de 1,2 años aprox. Se les aplicó el "Cuestionario para alumnado de Primaria sobre clima escolar y violencia" (Ortega y Del Rey, 2001); y, el APGAR-Familiar (Smilkstein, 1978), previa validación de ambas Pruebas. Se halló una prevalencia del 30% de bullying escolar, en el que participan alumnos y profesores de manera activa o pasiva; y, un 20% de disfunción familiar caracterizada por familias conflictivas en la población de estudio; además, se estableció que ambas variables se correlacionan. Dichos resultados son similares a los hallados en otros estudios en Colombia y otros países

¹ Artículo presenta resultados de la investigación realizada como trabajo de grado para optar el título de magister en Educación-SUE CARIBE, Universidad del Magdalena, 2013, Santa Marta, Colombia.

²Licenciada en educación, candidata a magister en Educación, Universidad de Magdalena, Docente Departamental, SUE-CARIBE, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia, soponji@gmail.com

³ Licenciada en educación, candidata a magister en Educación, Universidad de Magdalena, Docente Departamental, SUE-CARIBE, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia, carcube@yahoo.es

latinoamericanos. Las autoras concluyen que la presencia significativa de bullying escolar y disfunción familiar en los escolares participantes puede incrementarse en la adolescencia. Recomiendan aplicar programas de prevención en el marco de la Ley 1620 de 2013 o "Ley antibullying" en Colombia y continuar con otros estudios.

Palabras clave: acoso escolar, disfunción familiar, conductas de riesgo, prevención.

Abstract

This research was conducted in order to characterize the presence of school bullying and family dysfunction in students from 8 public schools of Bogotá. We applied a descriptive research with cross design. We worked with a population of 2,259 students, of which 340 students were selected from different FDI of Educational Nuclei No. 7 and 9, with probabilistic sampling with proportional, then the subjects were selected at random and convenience. The minimum age was 8 years and the maximum of 14, with a mean of 10.2 years approx. and D.T. approximately 1.2 years. They applied the "Questionnaire for Elementary students about school climate and violence" (Ortega and Del Rey, 2001) and the APGAR - Family (Smilkstein, 1978), following validation of both tests. We found a prevalence of 30 % of school bullying, in which students and teachers participate actively or passively, and, 20% of family dysfunction characterized by troubled families in the study population; also established that both variables if correlate. These results are similar to those found in other studies in Colombia and other Latin American countries. The authors conclude that the significant presence of school bullying and family dysfunction in participating school may increase in adolescence. Recommend implement prevention programs in the framework of the 1620 Act of 2013 or "anti-bullying law" in Colombia and continue with other studies.

Keywords: bullying, family dysfunction, risk behavior, prevention.

1. Introducción

Aun cuando el fenómeno de la violencia escolar se ha presentado desde hace mucho tiempo en las escuelas, solo hasta hace poco ha sido tomada en cuenta por la comunidad científica,

345

Citación del artículo: Ponce Jiménez, Z., Cucunubà Bermúdez, C. (2014). Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4° y 5° grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 8, N. 12, junio 2014, pp. 344-377, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 16. 01. 2014

Arbitrado 22.02. 2014

Aprobado 15.03. 2014

particularmente por los educadores. Es así que, desde el primer estudio realizado por Dan Olweus en Escandinavia en 1978 y de una serie de investigaciones posteriores principalmente europeas, pero también desarrollada en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, el estudio del maltrato entre escolares ha ido tomando una dimensión internacional que la ha ido sacando de su invisibilidad (Merino, 2008).

El término *bullying* deriva de la palabra inglesa *bully* que literalmente significa matón o bravucón; términos que han sido aceptados y utilizados en la comunidad científica internacional al hacer referencia a este fenómeno. La definición más aceptada y usada es la formulada por Olweus (1999, citado en Garaigordobil, s.f.), que señala

Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Y cosas como esas. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean (p.46).

Investigaciones importantes realizadas en los últimos diez años en las escuelas del Continente americano, como en Nicaragua, Perú, Chile y Colombia, entre otros, han encontrado alarmantes resultados, en la que el bullying se presenta tanto en la educación primaria como en la secundaria, afectando el equilibrio socio-emocional del estudiante y exponiéndolo a situaciones de estrés académico y temor que afectarán irremediamente no sólo su rendimiento y adaptación escolar, sino también su propia vida (Del Rey y Ortega, 2008; Ferrel, Cuan, Londoño y Ferrel, 2012; Oliveros et al, 2008; Trautmann, 2008).

Es precisamente el suicidio juvenil el que se convierte, desde los inicios de la aparición del bullying, en el detonante y la alarma para identificar y estudiar el impacto de esta forma de violencia en las escuelas, especialmente contra aquellos estudiantes que se convierten en blanco

de las agresiones por parte de sus propios compañeros de colegio; como la ocurrida con tres jóvenes de entre 10 y 14 años en Noruega a finales de 1982, lo que generó en ese país una fuerte campaña nacional contra los problemas de víctimas y agresores o agresoras (Rigby & Cox, 1996; Olweus, 1998; Rigby & Slee, 1999; Rigby & Bagshaw, 2001; Rigby, 2001; citados en Ferrel et al, 2012); la tragedia en abril de 1999, del Columbine High School en Colorado (U.S.A.), en la cual dos jóvenes de 15 años se suicidaron después de asesinar a quince de sus compañeros y compañeras de colegio; y, el suicidio de un joven de 14 años en Hondarribia (España).

En todos estos casos, el entorno familiar parece ser un factor importante, pues en el origen del acoso convergen factores personales, familiares, culturales y sociales, donde el contexto familiar y sociocultural puede ayudar a entender en algunos casos el perfil acosador y violento de algunos alumnos y alumnas (Bausela, 2008).

Al respecto, algunos estudios afirman que los adolescentes que tienen buena comunicación con sus padres y comparten con ellos mucho tiempo, reportan tasas bajas de consumo de drogas (Cohen, 1994, citado por García, 2001). Por el contrario, otras investigaciones muestran que el exceso de control que ejercen los padres sobre los hijos, como saber dónde están y qué hacen, están inversamente relacionadas con diferentes conductas de riesgo, como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (Stice y Barrera, 1995; Henriksen, Dickinson y Levine, 1997, citados por Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003).

Además, existe clara evidencia que las adversidades familiares contribuyen a incrementar el riesgo de la conducta suicida (Fergusson, 1995; Taylor, 1984). La ausencia de calidez familiar, falta de comunicación con los padres y discordia familiar hacen que existan oportunidades limitadas para el aprendizaje de resolución de problemas y pueden crear un ambiente donde al adolescente le falta el soporte necesario para contrarrestar los efectos de eventos vitales estresantes y/o depresión.

Para Krauskopf (1994), en la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales; demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que

incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Sin las adecuadas condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de grandes riesgos y daños. El desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento personal y social progresivo que avanza en la adolescencia mediante la actualización de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores.

La Escuela contemporánea refleja en su estructura y misión, las características de la sociedad violenta de la cual hace parte. La violencia, en todos sus matices, es un fenómeno social que inunda también las relaciones interpersonales en la Escuela, tal como sucede en la sociedad global, lo cual hace posible la reproducción social de este fenómeno. Es así que la violencia entre iguales tiene consecuencias nefastas para todos los implicados en ella, aunque con distintos síntomas y niveles de sufrimiento.

En el caso de la violencia escolar, los efectos más relevantes se presentan en la víctima, pero también en los agresores y los espectadores, quienes son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influirán en su comportamiento presente y futuro. Es así que, todos los alumnos implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles asumidos, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta, que los jóvenes no implicados. En este contexto, no hay duda de que la consecuencia más extrema del bullying es el suicidio o la muerte de la víctima; y, en el menor de los casos, sus consecuencias logran afectar la salud, la calidad de vida, el bienestar y el normal desarrollo de la persona (Garaigordobil, s.f.).

De forma alarmante, las investigaciones han ido mostrando la presencia del bullying escolar en los centros educativos de todos los países, sin que haya diferencias significativas por el contexto geográfico, cultural o educativo. Hoy, se estima que 200 millones de niños y jóvenes en el mundo sufren los abusos de sus compañeros (Richter y Howard, 2003, citados en Ferrel et al, 2012). En todos ellos, se encuentran personas que sufren por el acoso al que les someten sus iguales, y otros que adquieren conductas antisociales, teniendo para todos los implicados, víctimas, agresores y observadores, consecuencias muy negativas, en muchos casos para toda la vida, pues el bullying supone por su extensión y sus efectos de ansiedad, depresión, estrés,

somatizaciones, problemas académicos, suicidio, violencia, abandono de la escuela, entre otros, un problema que hay que afrontar (Garaigordobil, 2009).

Existen tres criterios diagnósticos comúnmente aceptados por los investigadores europeos, que sirven para precisar si estamos o no ante casos de acoso escolar: 1) La existencia de una o más de las conductas de hostigamiento internacionalmente reconocidas como tales; 2) La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan; y 3) La duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño/a y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar). La concurrencia de estas tres características acredita la existencia de un niño sometido a un cuadro de acoso psicológico en la escuela o acoso escolar (Garaigordobil, 2009).

En consecuencia, la presente investigación buscó llenar el vacío de información que existe actualmente en la ciudad y región sobre este importante problema, especialmente en la educación básica primaria, para evaluar la existencia y prevalencia del *Bullying* escolar y su relación con la disfuncionalidad familiar, que ayude a explicar la formación de la violencia y el maltrato interpersonal entre iguales, y prevenir su presencia en las aulas y en la familia, a fin de promover el adecuado clima de convivencia, aprendizaje y rendimiento escolar que deben tener los menores implicados, ya sea como agresores o víctimas.

2. Aproximaciones teóricas

El acoso escolar.

Desde los años setenta se ha reconocido la amenaza que plantea el acoso escolar para el bienestar de los niños, niñas y adolescentes; sin embargo, la documentación obtenida se refiere en su mayor parte al mundo industrializado, tales como Escandinavia en los años setenta, donde se inicia, Reino Unido, Japón, Australia y los EE.UU (Wingood et al. 2001), e incluyó en su definición formas más sutiles y complejas de violencia psicológica, promoviendo analizar nuevos

factores además de víctimas y victimarios, como la crianza y sus entornos familiares, sociales y escolares. El acoso escolar también se distingue de otras formas de violencia porque representa un patrón de comportamiento más que un evento aislado, por lo que algunas investigaciones señalan que casi todo el acoso es sexual o basado en el género, lo cual ha cambiado la percepción del acoso.

En efecto, en los países occidentales, por la prevalencia de una cultura predominantemente machista, los mismos educadores y otros niños y niñas comúnmente presionan a los alumnos/as y compañeros/as para hacerles respetar valores culturales y prácticas sociales de lo que significa ser "masculino" o "femenino", muchas veces usando palabras que sugieren que un niño está actuando como una niña o puede ser homosexual y que una niña está actuando como niño o puede ser lesbiana; palabras que aunque se usen en broma, sugieren que esto sería muy malo o impropio si fuera verdad, lo que conlleva muchas veces a castigar o intimidar a los niños y niñas porque son "demasiado femeninos" o "demasiado masculinas", porque se sabe o se sospecha que sean homosexuales o lesbianas, o simplemente diferentes de lo que se considera socialmente aceptado. De esta manera, cuando los niños llaman a las niñas "perra", "lesbiana" o términos similares que cuestionan su moral sexual o sexualidad, pueden estar expresando resentimiento, ira, frustración o celos. Y, si los niños muestran demasiado respeto por las niñas y no participan en el acoso sexual hacia ellas, pueden ser tildados de homosexuales (Douglas et al., 1999; Human Rights Watch, 2001).

Las formas más comunes de acoso son verbales, pero si no se para a tiempo, éste puede acabar en violencia extrema, como en los episodios de tiroteos escolares en los EE.UU. y Canadá a finales de los años noventa, y los que continúan en la actualidad en los años recientes conocidos a través de publicaciones de prensa e internet, que alarman a la comunidad norteamericana y mundial.

Al respecto, se halló que la incapacidad de enfrentarse a la ridiculización social y al rechazo personal pueden haber alimentado esas tragedias. En Israel, por ejemplo, se encontró que los sentimientos de sufrimiento, humillación e ira de los victimarios a menudo explican por qué pasan de la violencia verbal a la violencia física (Geiger, Fischer, 2006). Sin embargo, en los últimos años, el Internet y los teléfonos celulares han generado nuevas oportunidades de acoso o

intimidación por medio de los mensajes de correo electrónico, los chat, las páginas web personales, los mensajes de texto y la transmisión de imágenes, siendo utilizados más por niños que por niñas. (Ybarra et al, 2004; ECPAT, 2005). Este tipo de acoso permite a los victimarios permanecer en el anonimato, una rápida distribución y duplicación de mensajes, así como involucrar a muchos niños y niñas en testigos involuntarios.

El acoso en la escuela suele suceder cuando no está presente ningún maestro y cuando los estudiantes que lo presencian ni intervienen ni informan a los educadores o a otros funcionarios de la escuela. Sin embargo, a pesar del impacto negativo en la convivencia y el aprendizaje escolar, las medidas tomadas por ella parecen ingenuas.

La mayoría de las escuelas aplican soluciones rápidas o tratan el problema de manera superficial, por ejemplo expulsando a los autores en vez de intentar cambiar su comportamiento, lo que no elimina el problema sino que más bien lo podría trasladar a otra Escuela o comunidad.

Factores de riesgo y factores protectores del bullying en niños y niñas.

El bullying escolar se enmarca dentro del complejo fenómeno de la violencia que se ejerce contra los niños y niñas a nivel mundial, considerándose ésta como de naturaleza multicausal y multifacética. Así, una serie de factores combinados actúan o influyen para que esta violencia ocurra, se repita o termine. Al respecto, según el *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud* del 2002, propone un "modelo ecológico", mediante el cual se reconoce que existe una gama amplia y compleja de factores que aumentan el riesgo de violencia y ayudan a perpetuarla o, alternativamente, pueden proteger contra ella, tales como la historia personal y las características de la víctima o autor, su familia, el contexto social inmediato (denominados factores comunitarios) y las características de la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva conceptual, los diferentes factores relevantes también se verán afectados por el contexto de los entornos en los que los niños y niñas interactúan, tales como el hogar y la familia, la escuela, las instituciones y lugares de trabajo, su comunidad y la sociedad en su conjunto. Así mismo, el desarrollo económico, la condición social, la edad y el género están entre los muchos factores de riesgo asociados con la violencia letal; por ejemplo, la OMS calcula que la tasa de homicidio de

niños y niñas en el 2002 en los países de bajo ingreso fue dos veces mayor que en los países de alto ingreso (2.58 frente a 1.21 por 100.000 habitantes); y, que los niños y las niñas más pequeños sufren mayor riesgo de violencia física, mientras la violencia sexual afecta predominantemente a quienes han llegado a la pubertad o la adolescencia (WHO, 2006).

Los niños parecen tener mayor riesgo de sufrir violencia física que las niñas, mientras las niñas tienen mayor riesgo de sufrir trato negligente y violencia sexual (Runyan et al, 2002). Los patrones sociales y culturales de comportamiento, los factores socioeconómicos (incluyendo la desigualdad y el desempleo) y los estereotipos de género también desempeñan un papel importante. En particular, algunos grupos de niños y niñas son especialmente vulnerables a diferentes formas de violencia. Por ejemplo, los mayores niveles de vulnerabilidad están asociados con los niños y niñas discapacitados, los huérfanos (incluyendo los millones de huérfanos a causa del VIH/ SIDA), los indígenas, los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas y otros grupos excluidos, los que viven o trabajan en la calle, los que se encuentran institucionalizados y detenidos, los niños que viven en comunidades con altos niveles de desigualdad, desempleo y pobreza y los refugiados y desplazados. El género también desempeña un papel clave, ya que los niños y las niñas se encuentran en diferentes niveles de riesgo en relación con diferentes tipos de violencia. Finalmente, algunas cuestiones globales también juegan un papel importante, incluida la creciente desigualdad dentro de los países desarrollados y los países pobres, la migración, la urbanización y los conflictos armados (Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, 2002).

Estado del arte. Desde los primeros estudios realizados por Olweus (1991), en países escandinavos, muchos investigadores se han interesado por conocer la incidencia y la prevalencia del maltrato entre iguales en diversos países (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999, citados en Caurcel, 2009). Las tasas de bullying reportadas en estos estudios ponen de manifiesto dos aspectos, según Benítez y Justicia (2006):

1° Que el fenómeno del maltrato entre iguales no es más importante ahora que antes, dado que las cifras de incidencia encontradas son similares.

2° Que las tasas de incidencia, a pesar de ser similares, presentan diferencias específicas según el contexto, las cuales pueden deberse a la definición que los autores usan para referirse al

bullying, la heterogeneidad de los instrumentos utilizados, las características de la muestra, los criterios de investigación utilizados para identificar la frecuencia del maltrato, etc. Dado que las diferencias halladas no son significativas, los autores señalan que la prevalencia del maltrato es similar en diferentes países, independiente de su cultura y su sistema educativo (Carney & Merrell, 2001).

En un estudio sobre hábitos de salud de la población en edad escolar (HBSC, por sus siglas en inglés) realizado en los años 2001 – 2002 en países desarrollados y en transición, de Europa Central y del Este, se halló que el 35% de los escolares afirmó que habían sido intimidados o acosados en los últimos dos meses, variando el porcentaje entre 15% en Suecia, tanto para niñas como para niños; y, 64% para niñas y 65% para niños en Lituania (OMS, 2005). Los diferentes períodos de “últimos dos meses” y “últimos treinta días”, significan que los resultados no son estrictamente comparables, pero incluso cuando los períodos sean iguales las comparaciones entre países se deben hacer con precaución, ya que la incidencia de acoso denunciado tiende a aumentar cuando los especialistas en educación y desarrollo infantil hacen que el público sea más consciente del tema (Creighton, 2004). En esta Encuesta, se halló también que el acoso disminuía cuando crecían los niños o niñas y que, si bien había porcentajes similares de niños y niñas que decían haber sido acosados, más niños reconocían haber acosado a otras personas. De acuerdo con ello, se concluye que el acoso dentro de grupos del mismo sexo es común, pero cuando tiene lugar entre grupos de diferente sexo, las niñas tienen mayor probabilidad de ser acosadas por los niños que al revés; y, alrededor de la mitad de todos los niños y niñas involucrados en el acoso, son tanto víctimas como perpetradores, siendo los que más sufren estas situaciones. (United Nations Secretary, 2005).

En otro estudio, descriptivo, realizado en el País Vasco (España), se exploraron algunas características del acoso escolar con una muestra de 5.983 participantes de 10 a 16 años, distribuidos en 169 centros, a quienes se les aplicó el *Cuestionario de Violencia Escolar del Defensor del Pueblo*. Los resultados señalaron que: 1) la gran mayoría de los escolares se sienten bien tratados por sus profesores; sin embargo, un porcentaje de profesores (5,3-12,2%) son maltratados por los alumnos; 2) entre un 3 y un 4,5% de los escolares sienten con mucha frecuencia miedo de acudir al colegio; 3) la mayoría de las víctimas de Primaria habla de sus

problemas con su familia y las de Secundaria con sus amigos; 4) los testigos intervienen para cortar una situación de acoso si la víctima es su amigo, y los agresores perciben que muchos de sus compañeros les animan, ayudan o no hacen nada; y 5) algunos escolares de Primaria consideran que los profesores castigan a los agresores, mientras que en Secundaria perciben que se inhiben. Los autores sugieren la necesidad de aplicar estrategias de identificación del acoso escolar y de intervención psicoeducativa (Garaigordobil & Oñederra, 2009).

A pesar de sus devastadoras consecuencias en la conducta y la vida del escolar que sufre bullying, ya sea como víctima o victimario, en América Latina y Colombia en particular, existen escasos estudios sobre esta problemática.

En el Perú, se halló en una muestra de 916 estudiantes de primaria una incidencia del bullying del 47%; el 34% de los agredidos no comunican a nadie; a un 65% de compañeros no les interesa defender a las víctimas; cerca del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas permitiendo que este proceso continúe (Oliveros et al, 2008).

En Colombia, se realizó un estudio con 2.542 encuestas a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de catorce colegios de la ciudad de Cali, con el fin de identificar la presencia del problema y –en caso de existir– de establecer las formas específicas de manifestación, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico. Los resultados hallaron la presencia de “bullying” en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros de todos los estratos socioeconómicos, estableciéndose la agresión verbal como la de mayor frecuencia y que sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clase (Paredes et al, 2008).

En la ciudad de Santa Marta, se realizó un estudio reciente con 582 estudiantes con bajo rendimiento académico y una muestra de 186 estudiantes, del Grado 10^a de cinco Colegios Estatales de la Unidad Administrativa Escolar N^a 5 del Distrito de Santa Marta, hallándose en general una concentración de altos porcentajes en el *rango medio* de los seis factores que mide la Escala aplicada: *habilidades sociales adecuadas* (59%), *asertividad inadecuada* (77%), *impulsividad* (75%), *sobreconfianza* (49%), *celos/soledad* (81%), y *Varios* (83%); sin embargo, se encontraron dos factores en el *rango alto*: *habilidades sociales adecuadas* (31%) e

Impulsividad (19%); y, cuatro factores en el *rango bajo*: sobreconfianza (51%), asertividad inadecuada (23%), celos/soledad (16%) y habilidades sociales adecuadas (10%), seguido con un porcentaje poco significativo del factor impulsividad (6%); por lo que los autores concluyen que no existe bullying escolar en esta población, pero se destacan la impulsividad y la soledad como factores de riesgo; y, las habilidades sociales adecuadas como factor protector contra el bullying. Sin embargo, los autores recomiendan continuar con más estudios para tener un diagnóstico integral y estar en mejores condiciones para afrontarlo y prevenirlo (Ferrel et al, 2012).

En relación a los alumnos de Primaria, la mayor parte de las investigaciones realizadas en España señalan que son los padres a los que se informa más frecuentemente cuando se sufre una situación de acoso (Avilés, 2002; Caruana, 2005; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Gómez-Bahillo, 2006; Hoyos et al., 2005; Orte, 2003; Ortega, 1997; Servicio de Inspección Técnica Educativa, 2005; Sanmartín, 2005; Serrano e Iborra, 2005, citados en Garaigordobil y Oñederra, 2009). Por su parte, en el estudio del DP-CAPV (2006) el 44,1% respondió que habla con los amigos/as y el 24,2% con su familia. En este mismo sentido, el estudio del Sindic de Greuges (2006) mostró que los estudiantes hablaban de estos problemas más con los amigos (12,6%) que con los padres (11,4%). La importancia y complicidad de los amigos cuando hay problemas es muy relevante, importancia que aumenta con la edad, dejando en segundo orden a los padres y la familia (Del Barrio et al., 2003; DP, 2007; Ortega, 2003; Ramírez, 2006, citados en Garaigordobil & Oñederra, 2009).

De otra parte, a pesar de que la solidaridad de los compañeros hacia las víctimas suele ser muy limitada, la mayoría de los alumnos detiene la situación si la víctima es su amigo. Al respecto, en el estudio del DP-CAPV (2006) el 49,7% de los estudiantes de Secundaria dicen que corta la situación si la víctima es un amigo o amiga, el 28,7% lo hace sin que lo sea y el 10,8% informa a un adulto. En la Comunidad Valenciana también se encontró que eran sobre todo los amigos los que intervenían para cortar estas situaciones (15,5%) (Sindic de Greuges, 2006).

Por su parte, la reacción de los espectadores frente a los acosadores es muy particular. En varios estudios (DP, 2007; Hoyos et al., 2005; Ortega, 2003; Ortega, 1997, citados en Garaigordobil & Oñederra, 2009), los agresores afirman que cuando actúan sus compañeros no hacen nada, le animan o le ayudan, y sólo un pequeño porcentaje de ellos responde que le

rechazan por su conducta o que los espectadores le tienen miedo. Según diversas investigaciones, la percepción mayoritaria de los alumnos sobre lo que hacen los profesores ante los abusos entre iguales es que suelen intervenir de una u otra forma, aunque muchos otros afirman desconocer lo que hacen sus profesores o que éstos no se enteran de los hechos (Bidwell, 1997; DP, 2007; Hoyos et al., 2005; Sanmartín, 2005).

Otras investigaciones importantes realizadas en los últimos diez años, como en Nicaragua, Colombia, Perú y Chile, entre otros, se han encontrado alarmantes resultados, en la que el bullying se presenta tanto en la educación primaria como en la secundaria, afectando el equilibrio socio-emocional del estudiante y exponiéndolo a situaciones de estrés académico y temor que afectarán irremediablemente no sólo su rendimiento y adaptación escolar, sino también su propia vida (Del Rey y Ortega, 2008; Ferrel et al., 2012; Oliveros et al, 2008; Trautmann, 2008).

Acerca del Funcionamiento y Disfunción Familiar. El adecuado funcionamiento familiar se refiere a la capacidad del sistema familiar para enfrentar y superar cada una de las etapas del ciclo vital y las crisis por las que atraviesa. (Huerta-González, 2000).

No es la configuración familiar lo que determina la efectividad del funcionamiento familiar y el bienestar psicológico de los adolescentes, sino el estilo de relación parental (Bellissimo, McFarlane & Norman, 1995); ya que, si no hay buena relación entre los conyugues, si existen malos tratos entre ellos y hacia los adolescentes, estos no podrían tener un buen desarrollo emocional.

Entre los conflictos familiares que afectan a sus miembros, especialmente al niño, se encuentra en primera medida el divorcio, el cual siempre es percibido como un acontecimiento traumático, tanto para la pareja y como para los hijos, quienes experimentan la pérdida significativa de la estabilidad familiar. La experiencia de divorcio para los hijos durante la infancia representa un evento estresante significativo con consecuencias en la salud mental durante la adolescencia; y, que dichas consecuencias deben ser consideradas al momento de planificar programas de prevención para este tipo de población (Breiblik & Meland, 1999).

La familia, actualmente se encuentra inmersa ante las exigencias y demandas de diversa naturaleza, especialmente a la necesidad de resolver y brindar mantenimiento económico a los hijos, educación, alimentación, es por ello que la familia es la institución básica que influye en

el desarrollo emocional y brinda los cimientos para el desarrollo social de cada uno de los integrantes, como sistema social, estimula y promueve el estado de salud y bienestar de los miembros que hacen parte de ella (Tolstoi, 1998).

Según Minuchin y Fishman (1985), la funcionalidad familiar juega un papel importante en el desarrollo social y psicológico de los miembros que constituyen el núcleo familiar, y depende no sólo del altruismo que lleva a los seres sociales a unirse para sobrevivir, sino también, de la plasticidad operacional conductual que permita a los miembros operar consensualmente, como condición para la realización de sus ontogenias particulares, mediante la pertinencia al sistema. A partir de la inclusión de la mujer en el mundo laboral, ante la necesidad de ayudar a la pareja a sacar adelante a la familia, ha incidido en el funcionamiento familiar, esto sumado al proceso psicológico de los adolescentes y repercusiones físicas y emocionales, la preocupación psicológica gira básicamente alrededor de lo físico y lo emocional.

Marco Legal. La presente investigación se enmarca dentro de los derechos fundamentales del niño, consagrados en la Constitución Política de Colombia (1991) y el Código del Menor (Ley 1098 de 2006) y la Ley 1620 de 2013 sobre control del acoso escolar. Es en el marco de esta Ley es que las investigaciones y acciones de prevención se desarrollan en Colombia.

3. Método e instrumentos

Tipo de investigación y diseño. Se trata de una investigación descriptivo correlacional, con diseño transeccional.

Población y muestra. Se trabajó con una población de 2,259 estudiantes de los Grados 4° y 5° de ocho (8) Colegios pertenecientes a los Núcleos Educativos N° 7 y 9 del Distrito de Santa Marta, la mayoría de los cuales son de estratos socioeconómicos bajos, con padres de familia que se dedican a labores informales. De ellos se seleccionaron 340 estudiantes de las IED participantes por muestreo probabilístico con afijación proporcional, y luego se seleccionaron los

sujetos en forma aleatoria y por conveniencia, los cuales se constituyeron como muestra en este estudio. (Ver Anexo A).

Instrumentos. Se aplicaron dos instrumentos:

- *Cuestionario para alumnado de Primaria sobre clima escolar y violencia (Ortega y Del Rey, 2001)*, el cual consta de 34 ítems, con mayoría de preguntas cerradas con múltiples alternativas y algunas preguntas abiertas. Para este estudio, el instrumento fue validado por expertos y se hizo un análisis de confiabilidad de la Prueba antes de su aplicación. Para facilitar su análisis e interpretación, las autoras dividieron la Prueba en siete (7) aspectos: Identificación, Contexto Escolar, Interacción entre pares, Relaciones Interpersonales, Prevalencia del bullying, conducta agresiva y otras situaciones de violencia.

- *APGAR – Familiar (Adaptación, Participación, Ganancia, Afecto y Recursos, de Gabriel Smilkstein (1978))* de la Universidad de Washington, Seattle. Consta de un Cuestionario de cinco (5) preguntas que, mediante una escala de 0 a 4, evalúa el estado funcional de la familia, la cual ayuda a medir la disfunción familiar. Sus parámetros se delinearon sobre la premisa que los miembros de la familia perciben el funcionamiento familiar y pueden manifestar el grado de satisfacción en el cumplimiento de los parámetros básicos de la función familiar: Para este estudio se realizó un análisis de confiabilidad del APGAR-Familiar antes de su aplicación.

Procesamiento. Los datos recogidos con el instrumento aplicado se procesaron mediante el programa estadístico SPSS, versión 15.0, a partir del cual se obtuvieron las respectivas Tablas y Gráficas que dieron respuesta a los objetivos específicos planteados.

Ética. Esta investigación no presentó riesgo alguno para la salud de los participantes; sin embargo, se tuvo en cuenta lo señalado en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud mental; y, a lo requerido por la Ley 1090 de 2006 o Ley del Psicólogo, especialmente en cuanto al trabajo con personas y en particular con niños.

4. Resultados

Validación de los Instrumentos. Para la validación del Cuestionario de Ortega y Del Rey (2001) por tres jueces expertos, se definió la valoración de la pregunta como la mediana de las calificaciones dadas por los jurados. Una vez terminado este proceso, para cada elemento sometido a evaluación, se eligió como criterio de aceptación de las preguntas que la mediana de las calificaciones sea igual o mayor a 4, etc. (ver Tabla 2). Los jurados recomendaron revisar los siguientes ítems, ya que todos obtienen medianas en el criterio determinado como de rechazo: 2,10, 12, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,37, 38, 39,40,41,42, 43,44,45,46, 47,48,49; y sugirieron cambiar la redacción, mejorar la claridad de la pregunta y por lo tanto su precisión de medición, así se duda de su metodología de construcción; en el 20 consideraron que falla en su precisión y el uso del lenguaje, el cual consideraron no es apropiado para el grupo al cual se dirige. A los ítems 3, 9, 11,15, 17, 21, 23, 27, los jueces sugirieron mejorar su redacción, para que sean comprensibles a la población de estudio. En el instrumento aparecen 34 ítems, pero se debe tener en cuenta que los elementos 29, 30 y 31, son compuestas por varios elementos, para el análisis se tuvieron en cuenta como elementos individuales, por eso aparecen 48 elementos. La Prueba en general obtuvo una confiabilidad muy alta y positiva, obtenida a través del estadístico $\alpha = 0,825$ y de 0,752, siendo alta para los elementos tipificados. El instrumento contó con una muy buena confiabilidad al analizar la relación ítem –total, los índices de alpha de Cronbach varían entre 0,809 (alta) y 0,830 (muy alta), garantizando así la consistencia interna de la prueba, demuestra que todos los ítems miden la misma variable o constructo (bullying escolar).

Para el análisis de confiabilidad del APGAR FAMILIAR, se tomaron 5 elementos, y se encontró un $\alpha = 0,853$ para el total de la Prueba y de 0,854 para los elementos tipificados, lo cual representa una confiabilidad alta en el instrumento. Todos los elementos realizan un buen aporte y mostraron una alta consistencia entre sí, ya que al retirar alguno de sus elementos baja la confiabilidad aunque no dramáticamente, ya que mantiene en el rango de $\alpha = 0,81$ hasta $\alpha = 0,836$; todos los elementos y aportan seguridad de que el instrumento evalúa el constructo de *funcionamiento familiar*. De acuerdo con esto, se halló que el instrumento APGAR fue confiable y pudo ser usado en esta investigación sin riesgo de aumentar el error aleatorio de la misma.

359

Citación del artículo: Ponce Jiménez, Z., Cucunubà Bermúdez, C. (2014). Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4° y 5° grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 8, N. 12, junio 2014, pp. 344-377, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 16. 01. 2014

Arbitrado 22.02. 2014

Aprobado 15.03. 2014

Resultados de las variables sociodemográficas.

Género y Edad: De los 340 estudiantes, el 49% fueron niños y el 51% niñas. La edad mínima fue de 8 años y máxima de 14, con una media de 10,2 años y Desviación Estándar de 1,2 años. El 64% tenía entre 8 y 10 años de edad; y, el 36% entre 11 y 14 años.

Contexto Familiar: La mayoría de las niñas (40%) y niños (37%) vivían con sus padres; sin embargo, el 20% de ellos (9% niñas y 11% niños) vivían sólo con alguno de los dos, principalmente con la madre. Un 2% de ellos vivía con otros familiares: tíos o abuelos. Respecto a hermanos, 31% (16% niñas y 15% niños) tenían cuatro o más hermanos; el 39% (19% niñas y 20% niños), tenían entre dos o tres hermanos; el 22% (12% niñas y 10% niños) tenía un solo hermano; y, el 9% (4% niñas y 5% niños) eran hijos únicos.

Barrio en que vive: El 36% de las niñas y el 31% de los niños no vivían en el mismo barrio en donde se encuentra el colegio; el 14% de las niñas y el 16% de los niños sí.

Participación por I.E.D.: La participación por grados fue casi equitativa. Participaron 167 estudiantes del Grado cuarto (27% de la IED Rodrigo de Bastidas, 19% de la IED Nicolás Buenaventura y, 15% de la IED Rodrigo Galván de las Bastidas); y, 173 alumnos del Grado quinto (26% del Rodrigo de Bastidas, 21% del Nicolás de Buenaventura y 16% de la IED Rodrigo Galván de las Bastidas).

Resultados del "Cuestionario para alumnado de Primaria sobre clima escolar y violencia" (Ortega y Del Rey, 2001).

Contexto Escolar. El 74% afirmaron estar muy contentos con el colegio, y el 19% lo consideran normal. Las causas de esta felicidad son: 43% expresa diferentes opciones a favor o en contra de estar bien; 31% porque los docentes los tratan bien; 13% porque los compañeros y compañeras los tratan bien. Las razones para no estar feliz: el maltrato de los compañeros (5%) o maestros (2%).

Interacción entre pares. El 54% consideran que se llevan muy bien con sus compañeros, el 28% buena, el 16% regular y el 2% malas. El 37% informan que los niños se pelean mucho en

el colegio, el 22% que estas peleas no superan lo normal; el 36% que se pelean muy poco y el 5% que no se pelean. De otra parte, el 54% de los niños y niñas informan que se portan bien con los maestros, el 21% que se portan de forma normal, y el 19% que se portan de forma regular, solo un 6% admite que se portan mal. Respecto a los padres, el 76% de los evaluados informa que sus padres si van al colegio, el 17% que no van y 7% que no lo saben. De otra parte, el 34% expresan diferentes combinaciones de las alternativas, 17% que va al colegio solo a recoger a los niños, 21% que van a hablar con los profesores, 10% que va a las reuniones de entrega de informes y eventos especiales (fiestas), 5% para recoger notas pero a la vez para hablar con los profesores.

Relaciones Interpersonales. El 69% considera que se lleva bien con las personas mayores, el 19% que es normal, el 11% que la relación es regular y sólo un 1% que mal. De igual forma, el 81% percibe que los maestros se llevan bien entre sí, el 14% que se llevan de forma normal, el 4% que es regular y el 1% que mal. Respecto a los padres de familia, el 85% reporta que sus padres se llevan bien con los profesores, el 11% que es de forma normal, el 3% que es regular y sólo el 1% que se llevan mal. En cuanto al uso y cuidado de los materiales del colegio, el 52% informa que les dan un buen uso, el 24% que los tratan de forma normal, el 16% que les dan un trato regular y sólo el 7% que le dan maltrato.

Prevalencia del bullying escolar. El 64% afirma no haber sido insultado o maltratado por una persona mayor; el 12% informa que ha recibido maltrato de un mayor, padre, maestro u otra persona. En cuanto a la frecuencia, el 45% informa que no le ha ocurrido nunca, el 17% que ha ocurrido muy pocas veces (1 o 2); el 12% que ha ocurrido algunas veces (3 o 4); el 15% no sabe o no respondió y un 10% que le ha ocurrido muchas veces. De otra parte, el 72% informa que no ha sido insultado o maltratado por una persona mayor, el 9% escogió varias opciones y otro 9% que otra persona diferente de los profesores los insultó o maltrató; el 5% que esta acción la realizó la madre o padre de otro niño; y, 5% afirma que fue insultado o maltratado por un maestro o maestra. Entre las razones atribuidas a que los adultos se lleven mal, un 30% dice no saber, el 29% realizó una combinación entre las opciones propuestas. Finalmente, el 19% asegura que los adultos maltratan e insultan a los niños porque son malas personas, el 12% porque los niños se han portado mal, y 11% por hacerles un bien a los niños. Respecto a la violencia entre pares, el 74% informa que hay niños que se meten con los otros, el 19% que esto no ha ocurrido y

un 8% no lo sabe; en cuanto a la frecuencia el 33% afirma que ha ocurrido muchas veces, el 21% muy poco (1 o 2 veces), el 15% algunas veces (de 3 a 4), y el 31% restante que ninguna vez ha ocurrido. Así mismo, el 69% informa que hay niños que le pegan o maltratan a otros niños, de esto, el 30% considera que ha ocurrido muchas veces, el 21% que algunas veces (entre 3 y 4) y el 18% que muy pocas veces (1 o 2). El 12% afirma no saber de esta situación frente a un 19% que afirma que no ocurre, respaldado por un 31% que afirma que esta situación no ha pasado. De igual manera, el 45% afirma que hay niños que siempre están solos; en cuanto a frecuencia, el 23% afirman que esta situación se presenta muchas veces, el 13% algunas veces (3 o 4) y el 21% que muy pocas veces (1 o 2); sin embargo, el 37% afirma que esta situación no ocurre y el 18% informan no saber de ella; en cuanto a frecuencia, el 43% afirman que esta no ocurre "ninguna vez". Finalmente, se encontró que el 30% de los niños afirman que muchas veces los niños les quitan cosas a los otros, el 12% informa que esto ocurre algunas veces (3 o 4) y el 17% dice que muy pocas veces (1 o 2); el 21% cree que lo hacen porque los han provocado, el 19% que es una especie de diversión, el 16% por hacerse los rudos, el 15% por querer hacerles daño a los otros, y el 29% expresó una combinación de las opciones anteriores.

Comportamiento Agresivo. La mayoría informó que nunca ha sido objeto de violencia (79% de otros adultos, 80% de parte de los profesores y 63% de parte de los compañeros); en cuanto a "pocas veces": el 13% informa haber sido víctima de violencia de parte de otros adultos, el 11% reportó haber sido víctima de la "violencia" ejercida por los profesores (gritos, insultos, golpes); en cuanto a "algunas veces", el 6% de parte de otros adultos, el 5% de parte de los profesores, y el 10% de parte de los compañeros. Y, respecto a "muchas veces", el 2% de parte de otros adultos, el 4% de los profesores y el 6% de los compañeros de clase.

Finalmente, cabe destacar que la gran mayoría informa que nunca ha ejercido violencia en el curso (66% hacia los compañeros, 84% hacia los profesores y 81% hacia otros adultos); sin embargo, el 12% de ellos reportan haber ejercido violencia "pocas veces" hacia otros adultos, el 10% hacia los profesores y el 24% hacia los compañeros; que sólo han ejercido violencia "algunas veces" el 4% hacia otros adultos, el 4% hacia los profesores y un 5% hacia los compañeros; finalmente, han ejercido violencia "muchas veces" el 3% hacia otros adultos, el 2% los profesores y un 6% hacia los compañeros.

Ante las diferentes situaciones que ocurren en el aula:

- *Peleas entre compañeros:* el 33% no hace nada, el 17% intenta que hagan las paces, el 4% los regaña (los llama al orden), el 3% ayuda al que mejor le cae y sólo el 49% busca al profesor o al Director para informarle la situación.
- *Cuando estropean el material del colegio:* el 39% no hace nada, el 8% intenta que corrijan la situación, el 3% le llama la atención, el 3% ayuda al que mejor le cae para que solucione el problema, y sólo el 47% informa al profesor o Director.
- *Cuando se portan mal en clase:* el 35% no hace nada, el 10% intenta hacer las paces- que se tranquilicen, el 6% les discute o les llama la atención, el 3% ayuda a que mejor le cae para que se porte mejor y sólo el 46% informa de la situación al profesor o al Director.
- *Cuando un alumno le pega a otro:* el 34% no hace nada, el 17% intenta que hagan las paces, un 6% los regaña, les llama al orden, otro 6% ayuda al que mejor le cae, y sólo el 37% informa al profesor o Director.
- *Cuando un grupo de alumnos (as) dice cosas feas sobre otro (a) compañero (a):* el 38% no hace nada, el 17% intenta que hagan las paces, el 4% interviene insistiendo en que eso está mal, el 8 % ayuda al que mejor le cae, y sólo el 33% se lo dice al profesor o al Director.
- *Un alumno (a) amenaza a un compañero(a):* el 38% no hace nada, el 8% intenta que hagan las paces, el 5% los regaña, el 3% ayuda al que mejor le cae, y sólo el 46% se lo dice al profesor o al Director.
- *Un grupo de alumnos (as) deja solo a un compañero (a):* el 51% no hace nada, el 18% intenta mediar en la situación, el 4% les discute, les llama la atención, el 9% ayuda al que mejor le cae, y sólo el 18% se lo dice al profesor o al Director.
- *Cuando un alumno(a) se mete con un compañero (a):* El 32% no hace nada, el 19% intenta que hacen las paces, el 4% les discute –llama la atención, el 6% ayuda al que mejor le cae, y sólo el 38% se lo dice al profesor o al Director.

- Un alumno(a) se burla de un compañero(a): el 39% no hace nada, el 19% intenta que hagan las paces, el 4% los regaña, el 6% ayuda al que mejor le cae y sólo el 36% se lo dice al profesor o al Director.

¿Que suelen hacer tus maestros cuando presencian las siguientes situaciones?

- Se están peleando: El 27% no hacen nada, el 10% intentan que hagan las paces, el 4% les llama la atención, el 13% los castiga, y sólo el 46% los lleva ante el Director o jefe de estudios (Coordinador académico).
- Un alumno(a) le pega a otro(a): el 26% no hacen nada, el 11% intentan que hagan las paces, el 3% les riñe –les llama la atención, el 22% los castiga, sólo el 39% los lleva ante el Director o Coordinador.
- Un grupo de alumnos(as) dice cosas feas sobre otro compañero(a): El 31% no hacen nada, el 16% intenta que hagan las paces, el 4% les llama la atención, el 25% les castiga, sólo el 24% los lleva ante el Director o Coordinador.
- Un alumno(a) amenaza a un compañero(a): el 35% no hacen nada, el 8% intentan que hagan las paces, el 4% les riñe, el 12% les castiga y sólo el 42% los lleva ante el Director o Coordinador.
- Un grupo de alumnos deja solo a un compañero(a): El 50% no hacen nada, el 21% intenta que hagan las paces, el 4% les riñe, el 7% les castiga y sólo el 17% los lleva ante el Director o Coordinador.
- Un alumno(a) se mete con un compañero(a): el 27% no hace nada, el 17% intenta que hagan las paces, el 3% les riñe, el 23% les castiga y sólo el 31% los lleva ante el Director o Coordinador.
- Un alumno(a) se burla de un compañero(a): El 35% no hace nada, el 22% intenta que hagan las paces, el 1% les riñe, el 19% les castiga, y sólo el 23% los lleva ante el Director o Coordinador.

¿Qué hacen tus profesores para mejorar la convivencia en el colegio? El 21% da consejos, dialoga con los estudiantes; el 11% ayuda a los alumnos para que no se metan en

Citación del artículo: Ponce Jiménez, Z., Cucunubà Bermúdez, C. (2014). Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4° y 5° grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 8, N. 12, junio 2014, pp. 344-377, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 16.01.2014

Arbitrado 22.02.2014

Aprobado 15.03.2014

problemas; el 9% aplica castigos, deja sin recreo; el 6% llevan a donde el Director o Coordinador a los que se portan mal; el 3% dan clases especiales, enseñan valores; otro 3% realiza eventos especiales, como campañas, celebra las fiestas especiales, etc.; 2% cita a los padres de familia de los que no se portan bien; el 1% los lleva a donde el (la) Coordinador(a); 2% informa que hay participación de psicología con charlas y consulta; el 3% no hace nada; un 19% no sabe o no respondió; el 19% presentó otras opciones, entre ellas que los profesores intentan que entre los alumnos hagan las paces.

¿En qué otros lugares encuentras violencia? (en la calle, tu familia, las discotecas, en el deporte...). El 59% informa que principalmente se encuentra violencia en la calle y bares, el 18% no sabe o no respondió, el 2% que en la casa, en su familia (dirigida hacia ellos, entre padres, de otro adulto hacia el menor); un 1% que en el barrio; 3% en el colegio, en especial en el salón de clases; 2% en el deporte; 8% en discotecas o billares; sólo 2% informa que no la encuentra en ningún lado; un 1% que fue víctima de abuso sexual (género femenino); el 1% informa que en patios oscuros, parques y otros sitios oscuros; un 3% en una combinación de sitios o situaciones descritas.

Abuso sexual y testigo de bullying. El 2% ha sido testigo o víctima de abuso sexual (niñas que informaron haber sido abusadas sexualmente, una informa que fue testigo de una violación y otra informa que vio que a una compañera "le cogieron la cola en la calle"); el 27,4% que no le ha pasado ninguna situación, el 44% no sabe o no respondió, el 7% que ha sido víctima o testigo de bullying entre pares; el 2,4% informa de violencia doméstica, ya sea como víctimas (padres que "pegan duro") o como testigos "el novio de mi mamá le pegó"; el 1% confiesa haber ejercido violencia a otro compañero; el 1% busca ayuda de un adulto en este tipo de situaciones; el 1% considera que haber realizado la primera comunión en el colegio fue buena estrategia para mejorar el clima de convivencia. El 2% informa que el (la) profesor(a) amenaza, insulta o golpea; cuando pelean o se portan mal, al 1% le llaman los padres; el 5% dijo no acordarse o no querer hablar de ello; un 1% fue testigo de un homicidio; el 3% afirma que la mayoría de hechos violentos ocurren en la calle; al 1,2% lo han gritado, pegado e insultado; aproximadamente un 1% informa ser víctima de violencia de otro adulto diferente a los padres.

- **Resultados del APGAR FAMILIAR sobre el tipo de funcionamiento familiar de los estudiantes.**

En el Grado 4° del IED Rodrigo de Bastidas, predominaron los diferentes niveles de disfunción familiar: Severa 8%, moderada 6%, leve 7,2%. Para el grado 5°, las concentraciones fueron: Severa 7,5%, Moderada 5% y leve 7,5%; la buena función familiar predomina en la IED Nicolás Buenaventura con un 9% para el grado 4° y de 12% para el grado 5° (Ver Anexo B).

- **Resultados sobre la correlación entre bullying escolar y disfunción familiar.**

En los diferentes grupos de Grado 4° de las diferentes Sedes e Instituciones, no se hallaron diferencias significativas entre la disfunción familiar y el tipo de bullying, cuando se trata de que una persona mayor insulte o maltrate a los niños, con cierta frecuencia desde el inicio del curso ($F=2,803$; sig. 0,042); igualmente, cuando hay niños que insultan y se meten con otros niños desde el inicio del curso ($F=3,022$; sig. 0,031); tampoco en la forma en que responden los mismos alumnos cuando observan o se dan cuenta que uno de ellos se mete con los otros compañeros ($F=4,740$; sig. 0,003); ni entre las reacciones de los alumnos cuando se presenta una pelea ($F=3,321$; sig. 0,021); tampoco cuando estos llaman la atención porque un alumno se burla de otro ($F=4,958$; sig. 0,003); se mete con un compañero ($F=5,586$; sig. 0,001); amenaza a otro ($F=7,022$; sig. 0,000); o cuando un grupo de alumnos dice cosas feas sobre otro alumno ($F=3,157$; sig. 0,026); le pega a otro ($F=7,020$; sig. 0,000); o se pelean ($F=7,555$; sig. 0,000) (Tablas 4 y 5).

En los diferentes grupos de 5° de las diferentes sedes e instituciones no existen diferencias significativas en la disfunción familiar y el tipo de bullying, cuando se trata de las acciones que podría hacer el mismo grupo ante diferentes situaciones del aula o fuera de ella, como que una persona mayor insulte o maltrate a los niños desde el inicio del curso ($F=2,960$; sig. 0,34); no varían en sus opiniones en cuanto: porque estos niños hacen esas cosas a otros ($F=3,476$; sig. 0,17); cuando un compañero se burla de otro ($F=6,155$; sig. 0,01); cuando un compañero se mete con otro ($F=3,827$; sig. 0,11); un compañero amenaza a otro ($F=4,885$; sig. 0,003); un compañero le pega a otro ($F=5,291$; sig. 0,002); cuando cada uno se autoevalúa que se comporta mal ($F=4,847$; sig. 0,003); cuando estropean el material algunos compañeros ($F=6,556$; sig. 0,000); cuando se pelean ($F=4,886$; sig. 0,003); En cuanto a lo que informan respecto de las reacciones

de los maestros ante estas situaciones tampoco existen diferencias significativas: cuando un alumno se burla de otro ($F=4,270$; sig. 0,006); se mete con otro ($F=4,505$; sig. 0,005); cuando un grupo de alumnos deja solo a un compañero ($F=2,959$; sig. 0,034); cuando un compañero amenaza a otro ($F=5,773$; sig. 0,001); le pega a otro ($F=3,537$; sig. 0,016); se están peleando ($F=6,097$; sig. 0,001) (Tablas 6 y 7).

- **Edad vs bullying.** El 6,4% de 4° y el 6% de 5° con edades entre los 8 a 10 años, informan que alguna persona mayor a veces insulta o maltrata a los niños y las niñas, pero es una persona diferente a la madre, padre, o docente. Para el 11,5% de 4° de este mismo grupo de edad son varias personas las que insultan o maltratan al niño o niña.

5. Discusión de resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede concluir que la población escolar participante en esta investigación se encuentra en riesgo de sufrir diversas manifestaciones de bullying escolar debido a que se encuentra presente en alrededor del 30% de la población escolar participante, con el agravante que un porcentaje significativo de niños y de profesores suelen no hacer nada frente a esta situación, lo que incrementaría las probabilidades de su ocurrencia.

De otra parte, la presencia de disfuncionalidad familiar en un promedio de alrededor del 20% de la población escolar participante, donde la presencia de violencia intrafamiliar suele ser constante frente a la presencia de los niños, especialmente entre padre y madre o entre padres y niños, incrementa el riesgo de que estos niños se conviertan en víctimas o abusadores en la escuela. Así, es indudable que una familia disfuncional, con presencia de acciones agresivas frente a sus miembros, convertirá a estos niños en víctimas o victimarios en la escuela, afectando su proceso de desarrollo humano y aprendizaje escolar.

La función familiar es la capacidad del sistema familiar para enfrentar y superar cada una de las etapas del ciclo vital y las crisis por las que atraviesa (Huerta-González, 2000). Y, no es la configuración familiar lo que determina la efectividad del funcionamiento familiar y el bienestar psicológico de los adolescentes, sino el estilo de relación parental (Bellissimo, McFarlane y

Norman, 1995); ya que si no hay buena relación entre los conyugues, si existen malos tratos entre ellos y hacia los adolescentes, no podrían tener un buen desarrollo emocional.

De acuerdo con Fergusson (1995) y Taylor (1984), estos resultados indicarían que las adversidades familiares que sufren las familias disfuncionales contribuyen a incrementar el riesgo de la conducta suicida; pues, la ausencia de calidez familiar, falta de comunicación con los padres y discordia familiar, hacen que existan oportunidades limitadas para el aprendizaje de resolución de problemas y pueden crear un ambiente donde al adolescente le falta el soporte necesario para contrarrestar los efectos de eventos vitales estresantes y/o depresión.

Los resultados de este estudio son similares a las de otras investigaciones realizadas en Colombia con adolescentes, dado que los porcentajes de presencia de bullying en los Grados 5° y 6° de básica primaria de los colegios públicos participantes fue alrededor del 30%, otros estudios realizados en grados superiores señalan un porcentaje similar, como en el realizado en la ciudad de Cali (Colombia), con 2.542 encuestas a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de catorce colegios de la ciudad, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico, en el que se halló presencia de "bullying" en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros de todos los estratos socioeconómicos, estableciéndose la agresión verbal como la de mayor frecuencia y que ésta sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clase (Paredes et al, 2008).

Igualmente, en otro estudio similar realizado con una muestra de 916 estudiantes de básica primaria de Lima (Perú), se halló una incidencia del bullying del 47%; donde el 34% de los agredidos no comunican a nadie la agresión; a un 65% de compañeros no les interesa defender a las víctimas; alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas permitiendo que este proceso continúe (Oliveros et al., 2008). De acuerdo con lo anterior, es probable que estos resultados se puedan incrementar en grados superiores si la situación encontrada no se interviene con acciones de prevención para disminuir su impacto en los años posteriores cuando estos menores sean adolescentes.

6. Conclusiones y recomendaciones

Las acciones de prevención deben ir dirigidos hacia la comunidad educativa en sus diferentes niveles organizacionales, que involucre tanto a los alumnos como a sus padres, profesores y autoridades educativas, a fin de que sea la Escuela como Institución la que promueva la convivencia pacífica y el adecuado clima escolar que facilite las relaciones interpersonales, el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje escolar del niño, la niña y el adolescente (Ley 1620 de Marzo de 2013).

Para ello, se debe tener en cuenta los siguientes criterios hallados en diferentes investigaciones:

- Las Escuelas no deben seguir aplicando soluciones rápidas pero ineficaces como expulsar a los autores, más bien intentar cambiar su comportamiento. Para ello, podrían incluir contenidos sobre prevención de la violencia en asignaturas no obligatorias o en eventos escolares complementarios, en las que puedan formular proyectos para afrontar y/o prevenir la violencia escolar; o fomentar habilidades sociales en educadores y estudiantes, entre otras; sin embargo, a nivel institucional, el liderazgo fuerte, el trato afectuoso y unas normas claras que se hacen cumplir de manera consistente, pueden reducir la incidencia y severidad de la violencia en la escuela y hasta evitarla (Greene M., 2005; Human Rights Watch, 2001).
- Es importante considerar el divorcio o separación de los padres entre los conflictos familiares que debe afrontarse en la Escuela, el cual es casi siempre percibido como un hecho traumático, tanto para la pareja como para los hijos, quienes experimentan la pérdida significativa de la estabilidad familiar y una reacción de estrés significativo con consecuencias en la salud mental durante la adolescencia, las que se deben considerar al momento de planificar programas de prevención para ellos (Breibablik & Meland, 1999).
- Tener en cuenta aquellos factores de riesgo como la impulsividad y la soledad de los niños en la escuela; y, protectores contra el bullying escolar, como las habilidades sociales adecuadas, hallados en las investigaciones (Ferrel et al, 2012).

Con base en lo anterior, las investigadoras proponen las siguientes recomendaciones:

- Considerar la convivencia pacífica escolar como una de las misiones más importantes a cumplir en la educación integral del niño, niña y adolescente, en el marco de la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), el Código del menor, y la Ley 1620 de Marzo de 2013 (en especial el cumplimiento de los objetivos del sistema escolar señalados en el artículo 4 y las estrategias de prevención bajo responsabilidad de las Escuelas señaladas en el artículo 17), en la cual debe estar comprometida de manera permanente toda la comunidad educativa: autoridades escolares, profesores, alumnos, padres de familia y líderes comunitarios.
- Desarrollar diversas estrategias de integración y convivencia, tales como Talleres de Habilidades Sociales, en especial de asertividad, empatía y solidaridad, para que los niños tengan las habilidades necesarias para expresar de manera adecuada sus inquietudes, necesidades y críticas. Ello, debe hacerse considerando las diferencias de género, edad, grado escolar y raza, a fin de evitar la discriminación social y fomentar la integración y respeto mutuo en la comunidad educativa.
 - Diseñar estrategias de investigación, intervención y prevención del bullying en las Escuelas participantes, a fin de reducir significativamente su prevalencia y favorecer la convivencia armónica y pacífica de los alumnos y comunidad educativa en general.

LIMITACIONES: El presente estudio tuvo como limitación la característica de la Prueba de Bullying escolar por sus ítems cuanti-cualitativos, lo cual hizo difícil su análisis estadístico y obtener un índice preciso de frecuencia de la variable estudiada; sin embargo, los datos arrojados permiten una amplia caracterización de este problema en la población objeto de estudio.

AGRADECIMIENTOS: Las investigadoras agradecen a los niños y niñas de las Escuelas Públicas de los Núcleos 7 y 9 del Distrito de Santa Marta, Colombia, participantes en este estudio, así como a sus Profesores y directivos escolares, por su apoyo en la logística para la aplicación de las Pruebas seleccionadas.

Referencias

- Aberastury, A., et al (1971). *Adolescencia*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman.
- Almanza-Muñoz, J. (2004). Depresión: prevención y manejo en el primer nivel de atención. *Rev. Sanid. Milit. Mex.*; 58(3):209-222
- Batalis, N., Collins, K. (2005). Adolescent Death: A 15-Year Retrospective Review. *Journal of Forensic Science*, 50(6): 1444-1449.
- Bausela H., E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, vol. 17, núm. 3, 2008, pp. 369-370.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 76, No. 2, 258-269, Disponible en <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999JPSP.pdf>
- Bellissimo, A. McFarlane, A., & Norman, G. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 36(5):847-64, Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7559849>
- Borges, G., Medina-Mora, M. López-Moreno, S. (2004). El papel de la epidemiología en la investigación de los trastornos mentales. *Salud Pública Mex*; 46:451-463. Disponible en <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v46n5/a10v46n5.pdf>
- Brown, G. W, Harris, T. O. & Hepworth, C. (1994). Life events and endogenous depression: A puzzle reexamined. *Archives of General Psychiatry*, 51, 525-534.
- Caurcel, M. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Tesis Doctoral. Granada (España). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/46590861_Estudio_evolutivo_del_maltrato_entre_iguales_desde_la_percepcion_y_el_razonamiento_sociomoral_de_los_implicados
- Creighton, S. (2004). *Prevalence and Incidence of Child Abuse: International Comparisons*. NSPCC Information Briefing. Londres, NSPCC Research Department.
- De Groulard, M., et al. (1998). *Homosexual aspects of the HIV/AIDS epidemic in the Caribbean: a public health challenge for prevention and control*. Puerto España, Caribbean Epidemiology Centre, OPS/OMS.

Citación del artículo: Ponce Jiménez, Z., Cucunubà Bermúdez, C. (2014). Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4° y 5° grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 8, N. 12, junio 2014, pp. 344-377, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 16. 01. 2014

Arbitrado 22.02. 2014

Aprobado 15.03. 2014

Del Rey R., Ortega, R. (2008). *Bullying en países pobres: relevancia y coexistencia con otras formas de violencia*. U. de Almería. Almería. España. Pp.39-50, Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56080104>

Dos Santos-Palazzo, J., Béria, J., Alonso-Fernández, F., Tomasi, E. (2001). Depresión en la adolescencia en centros de atención primaria: importancia de un problema oculto en salud colectiva. *Atención Primaria*, 28(8):543-9. Disponible en <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-depresion-adolescencia-centros-atencion-primaria-13023840>

ECPAT (2005). *Violence against Children in Cyberspace*. A Contribution to the UN Secretary-General's Study on Violence against Children. Bangkok, ECPAT International.

Engels, R., Vermulst, A., Dubas, J., Bot, S., Gerris, J. (2005). Long-term effects of family functioning and child characteristics on problem drinking in young adulthood. *Eur Addict Res*, 11(1):32-7, Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15608469>

Ferrel, R., Cuan, A., Londoño, Z., Ferrel, L. (2012). *Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento académico de 5 Instituciones Educativas de la Unidad Administrativa Escolar N°5 del Distrito de Santa Marta, Colombia*. En prensa.

Franco, S. (2003). A Social-Medical Approach to Violence in Colombia. *American Journal of Public Health*, 93: 2032-2036, Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1448146/>

García, L. (2001). Supervisión parental y el consumo de drogas en la adolescencia. Disponible en <http://www.hojas.informativas.de.los.psicologos.de.las.palmas.37>.

Garaigordobil, M. (s.f.). *El maltrato entre iguales: definición, prevalencia, consecuencias, identificación e intervención*. Disponible en <http://www.gautena.org/infotoki/descargas/articuloGaraigordobil.pdf>.

Garaigordobil, M., Oñederra J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. Universidad del país Vasco. *Psicothema*. Vol. 21, N° 1, pp. 83-89. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/727/72711818014.pdf>

Garaigordobil, M., Oñederra, J. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información*

Psicológica, 99, 4-18. Disponible en http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2010/6.%20IP%20Bullying.pdf

Geiger, B., Fischer, M. (2006). Will Words Ever Harm Me? Escalation from Verbal to Physical Abuse in Sixth-grade Classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*. 21(3): 337-57, Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16443595>

Groenewald, P., et al (2001). *Cape Town Mortality*. Part I: Cause of Death and Premature Mortality. South African Medical Research Council, University of Cape Town.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación: Diseño Metodológico* (4ª. Ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Human Rights Watch (2001). *Scared at School: Sexual Violence against Girls in South African School*. Nueva York, Human Rights Watch.

Huerta-González, J. (2000). Estudio de la salud familiar. En: *Colegio Mexicano de Medicina Familiar, editor. Programa de actualización continua en medicina familiar*. Libro 1. Distrito Federal, México: Intersistemas; p. 5-69.

Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y Educación*. San José: Editorial EUNED.

Lemard, G., Hemenway, D. (2006). Violence in Jamaica: an analysis of homicides 1998-2002. *Injury Prevention*, 12(1): 15-18, Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2563489/>

Martínez, J., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, M. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15 (2): 161-166, Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/727/72715201.pdf>

Merino González, J. (2008). El acoso escolar – bullying, una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS). *Revista d'estudis de la violencia*. Núm. 4, enero/marzo 2008. Disponible en www.icev.cat

Miller, T., et al (2001). Costs of Juvenile Violence: Policy 338 implications. *Pediatrics*, 107:3-1

Minuchin, S, Fishman, H. (1985). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Citación del artículo: Ponce Jiménez, Z., Cucunubà Bermúdez, C. (2014). Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4º y 5º grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 8, N. 12, junio 2014, pp. 344-377, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Oliveros D., M., Figueroa A., L., Mayorga R., G., Cano U., B., Quispe A., Y., Barrientos A., A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Rev. Perú. pediatr.* 61 (4), Disponible en <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v70n4/a05v70n4>

Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. 4° edición. Madrid: Morata, S.L

Olweus, D. (1984). Aggressors and Their Victims: Bullying at School. In: Frude, N.G., Gault, H. (Eds). *Disruptive Behavior in Schools*. Nueva York: Wiley & Sons, págs. 57-76.

Organización Mundial de la Salud (2005). Análisis realizado para el Estudio por la Encuesta Mundial sobre Salud Escolar. Disponible en <http://www.cdc.gov/gshs> o http://www.who.int/school_youth_health/gshs.

Ortega y Del Rey (2001). Cuestionario para alumnos de primaria sobre clima escolar y violencia. Disponible en http://www.deciencias.net/convivir/cuestionarios/alum_convivir/3.Alum_primaria_violencia%28Ortega_DelRio-2001%295p.pdf

Ortega, R., Del Rey, R. (2001). *Estudio internacional sobre clima escolar y violencia*. Cuestionario de Primaria. Disponible en https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/alum_primaria_violenciaortega_delrio-20015p.pdf

Palosaari, U., Aro, H., Laippala, P. (1996). Parental divorce and depression in young adulthood: adolescents' closeness to parents and self-esteem as mediating factor. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Vol. 93, N 1: 20-26, Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1600-0447.1996.tb10614.x/abstract>

Pinheiro, P. (2005). *Informe mundial sobre la violencia de niños y niñas*. UNICEF.

Price, I., Lavercombe, L. (2000). Depression in early adolescence: relation to externalizing and internalizing behaviour. *Percept Mot Skilss*, 90:723-730.

Runyan, D., et al (2002). Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo. En: Krug EG et al. (Eds) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington DC, Organización Panamericana de la Salud, págs. 63-94.

Smilkstein G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and its use by physicians. *Journal FamPract*, 6: 12-31.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

South African Police Service (2003). *Annual Report of the National Commissioner of the South African Police Service*, 1-04-2002 to 31-03-2003. Pretoria, South African Police Service.

Tolstoi, L. (1998). Dinámica familiar. En: Huerta-González JL. *La familia en el proceso de salud-enfermedad*. San Luis Potosí: Tangamanga, p. 37-42.

Trautmann M., A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Rev. Chil. Pediatr.* 2008; 79 (1): 13-20, Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000100002

United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children (2005). *Regional Desk Review: North America*. Disponible en: <http://www.violencestudy.org/r27>.

WHO (2006). *Global Estimates of Health Consequences Due to Violence against Children*. Background Paper to the UN Secretary-General's Study on Violence against Children. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

Ybarra, M., et al (2004). Online Aggressor/Targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 5(7):1308-1316, Disponible en <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV75.pdf>

ANEXOS

Tabla 1: Distribución de la muestra.

NUCLEO 9						
COLEGIO PRINCIPAL	SEDES ANEXAS	Jornada		4°	5°	TOTAL
		M	T			
LICEO CELEDON	San José		X	5	4	9
INDUSTRIAL		X	X	15	14	29
SANTANDER				14	14	28
NUCLEO 7						
NICOLAS BUENAVENTURA	Chimila I	Jornada		4°	5°	TOTAL
		X				
		X		11	11	22
	Chimila I	X		10	5	16
	Chimila I		X	5	5	10
	J.J. Thonson	X		5	8	13
RODRIGO DE BASTIDAS		X		12	13	25
			X	18	21	39
	17 de Diciembre	X		13	9	23
			X	9	9	18
RODRIGO GALVAN DE LA BASTIDAS				9	9	18
	Tayrona	X		9	9	19
	Villa del Río	X		5	6	11
ONDAS DEL CARIBE				7	6	13
	Luis Carlos Galán	X		5	9	14
PANTANO				8	9	17
	Florida			9	8	17
TOTAL				169	171	340

Tabla 2: Contingencia APGAR FAM * IED * Grado

grado			IED									Total
			Liceo Celedón	Industrial	Santander	Nicolás Buenaventura	Rodrigo de Bastidas	Rodrigo Galván de la	Ondas del Caribe	Pantano		
4°	APFAM	Disfunción Familiar Severa	Recuento	0	3	2	9	13	10	4	3	44
		% del total	,0%	1,8%	1,2%	5,4%	7,8%	6,0%	2,4%	1,8%	26,3%	
		Disfunción Familiar Moderada	Recuento	0	5	7	3	10	4	3	3	35
		% del total	,0%	3,0%	4,2%	1,8%	6,0%	2,4%	1,8%	1,8%	21,0%	
		Disfunción Familiar Leve	Recuento	2	2	3	5	12	4	3	9	40
	% del total	1,2%	1,2%	1,8%	3,0%	7,2%	2,4%	1,8%	5,4%	24,0%		
	Buena Función Familiar	Recuento	1	5	2	15	10	7	2	6	48	
	% del total	,6%	3,0%	1,2%	9,0%	6,0%	4,2%	1,2%	3,6%	28,7%		
	Total		Recuento	3	15	14	32	45	25	12	21	167
			% del total	1,8%	9,0%	8,4%	19,2%	26,9%	15,0%	7,2%	12,6%	100%
5°	APFAM	Disfunción Familiar Severa	Recuento	1	5	1	7	13	7	1	3	38
		% del total	,6%	2,9%	,6%	4,0%	7,5%	4,0%	,6%	1,7%	22,0%	
		Disfunción Familiar Moderada	Recuento	4	3	1	3	8	5	4	5	33
		% del total	2,3%	1,7%	,6%	1,7%	4,6%	2,9%	2,3%	2,9%	19,1%	
		Disfunción Familiar Leve	Recuento	1	5	4	6	13	6	4	6	45
	% del total	,6%	2,9%	2,3%	3,5%	7,5%	3,5%	2,3%	3,5%	26,0%		
	Buena Función Familiar	Recuento	1	2	9	20	11	9	5	0	57	
	% del total	,6%	1,2%	5,2%	11,6%	6,4%	5,2%	2,9%	,0%	32,9%		
	Total		Recuento	7	15	15	36	45	27	14	14	173
			% del total	4,0%	8,7%	8,7%	20,8%	26,0%	15,6%	8,1%	8,1%	100 %

Citación del artículo: Ponce Jiménez, Z., Cucunubà Bermúdez, C. (2014). Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4° y 5° grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 8, N. 12, junio 2014, pp. 344-377, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 16. 01. 2014

Arbitrado 22.02. 2014

Aprobado 15.03. 2014