

**FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL AGUSTÍN CODAZZI**

ALICE JERALDYNNE PLATA DÍAZ

MARÍA ALEJANDRA CALDERON ACUÑA

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE DERECHO, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICA

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

VALLEDUPAR/CESAR

2019

**FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL AGUSTÍN CODAZZI**

ALICE JERALDYNNE PLATA DÍAZ

MARÍA ALEJANDRA CALDERON ACUÑA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE PSICÓLOGA

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE DERECHO, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICA

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

VALLEDUPAR/CESAR

2019

Tabla de contenido

Lista de Tablas	6
Lista de Figuras	7
Lista de Anexos	8
Capítulo I. Planteamiento del problema	9
Título	9
Línea de Investigación	9
Descripción del problema	9
Formulación de la pregunta de investigación	11
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	12
Justificación	12
Capítulo II. Marcos Referenciales	15
Antecedentes	15
Antecedentes Internacionales	15
Antecedentes Nacionales y Regionales	26
Bases Teóricas	28
Funcionamiento familiar	28
Acoso escolar	33
Marco legal	40

Capítulo III. Marco Metodológico	41
Enfoque	41
Diseño y corte	42
Tipo de investigación según el alcance	43
Población, muestra y muestreo	43
Técnica e instrumentos de recolección de datos	45
Apgar Familiar	46
Cuestionario para la Identificación de Matoneo	49
Sistema de hipótesis	56
Análisis de datos	56
Marco Administrativo	57
Recursos	57
Presupuesto	58
Cronograma	58
Consideraciones éticas	59
Capítulo IV. Presentación y análisis de resultados	60
Resultados	60
Resultados descriptivos	60
Análisis correlacional	67
Discusión	69

Conclusiones	72
Recomendaciones	72
Referencias	74
ANEXOS	84

Lista de Tablas

Tabla 1	29
Tabla 2	32
Tabla 3	35
Tabla 4	48
Tabla 5	49
Tabla 6	50
Tabla 7	51
Tabla 8	54
Tabla 9	56
Tabla 10	57
Tabla 11	58
Tabla 12	58
Tabla 13	68
Tabla 14	69

Lista de Figuras

Figura 1	31
Figura 2	60
Figura 3	61
Figura 4	61
Figura 5	62
Figura 6	63
Figura 7	65
Figura 8	66
Figura 9	67

Lista de Anexos

Anexo 1 – APGAR Familiar	74
Anexo 2– Cuestionario para la Identificación de Matoneo	75
Anexo 3 – Formatos de consentimiento informado	77

Capítulo I. Planteamiento del problema

Título

Funcionamiento familiar y acoso escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi

Línea de Investigación

Educativa

Descripción del problema

Colombia es un país con una historia y cultura de violencia heredada de varias décadas de conflicto armado, desplazamiento y pobreza (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015), pero los efectos de esa violencia no cesan solamente con la implementación de los Acuerdos de Paz, como los celebrados en la Habana en 2016, ni se limitan a la violencia social; así mismo, los adultos no son los únicos ni los más afectados por la violencia. De acuerdo con Almonacid González (2017), los datos de diferentes instituciones estatales demuestran que una proporción importante de ciudadanos de nuestro país es expuesto directa o indirectamente a un ambiente de violencia, generando a nivel cultural, una suerte de paradigma de la violencia, que no es otra cosa que la normalización de la misma.

Esta situación de exposición a una cultura de la violencia ha sucedido de diferentes formas en lugares como el departamento del Cesar, que se constituye en una de las zonas del país donde hubo mayor victimización y conflicto armado, además de presentarse una vulnerabilidad importante por la pobreza y la exclusión (Villa & Herrera, 2015). Una prueba de los efectos de la victimización en el departamento la dan las estadísticas del Observatorio Nacional de Violencias, donde se puede evidenciar que las tasas de violencia

intrafamiliar y violencia contra la mujer son más altas que el promedio nacional (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019)

De esta forma, en este contexto social, es de esperarse que exista también una problemática de violencia y agresión en los contextos escolares, así como expresiones particulares como el bullying (Almonacid-González, 2017). De acuerdo con diversos autores como Kornblit & Adaszko (2008), la violencia estructural suele reflejarse en daños en el clima social de los escenarios escolares, y ser un determinante de la violencia escolar.

Si se toman en cuenta los datos acerca de violencia escolar y victimización del departamento del Cesar y sus municipios, se puede notar esa influencia de la violencia estructural sobre la violencia escolar. De esta manera, los resultados de las pruebas Saber con niños, niñas y adolescentes en grados 3°, 5° y 9° del ICFES (2017) muestran que el 20% de estudiantes del departamento se han sentido constantemente ofendidos o agredidos, un 17% acepta agredir u ofender constantemente a compañeros específicos y el 55% han sido testigos de acciones agresivas contra otro compañero, cifras muy cercanas a la media nacional. Para el caso particular de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi, el Rector del colegio, A. R. Molido (Comunicación Personal, 28 de septiembre de 2020) afirma que el irrespeto y las agresiones entre estudiantes son un tema problemático, pues afectan la convivencia y el clima escolar en la institución.

Existen diversas explicaciones en psicología sobre por qué sucede el acoso escolar o bullying en los escenarios escolares. Uno de los modelos teóricos con mayor aceptación reciente es el modelo socio-ecológico de autores como Espelage (ver por ejemplo, Espelage, 2014; Espelage et al., 2013; Hong & Espelage, 2012) que será explicado con más detalle en el marco teórico. Dentro de su explicación sobre el acoso escolar, se establecen

toda una serie de factores en los diferentes niveles de macro, meso y microsistema, que, a lo largo de décadas de investigación, se han evidenciado como facilitadores o determinantes. Precisamente, uno de esos posibles factores se ubica en el mesosistema y corresponde al funcionamiento familiar (Espelage, 2014; Oliveira et al., 2017). Al parecer, según los autores del modelo ecológico, el buen funcionamiento familiar podría amortiguar los efectos de incidentes de violencia y también reducen la participación de los menores en conductas desviadas asociadas a la agresión y acoso a pares (Low & Espelage, 2013).

Para el caso de la región Caribe y del departamento del Cesar, ese posible vínculo del funcionamiento familiar con el bullying es una pregunta abierta, dado que no son muchos los estudios que hayan llevado a cabo la comprobación de la asociación estadística de ambos fenómenos. De allí, que surja el interrogante que se muestra a continuación.

Formulación de la pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre funcionamiento familiar y acoso escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi?

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre funcionamiento familiar y acoso escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi

Objetivos Específicos

1. Detallar las características sociodemográficas de los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi
2. Describir la percepción de funcionamiento familiar de los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi
3. Conocer la victimización por agresión física, verbal y social de los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi
4. Reconocer las conductas de intimidación por agresión física, verbal y social en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi
5. Advertir el rol de observador ante agresiones física, verbal y social de los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi
6. Comprobar la asociación estadística paramétrica o no paramétrica entre el funcionamiento familiar y las dimensiones de acoso escolar en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi

Justificación

Se considera la posibilidad de que la violencia estructural conlleve violencia escolar, siendo una de sus manifestaciones visibles el acoso escolar o bullying; de igual manera, con base en el pensamiento del modelo socioecológico del bullying, existe la posibilidad de que, desde el mesosistema, el funcionamiento familiar sea un factor relacionado.

Los datos expuestos desde fuentes como las pruebas Saber 3°, 5° y 9° (ICFES, 2017a) que fueron caracterizados en la problemática, hablan de una magnitud bastante importante de las agresiones sistemáticas en el contexto del departamento del Cesar, de

manera que casi 1 de cada 5 estudiantes reporta ser víctima y casi 1 de cada 5 estudiantes también acepta ejecutar conductas de acoso e intimidación constantes, a lo que se suma que más de la mitad de niños han participado indirectamente en el rol de observadores. También se expuso la necesidad sentida en la institución desde su dirección respecto al impacto en la convivencia de las agresiones entre pares.

Bajo este panorama, las instituciones educativas de la región y del país necesitan respuestas a los posibles factores que determinan la agresividad y el acoso escolar, que sean susceptibles de ser abordados desde sus propias comunidades educativas. De hecho, la construcción de una cultura de paz desde los escenarios escolares es reconocida como un imperativo, tanto a nivel internacional, por instituciones como la UNESCO (2015) y a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). Incluso, la propia Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620, 2013) establece que en los esfuerzos del Sistema de Nacional de Convivencia Escolar debe incluirse a la familia dentro de las estrategias pedagógicas que hagan las instituciones para favorecer la paz, ciudadanía y convivencia escolar.

La psicología educativa, en esa necesidad de las instituciones en cuanto al entendimiento del fenómeno del acoso escolar, tiene una participación fundamental. Es así debido a que, como campo, tiene modelos teóricos y herramientas metodológicas para responder a preguntas trascendentales como la planteada en el estudio propuesto, pues dar cuenta de un posible vínculo del funcionamiento familiar y el acoso escolar daría una posible hoja de ruta a la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi sobre la pertinencia de hacer un trabajo preventivo desde las familias.

Por otro lado, ya en el aspecto académico, la respuesta al objetivo propuesto es también trascendental, pues ni en el contexto nacional ni en el regional existe una prolífica evidencia de la asociación entre el funcionamiento familiar y el bullying, más allá de las probables observaciones anecdóticas de los psicólogos que abordan los casos de victimización que surgen en escuelas y colegios. Así que dar respuesta a la pregunta de investigación permitiría potencialmente corroborar en nuestro contexto una predicción derivada del modelo socio-ecológico que se refleja en la hipótesis que se planteará en la metodología propuesta.

En cuanto a la viabilidad de la investigación, se puede plantear que existe la confianza de poder llevarla a cabo por varios motivos. En primera medida, existen instrumentos para medir las dos variables de interés, los cuales cuentan con evidencia de confiabilidad y de validez en población colombiana. En segunda medida, la propuesta de la pregunta de investigación se alinea a una necesidad sentida por las directivas de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi frente a un tema que toca la convivencia escolar. Y, en tercer lugar, existe la accesibilidad a la población, dado ese interés institucional.

Capítulo II. Marcos Referenciales

Antecedentes

A continuación, se describen una serie de resultados hallados por diversas investigaciones a nivel internacional y en Colombia, donde se describe la relación entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar; todos estos en el periodo comprendido entre 2016 y 2020.

Como se verá en esa descripción, hay una tendencia general a encontrar que la disfuncionalidad familiar es predictora de mayor riesgo ante el acoso escolar; aun así, se evidencia que en Colombia la pregunta sobre esa asociación entre funcionamiento y bullying ha sido poco abordada, lo cual, como se planteó en la justificación, denota la importancia de abordar el objetivo planteado.

Antecedentes Internacionales

A nivel mundial, son varios los estudios hechos en diversos continentes que han abordado la relación entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar o bullying. En Europa, específicamente Italia, Mazzone & Camodeca (2019) desarrollaron el estudio de título *Bullying and Moral Disengagement in Early Adolescence: Do Personality and Family Functioning Matter?*. Tenían como objetivo determinar la contribución de la personalidad y el funcionamiento familiar sobre la desconexión moral y las conductas relacionadas con bullying en adolescentes. Fue un estudio no experimental, transversal, explicativo, donde la población correspondió a estudiantes del área urbana del sureste de Italia, con una muestra de 102 estudiantes adolescentes. Se aplicó la Escala de Funcionalidad Familiar FACES IV y un Cuestionario sobre bullying creado por los autores. Se usó correlación de Pearson, pruebas t y análisis de regresión. Se encontró una correlación $r=-.19$ entre funcionalidad familiar y bullying. De igual manera, se corroboró un modelo de regresión según el cual la

baja conciencia moral y el bajo funcionamiento familiar reducen las conductas de defensa ante agresiones y aumento del riesgo ante el bullying.

También en Europa, en Valencia España, Buelga et al. (2017) desarrollaron el estudio *Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents*. Su objetivo fue analizar la relación entre funcionalidad familiar medido en clima y comunicación, con los 4 roles involucrados en el ciberbullying. Fue un estudio no experimental, transversal, explicativo, donde la población son estudiantes de colegios públicos y semipúblicos de Valencia, España, y la muestra 1068 estudiantes, en un muestreo por conglomerado. Se aplicó la Parent-Adolescent Communication Scale, la Family Environment Scale y la Cyberbullying Scale CYB-AGRESS. La prueba estadística de la influencia entre variables fue llevada a cabo mediante modelamiento por análisis factorial confirmatorio. Los resultados muestran que la ridiculización fue la conducta de ciberbullying más frecuente; así mismo, las víctimas de ciberbullying menor calidad del clima familiar y peor comunicación con sus padres. Así mismo, la comunicación cerrada con la mamá y a comunicación evitativa con el papá predicen mayor victimización

Más recientemente en ese mismo país, Pérez-Fuentes et al. (2019) realizaron la investigación de título *Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents*. Tenían como objetivo analizar la relación entre diversos factores individuales y familiares, entre ellos el funcionamiento familiar, con los tipos de agresión. Fue un estudio no experimental, transversal, explicativo, donde la población correspondió a los estudiantes de 2 instituciones educativas de Almería España; hubo una muestra de 317 adolescentes, con muestreo aleatorio por conglomerado.

Se aplicó el APGAR Familiar, el Peer Conflict Scale (PCS) y el Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-I-M20). Se hizo análisis de correlación mediante r de Pearson, así como análisis de regresión y análisis de conglomerados. El 13.6% de participantes han sufrido de violencia frecuente por parte de sus compañeros, principalmente hombres. La funcionalidad familiar tuvo una relación débil negativa estadísticamente significativa con todos los tipos de agresiones, con $p < .05$ $p .01$, con los siguientes valores: proactiva (-.20), reactiva (-.17), relacional proactiva (-.18) y relacional reactiva (-.12). El modelo resultante demuestra que el manejo de las emociones e inteligencia emocional, un desarrollo positivo de los adolescentes y un buen funcionamiento familiar son característicos de los adolescentes que no sufren ni ejecutan conductas de agresión contra pares.

Por su parte, algunos estudios recientes han sido conducidos en Asia. En Irán, Dabaghi et al. (2017) trabajaron en el estudio *The Relationship between Family Functioning and Different Types of Aggression in Adolescents in 2014-2015*. Este tenía como objetivo determinar la relación entre funcionamiento familiar y diferentes tipos de agresión en estudiantes de la ciudad de Rasth. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a los estudiantes de colegio de la ciudad de Rasht; la muestra se conformó con 506 estudiantes de colegios de dos distritos escolares. Se aplicó la Family Assessment Device (FAD) y el Bass and Perry Aggression Questionnaire (BPAQ). El estadístico usado fue Rho de Spearman. La media de funcionamiento familiar fue de 2.49 y de agresión fue 80.87, siendo la agresión física el tipo más frecuente; la disfuncionalidad familiar general se correlacionó de manera significativa con todos los tipos de agresión, con el tipo físico en $\rho = .403$ ($p = .0001$), verbal .336 ($p = .0001$), ira .344

($p=.0001$), hostilidad .336 ($p=.0001$) y agresión general .42 ($p=.0001$). Se concluye que el funcionamiento es un posible determinante de la agresividad en escenarios escolares.

Por otra parte, Alwi & Nurwianti (2018) realizaron la investigación *Family Functioning as a Predictor for Internalizing Problems on Adolescents who experienced Bullying*. Tenía como objetivo determinar la capacidad predictiva del funcionamiento familiar frente a la internalización de problemas en adolescentes que sufren de acoso escolar. Fue un estudio no experimental, transversal, explicativo, donde la población fueron los estudiantes de secundaria de Jakarta, Indonesia, y hubo 201 participantes con muestreo a conveniencia. Se aplicó el Family Assessment Device (FAD), el Bullying questionnaire screening y el Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). Se hizo análisis de regresión simple y múltiple. Los resultados evidenciaron que la funcionalidad familiar contribuye a la reducción de internalización de problemas en los adolescentes víctimas de acoso de forma significativa (R^2 12.1% con $p<0.01$, $\beta=-.211$). Por tanto, se concluye que el buen funcionamiento familiar es un gran predictor de la reducción en los efectos del bullying.

Latinoamérica ha sido un escenario en el que se han presentado muchos estudios recientes sobre la relación entre el funcionamiento familiar y el acoso a nivel escolar. En Centroamérica, particularmente en México, Gallegos-Guijarro et al. (2016) desarrollaron el estudio *Relationship between family functioning and exposure to violence among Mexican adolescents*. Tenía como objetivo estudiar la relación entre el funcionamiento familiar y la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a los estudiantes de bachillerato de Monterrey y la muestra a 133 estudiantes, con un muestreo a conveniencia. Se aplicó la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar FACES IV y el Cuestionario

de Exposición a la Violencia (CEV). EN los diferentes escenarios de exposición a violencia, el mayor fue el de observación/victimización en la calle, seguido del de observación/victimización en la escuela; en cuanto a la funcionalidad familiar, el puntaje más alto correspondió a sobre involucramiento y a rigidez, y los más bajos a desapego y caos. La victimización en la escuela no tuvo ninguna relación significativa con las dimensiones de funcionalidad familiar; por su cuenta, la observación de violencia tuvo relaciones negativas significativas con valores entre $-.17$ y $-.25$ con las dimensiones de adaptabilidad, cohesión, satisfacción y comunicación familiar. Se concluye la importancia de fortalecer los vínculos familiares para prevenir la exposición a violencia.

También en México, Mendoza Valdez (2019) tenían como objetivo estimar un modelo para predecir la violencia escolar relacional en adolescentes escolarizados que integre variables contextuales (funcionamiento familiar) y personales (síntomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales). Fue un estudio no experimental, transversal, explicativo, donde la población correspondió a estudiantes de secundaria de 3 instituciones educativas de Monterrey, con una muestra de 908 estudiantes de secundaria, escogidos mediante muestreo no probabilístico. Se aplicó el APGAR Familiar y la Escala de Conducta Violenta en la Escuela, además de Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). Se llevó a cabo un path analysis. Se corroboró un modelo con indicadores de bondad de ajuste $NFI=.90$, $RMSEA=.04$, $NNFI=.92$ y $CFI=.93$. En este modelo se establece que la relación entre funcionalidad familiar y violencia escolar se da de manera indirecta, intermediada por la sintomatología depresiva, la reputación social no conformista y la actitud trasgresora de las normas.

De nuevo en México, recientemente Romero-Abrio et al. (2019) llevaron a cabo la investigación de título *Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender*. Tuvieron como propósito analizar la relación e influencia entre ciber-victimización, funcionalidad familiar y autoconcepto en adolescentes. Fue un estudio no experimental, transversal, explicativo, donde la población correspondió a los estudiantes de 984 centros educativos de Nuevo León, México; la muestra fue de 8115 adolescentes de 118 centros educativos. Se aplicó el APGAR Familiar, la Scale of Victimization via Mobile Phone and Internet—CYB-VI y la Escala de autoconcepto AF-5. Se hizo un análisis ANOVA y MANOVA. Entre los grupos de baja, moderada y alta cibervictimización hubo un valor F de 58.8 con $p < .01$. Los resultados demuestran que el alto funcionamiento familiar, buen autoconcepto familiar y buen autoconcepto académico son más altos en las personas con baja victimización por ciber-bullying.

Ya en el caso de Suramérica, en Bolivia, Aruquipa Choque (2017) realizaron el estudio denominado *Bullying y funcionalidad familiar en niños de 6to de primaria de la Unidad Educativa Marien Garten de la ciudad de La Paz*. Tenía como objetivo establecer la relación entre la conducta del acoso escolar y la funcionalidad familiar en niños de primaria en La Paz. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional donde la población fueron estudiantes de 6° de La Paz, y hubo muestra de 155 estudiantes de 6° de la Unidad Educativa Marien Garten, siendo un muestreo por conveniencia. Se aplicó el APGAR Familiar y el Auto-test Cisneros de acoso escolar. La prueba estadística usada fue de Pearson. Los resultados evidenciaron que el 22.6% de los estudiantes están en familias funcionales y las modalidades de acoso más frecuentes son bloqueo social, amenaza y el hostigamiento verbal; así mismo, hubo una relación negativa alta estadísticamente

significativa ($r=-.81$) entre el acoso escolar y el funcionamiento familiar. Por tanto, se concluye que es urgente que los padres de familia participen activamente en la prevención del acoso.

En el vecino país de Ecuador se encuentra varios estudios recientes a propósito del tema de interés. Rodríguez (2017) llevó a cabo el estudio *Funcionamiento familiar y agresividad infantil*. Tenía como objetivo estudiar el funcionamiento familiar y la agresividad infantil en los estudiantes de etapa escolar de cuarto año de educación básica de la “Unidad Educativa Aníbal Salgado Ruiz”. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a los estudiantes de 4to año de educación básica de una institución educativa, con una muestra de 60 estudiantes, escogidos con muestreo a conveniencia. Se aplicó el APGAR Familiar y la Escala de agresividad de Cuello y Oros. Hubo un Se usó Chi2 de Pearson. No hubo relación significativa entre las variables, pues se presentó un Chi2 de 3.268 ($p=.514$). En conclusión, las dos variables no se vinculan. Es uno de los pocos estudios en los que no se logra corroborar la relación entre funcionamiento familiar y conductas de acoso.

En el mismo año y país, Alfaro (2017) desarrollo la investigación de título *Prevalencia de Bullying en adolescentes de bachillerato del Distrito Metropolitano de Quito y su relación con la funcionalidad familiar de abril a septiembre del 2016*. Su objetivo fue determinar la relación entre funcionalidad familiar y bullying en adolescentes de bachillerato del Distrito Metropolitano de Quito, además de establecer la prevalencia del acoso escolar. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional donde la población fueron los estudiantes de bachillerato de Quito y se hizo muestra aleatoria de 383 participantes. Se aplicó el Test de Funcionalidad Familiar FF-SIL y el Auto-test Cisneros de

acoso escolar. La prueba estadística usada fue Chi² y Odd Ratio. La prevalencia de bullying fue superior al 96%, siendo mayor entre masculinos; aunque el Chi² no apoyó la relación entre las variables, el Odd ratio demostró que en las familias funcionales hay menor riesgo significativo de que los estudiantes perciban acoso escolar alto (OR 0,44 (IC 95% 0,28-0,69); $p < 0,001$).

En tiempos más recientes, Navas Cabezas & Ponce Castañel (2019) desarrollaron el estudio *Factores de riesgo socioeconómicos, familiares y de personalidad de la víctima y del agresor asociados al desarrollo de Bullying en estudiantes de Octavo de Básica a Tercero de Bachillerato, de una Unidad Educativa del Sector Norte de la Ciudad de Quito, de Abril a Julio del presente Año Escolar 2018*. Tenían como objetivo determinar la asociación entre factores de riesgo, tales como, condición socioeconómica, funcionalidad familiar y tipo de personalidad, que, podrían estar asociados con el desarrollo de bullying. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a estudiantes de una unidad educativa de Quito; la muestra fue de 315 estudiantes de 3 a 8 de bachillerato. Se aplicó Escala Funcionamiento Familiar FF-SIL, la Escala de agresión y victimización y una Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico INEC. Se usaron para el análisis Chi² y Odd Ratio. Se encontró una prevalencia del acoso escolar de 60% y de victimización de 38.1%; el 11.4% de familias se clasificaron como disfuncionales. El Odd ratio de la asociación entre disfuncionalidad y bullying fue significativo (3.97, $p < .05$). Se concluye que la disfuncionalidad familiar es un factor de riesgo para el desarrollo de bullying.

El vecino país Perú es un contexto donde se ha estudiado frecuentemente la relación entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar. Gonzales Flores & Diaz Muñoz (2016)

llevaron a cabo una investigación de título *Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes de la institución educativa Santa Edelmira. Trujillo, 2015*. Tenían como objetivo determinar la relación entre la violencia escolar y la funcionalidad familiar en adolescentes de la institución educativa Santa Edelmira. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a los adolescentes escolarizados de 12 a 19 años que cursan de 1ro a 5to en la institución educativa Santa Edelmira; la muestra fue de 196 adolescentes, muestreo estratificado. Se aplicó el APGAR Familiar y el Test acoso y violencia escolar AVE. Se usó el estadígrafo Tau B de Kendall. La violencia es más alta entre hombres (55.9%) que entre mujeres (54%), siendo la agresión y el hostigamiento las formas más frecuentes; el 22% de participantes tienen disfuncionalidad familiar severa y el 49% moderada. Se obtuvo un Tau-B de $-.142$ con $p=.026$. Se concluye que existe una relación débil negativa estadísticamente significativa entre funcionalidad y violencia escolar.

Arias (2017), por su parte, llevó a cabo el estudio *Bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo*. Tenía como objetivo determinar la relación entre bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de nivel secundario estatales de la ciudad de Huancayo. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional donde la población fueron los estudiantes de 13 instituciones públicas de Huancayo, Perú, y la muestra aleatoria fue de 2444 estudiantes. Se aplicó un Cuestionario-Escala para funcionalidad familiar creado por autores y un Cuestionario escala para la variable bullying creado por los autores. La prueba estadística usada r de Pearson. Los resultados evidenciaron que el 54% de los estudiantes están en familias funcionales y 12.5% son víctimas de bullying; así mismo, hubo una relación negativa

estadísticamente significativa ($p=.000$) entre el acoso escolar y el funcionamiento familiar.

Por tanto, hay una relación inversa entre ambas variables.

Así mismo, Chulli et al. (2017) desarrollaron el estudio *Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Lurigancho*. Tuvieron como objetivo determinar si existe asociación significativa entre el funcionamiento familiar y el bullying en estudiantes del nivel secundario. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a los estudiantes de secundaria de Jijamarca, distrito de Lurigancho en Lima Perú. La muestra tuvo 823 estudiantes de 3 instituciones educativas escogidos con muestreo no probabilístico. Se aplicó la Escala de Funcionalidad Familiar FACES-III y el Cuestionario de Bullying de Torres (2011). El estadístico usado fue χ^2 . Las familias balanceadas corresponden al 26.2%, nivel medio 56.4% y nivel extremo de funcionamiento en 17.4%; no hay una asociación significativa entre los tipos de familia y el bullying, ni con respecto a agresiones física y verbal, aunque si hubo una relación significativa ($\chi^2=46.99$, $p<.007$) con la agresión psicológica.

De otro lado, Miñano (2018) hizo el estudio *Acoso Escolar y Funcionalidad Familiar en adolescentes de instituciones educativas del Distrito de Trujillo*. Tenía como objetivo determinar la relación entre las variables de acoso escolar y funcionalidad familiar en estudiantes pertenecientes al 1° y 2° grado del nivel secundaria de instituciones educativas del distrito de Trujillo. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a adolescentes de 3 instituciones educativas de Trujillo, Perú, con una muestra de 357 adolescentes de secundaria, escogidos mediante muestreo no probabilístico. Se aplicó el FACES IV y Autotest Cisneros de acoso escolar. Se

usó el estadígrafo r de Pearson. El acoso escolar tuvo un promedio de 64.87 y la dimensión con puntaje más alto fue la de Comportamientos de desprecio y ridiculización; el puntaje de cohesión fue de 26.16 y el de adaptabilidad fue de 25.29. Los valores de correlación fueron negativos y débiles, aunque no se rechazó la hipótesis nula; así mismo, el tamaño del efecto fue trivial. Por tanto, se puede decir que no hubo relación entre funcionalidad familiar y acoso escolar. Es apenas el segundo estudio revisado donde no se evidencia la relación entre las variables de interés.

Para finalizar con el país peruano, el estudio reciente de Morales Mautino & Nuñez Gutierrez (2019) se denominó *Relación entre la funcionalidad familiar, la inteligencia emocional y el acoso escolar en adolescentes en San Juan de Lurigancho, Lima, 2018*. Su objetivo fue determinar si existe relación entre la funcionalidad familiar, la inteligencia emocional y el acoso escolar en adolescentes en el distrito de San Juan de Lurigancho. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a estudiantes de 2 instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima, Perú; la muestra fue de 541 estudiantes de grados 2 a 5 de secundaria. Se aplicó el APGAR Familiar y el Autotest Cisneros de acoso escolar. Se usó el estadígrafo r de Pearson. En cuanto a las correlaciones, hubo asociación significativa entre funcionalidad familiar y las dimensiones de Desprecio-Ridiculización ($r = -.13$, $p = .003$), Restricción-Comunicación ($r = -.17$, $p = .000$), Exclusión-Bloqueo Social ($r = -.09$, $p = .03$) y Hostigamiento verbal ($r = -.10$, $p = .01$). Por tanto, se puede decir que sí hubo relación entre funcionalidad familiar y acoso escolar. En conclusión, a mayor funcionalidad familiar y mayor inteligencia emocional, menor será el acoso escolar en adolescentes.

Antecedentes Nacionales y Regionales

La búsqueda de todos los antecedentes fue hecha en las bases de datos Scielo, Redalyc, Dialnet, EBSCO, ScienceDirect y Scholar.google. Esta última para la búsqueda de tesis de grado en repositorios de universidades colombianas. El algoritmo de búsqueda fue “funcionamiento familiar” OR “funcionalidad familiar” AND “acoso escolar” OR “intimidación escolar” OR “bullying” OR “matoneo” AND “Colombia”; periodo de tiempo 2016-2020. De los resultados obtenidos con esa búsqueda, solo dos investigaciones cumplieron con los criterios necesarios para ser parte de esta sección, a saber: haber sido desarrolladas en cualquier ciudad o región colombiana, entre los años 2016 y 2019, y haberse hecho medición de las dos variables de interés junto con el cálculo de correlación entre las mismas.

Ambos estudios encontrados fueron hechos en la región del eje cafetero colombiano. El primero de estos se denominó *Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos* y fue desarrollado por Buendía-Giraldo et al. (2016). Tenía como objetivo determinar la frecuencia del acoso y ciberacoso escolar y los factores asociados, entre ellos los familiares. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población fueron estudiantes de instituciones educativas públicas del municipio de Chinchiná, en Caldas, Colombia; la muestra fue de 475 estudiantes de 3 instituciones, escogidos mediante muestreo probabilístico estratificado. Se aplicó el APGAR Familiar y escala de ciberacoso de Patchim e Hinduja (2010), así como otros instrumentos: Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión, (HAD), Cuestionario SCOFF, Escala CAGE. La prueba estadística usada fue χ^2 , así como pruebas t y ANOVA. Aunque hubo varias variables incluidas, se analizan únicamente los datos sobre la relación entre

funcionalidad y bullying. el 14.3% de participantes tuvo disfuncionalidad severa, 19.6% moderada y 29.7% leve. Así mismo, el análisis de diferencia de medidas muestra que hay una diferencia estadística significativa ($p < .001$), evidenciando que las personas en disfunción familiar severa tienen la tendencia a mostrar mayor nivel de victimización por acoso; algo similar ocurrió con el caso del rol de acosador, donde las personas con disfuncionalidad severa tuvieron una tendencia significativa ($p < .001$) en estar entre mayores niveles de conducta de buller.

El segundo es el trabajo *Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia*, ejecutado por Moratto et al. (2017). Su objetivo fue el de determinar la relación entre clima escolar, funcionalidad familiar e intimidación escolar en estudiantes de Antioquia. Fue un estudio no experimental, transversal, correlacional, donde la población correspondió a estudiantes de 5° a 9° de nueve subregiones de Antioquia; hubo una muestra de 2421 estudiantes escogidos mediante muestreo polietápico. Se aplicó el APGAR Familiar y el Cuestionario CIE-A abreviado de Moratto, Cárdenas y Berbesí (2012). Se usaron para el análisis χ^2 y Odd Ratio, así como regresión logística. Se encontró que quienes tienen un clima escolar inadecuado presentan mayor probabilidad de presentar alta intimidación escolar (cuatro veces más), mientras que la probabilidad de riesgo medio de intimidación es tres veces mayor, frente a los jóvenes que reportaron una percepción de un clima escolar adecuado. A su vez, el reporte de disfunción familiar indicó asociación con un clima escolar inadecuado. Se concluye que la funcionalidad familiar es la base fundamental para resolver las dificultades que en el día a día se presentan en el ambiente escolar

Bases Teóricas

Funcionamiento familiar

Concepto de familia

Al ser un tema jurídico muy relevante porque es un escenario de protección de los menores de edad, en Colombia se tienen varias definiciones sobre qué es familia. De esta forma, la Ley 1361 (2009) indica en su artículo 2 que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, constituida por vínculos jurídicos, que se ve conformada por una mujer y un hombre ante la voluntad de conformarla o contraer matrimonio. De igual forma, de acuerdo con el Consejo de Estado, es una estructura social que implica vínculos de consanguinidad o afinidad, que puede surgir por decisión libre y voluntaria de dos personas, pero que se caracteriza principalmente por la manifestación de amor, solidaridad, apoyo y fraternidad (Arévalo, 2014).

Desde la psicología, la familia es vista como “un sistema abierto conformado por un grupo complejo de individuos en permanente evolución, que comprende miembros en desiguales fases de crecimiento que desempeñan roles y funciones interrelacionados y diversificados. Busca el contribuir con el logro progresivo de la identidad, sentido de valía personal y profesional, cuidado, organización y desarrollo de sus integrantes” (Losada, 2015, p. 9). Se resalta en esta definición la conceptualización con base en la visión de sistemas, donde los elementos interaccionan de maneras complejas; para el caso, las interacciones suceden entre personas con papeles definidos según su ciclo vital en un contexto cultural específico, donde se cumplen propósitos de socialización y bienestar.

Ciclo de vida familiar

El ciclo de vida familiar se puede definir como una serie de etapas o fases sucesivas en los que se suceden cambios en el funcionamiento y roles familiares debidos eventos vitales que, aunque variables, suelen ser comunes a las familias de un grupo cultural o social, y que demarcan una serie de ritos o formas de afrontamiento a esos acontecimientos (Gutiérrez, 2019).

De acuerdo con Moratto et al. (2015), diversos autores han propuesto que se presentan 4 etapas de ciclo de vida familiar, las cuales se presentan en la Tabla 1. En estas etapas existen diferentes circunstancias, llamadas crisis o estresores, que ponen en juego el funcionamiento de la familia y que pueden llegar a ocasionar disfuncionalidad en las interacciones. Para el caso de la población de interés, al ser adolescentes, sus familias se encuentran en la etapa de consolidación y apertura, donde además de la generación de identidad de los adolescentes, suceden conflictos por la crisis de identidad de los propios padres debida a los cambios que presentan sus hijos. Como se verá más adelante, ante los estresores, las familias generan un ciclo de funcionalidad y disfuncionalidad.

Tabla 1
Etapas del ciclo de vida familiar según Moratto et al. (2015)

Etapas	Proceso	Crisis o estresores
Etapas de conformación	Formación de la pareja e inicio de la convivencia sin hijos	Roles de género, independencia de la familia, generación de identidad de pareja, manejo del poder y resolución de conflictos
Etapas de expansión	Nacimiento de hijos y crianza hasta edad preescolar	Roles de responsabilidad paterna, cambios en la relación de pareja por la llegada de los hijos, dificultades en control de conducta de los hijos
Etapas de consolidación y apertura	Crianza de los hijos hasta abandono de la casa por	Apertura a otros sistemas como la escuela u otras familias y grupos por las relaciones de noviazgo y amistad de los

	parte del último de los hijos	hijos, conflictos de identidad en la adolescencia de los hijos, independencia creciente de los hijos, crisis marital y emocional por la partida de los hijos
Etapas de disolución	Proceso de aceptación de la muerte	Jubilación, conflicto ante la muerte de pareja y afrontamiento de la posible muerte propia

Nota: Elaboración propia, basado en Moratto et al. (2015)

Ciclo de funcionamiento familiar y resiliencia familiar

El funcionamiento familiar corresponde a las dinámicas de interacción dentro del sistema familiar que sucede entre sus miembros, y que implica categorías como el afecto, la participación, los roles, la flexibilidad de la familia, el grado de cohesión y armonía, entre otros (Losada, 2015). De esta manera, el funcionamiento familiar es un concepto vinculado con la medicina familiar que comprende a expresiones de adherencia, afectividad, apoyo y tolerancia entre los integrantes de la familia que facilita el cumplimiento de las funciones básicas y que incluso tiene influencia en los procesos de bienestar y salud (Bustos & Nossa-Ramos, 2018).

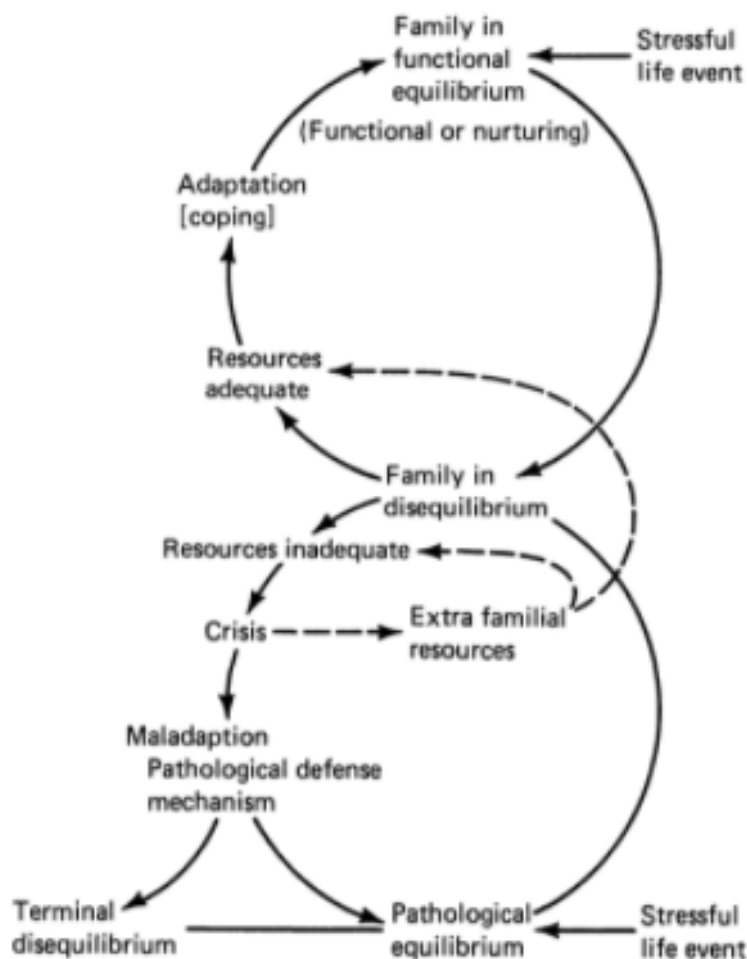
Bajo la visión clásica de Smilkstein (1980), el buen funcionamiento familiar corresponde a una situación de equilibrio, el cual lo define como un estado de homeostasis del sistema familiar, que resulta en una crianza emocional y física que promueve el crecimiento y desarrollo de los miembros de la familia, así como la unidad familiar.

Gabriel Smilkstein (2012) muestra su idea de funcionamiento familiar con base en su modelo del *Ciclo de Funcionamiento Familiar*, el cual se muestra en la Figura 1. Según esta visión, los eventos estresantes de la vida en familia llevan a un estado de desequilibrio, que es un estado de funcionamiento donde los roles o actividades no se pueden cumplir a cabalidad, pues no se cuenta con los recursos o la interacción habitual para afrontar. Si la

familia logra obtener los recursos adecuados y logra hacer un afrontamiento efectivo, el equilibrio se recompone. Por el contrario, si los recursos no son suficientes se genera un estado de crisis, que puede ser compensado con recursos provenientes de fuera de la familia (por ejemplo, mediación de terceros o asistencia a terapia familiar); aunque si ante la falta de recursos, de da un afrontamiento mediante mecanismos defensivos, puede suceder un equilibrio patológico o un daño permanente a la estructura de la familia, donde se rompen las relaciones (Morgan & Lizke, 2013).

Figura 1

Modelo de ciclo de funcionamiento familiar de Smilkstein (2012)



Nota: Tomado de Smilkstein (2012, p.75)

El concepto de funcionamiento familiar es muy importante en el entendimiento de la denominada resiliencia familiar. De acuerdo con Walsh (2016), la resiliencia familiar es la capacidad del sistema familiar de resistir y recuperarse de los desafíos impuestos por los estresores vitales. Este mismo autor, establece una serie de procesos del funcionamiento familiar que permiten la resiliencia familiar, los cuales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Procesos del funcionamiento familiar claves en la resiliencia según Walsh (2016)

Procesos	Descripción
Sistema de creencias	• Construir sentido a la adversidad • Tener un punto de vista positivo

	● Sentido de trascendencia y espiritualidad
Procesos organizacionales	● Flexibilidad de la familia ● Cohesión familiar ● Movilización de recursos sociales y económicos
Comunicación y resolución de problemas	● Claridad en la comunicación ● Apertura a compartir los sentimientos ● Resolución de problemas de forma colaborativa

Nota: Elaboración propia, basado en Walsh (2016)

Para el caso del modelo de funcionamiento familiar propuesto por Smilkstein, se evidencian unos componentes. De acuerdo con Smilkstein (2012) y Díaz-Cárdenas et al. (2017), estas dimensiones son: adaptación, participación, crecimiento, afecto y resolución. La adaptación es considerada como la capacidad de usar los recursos intra y extra familiares en momentos de crisis. La participación es la posibilidad que tienen los miembros de la familia en tomar decisiones compartidas y retroalimentar el cumplimiento de las responsabilidades. El crecimiento o ganancia implica el nivel de madurez emocional y física, así como los sentimientos de autorrealización de los miembros de la familia. La afectividad conlleva las conductas de cariño y apoyo dentro de la familia. La resolución es el nivel de compromiso de los miembros de la familia en invertir tiempo y recursos en favor de la familia.

Acoso escolar

Definición

El acoso o intimidación escolar es un término usado para dar cuenta de un fenómeno de violencia escolar, nombrado de múltiples formas como bullying en países europeos y norteamericanos, así como matoneo, manotaje, abuso o patoterismo en países de Latinoamérica (Erazo, 2012).

La definición más clásica y aceptada de acoso o intimidación escolar fue dada por Olweus en los años 90, para quien este fenómeno representa una serie de conductas agresivas sistemáticas y repetitivas, las cuales son ejecutadas por el agresor de manera voluntaria e intencional con el propósito de generar daño, en un contexto donde es posible un desbalance o inequidad del poder a favor del agresor y en contra de la víctima (Wolke & Lereya, 2015).

Colombia tiene su definición concreta de acoso escolar, contemplada en el artículo 2 de la Ley 1620 (2013), según la cual:

es toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno.

Como puede notarse, esa definición jurídica conserva los principales elementos de la definición clásica de Olweus: la sistematicidad, la intención de hacer daño y la asimetría del poder entre la víctima y el victimario. De acuerdo con Hernández & Saravia (2016) se reconocen 6 tipos de acoso o intimidación:

1. Acoso físico: Implica conductas donde el daño se dirige al cuerpo, como dar golpes o puños. También incluye conductas indirectas donde se hace daño a los bienes o propiedades de la víctima.
2. Acoso verbal: En este caso, se refiere a agresiones hechas mediante palabras tales como insultos, burlas, chismes, apodos, etc.
3. Acoso social: Implica aislar a la víctima del resto del grupo, de manera que se le margina e ignora.
4. Acoso psicológico: Por vía directa o indirecta, realizar conductas para menoscabar la autoestima de la víctima y ocasionarle miedo.
5. Ciberbullying: En este caso, las conductas agresivas repetitivas suceden mediante medios electrónicos o digitales, de manera que para la víctima es difícil defenderse.
6. Violencia tipo *dating*: son conductas de acoso en parejas adolescentes, expresadas en chantaje emocional.

Actores del acoso escolar

Un aspecto importante en los estudios sobre el acoso o intimidación escolar es la categorización de los roles o actores que participan en los eventos de matoneo. La Tabla 3 muestra los principales actores reconocidos desde los trabajos de Olweus, según lo describen Cano-Echeverri & Vargas-González (2018).

Tabla 3

Actores del acoso escolar desde el modelo de Olweus, según Cano-Echeverri & Vargas-González (2018)

Actor	Definición	Subtipos
-------	------------	----------

Víctimas	Son quienes receptan las conductas agresivas de acoso. Frecuentemente se sienten agobiadas por esas acciones y no comprenden bien cómo ni por qué son objeto del maltrato. También es común que muestren debilidad psicológica o física, problemas de autoestima, poca capacidad de liderazgo, timidez y ansiedad, e incluso alguna discapacidad.	• Víctimas pasivas o sumisas: Son aquellas que no muestran ninguna respuesta ante la intimidación o acoso • Víctimas activas o provocadoras: Reaccionan con vehemencia y hasta agresividad a las conductas de acoso, de manera que incluso esa reacción es usada como justificación por el victimario para su acoso. Tienden a ser niños o adolescentes impopulares y aislados, con tendencia a ser provocador.
Agresores o victimarios	Son quienes ejercen las conductas de acoso o intimidación. Generalmente hay un desbalance de poder a su favor. Suelen tener alto estatus social y popularidad. Tienden a tener baja empatía y pocos sentimientos de culpa o compasión, así como liderazgo autoritario. También muestran dificultades en sus habilidades sociales, pero no asilamiento; suelen tener sentimientos de inseguridad, baja autoestima y agresividad, por lo que su conducta es hecha para llamar la atención y dominar a otros.	• Acosador asertivo: Se muestra popular, líder y hábil socialmente, y por vía de ello logra manipular a los demás para enmascarar sus conductas de acoso. • Acosador poco asertivo: Su conducta de acoso es más directo y antisocial, ganando estatus en el grupo por vía de su agresividad. Suele tener alta inseguridad y baja autoestima. • Acosador víctima: Es víctima de acoso escolar de parte de compañeros de más edad y poder, y a su vez, ejerce agresividad en contra de personas con menos poder y más débiles que él o ella.
Observadores	Son los demás estudiantes que son testigos de las conductas de acoso; se les considera actores clave, pues la forma en que estos reaccionan puede aumentar o disminuir la probabilidad de conductas de acoso futuras en el grupo.	• Observador agresivo o provocador: Ellos estimulan e incitan al agresor para ejercer el acoso. • Observador neutro: Tiene una actitud pasiva, sin acción o reacción frente a las conductas de acoso • Observador proactivo o asertivo: Son quienes intentan, con o sin éxito, detener las conductas de acoso entre sus compañeros.

Nota: Elaboración propia, basado en Cano-Echeverri & Vargas-González (2018)

Principales teorías psicológicas del acoso escolar

En psicología existen varias visiones explicativas de por qué sucede la conducta agresiva y el acoso entre pares. De acuerdo con la teoría del procesamiento social de la información de Dodge y Crick, descrita por Ziv et al. (2013), la agresividad sucede por una dificultad en procesar la información social de manera efectiva, con lo que suceden errores al atribuir malas intenciones en situaciones sociales ambiguas. Por su parte, tal y como lo explica Seni (2020), el modelo de la teoría de la mente de autores como Astington, Arsenio, Lemerise, es una crítica a la visión del procesamiento de la información social, donde la agresividad no es vista como una ausencia de la comprensión de las intenciones del otro, sino más bien es el producto de la creencia del agresor acerca de tener una teoría de la mente superior; por tanto, las personas que consideran tener mayor facilidad en comprender la mente de otros tratan de imponerse en el grupo para ganar más poder, por lo que se ejerce el acoso. Posteriormente, esos mismos autores modificaron su teoría al explicar que existen dos posibilidades ante la capacidad de tener una mejor teoría de la mente: ser más agresivo o ser más prosocial. Esa diferencia depende de la capacidad de regulación emocional aprendida a lo largo de la vida, de manera que los agresores tienden a retirar la moralidad del procesamiento de las emociones, lo que conduce a un razonamiento egocéntrico.

La teoría de la dominancia social, expuesta por autores como Sidanius y Pratto, y expuesta recientemente por Goodboy et al. (2016), implica la existencia de una tendencia natural en los seres humanos a crear jerarquías sociales y a buscar activamente clasificarse en esa jerarquía dentro de los grupos. En ese orden de ideas, la intimidación o acoso es un esfuerzo o estrategia para lograr dominación social y obtener mayor estatus.

Otra teoría, descrita por Ttofi & Farrington (2010) es la propuesta de Braithwaite, denominada vergüenza reintegrativa. Desde esta visión, a nivel individual, las personas van experimentando a lo largo de la vida sentimientos de vergüenza y desaprobación social, sobre todo en los primeros años de vida, por lo cual normalizan como correctas las conductas que ocasionan esos sentimientos. Con el paso del tiempo, las personas empiezan a reflejar ese aprendizaje sobre la vergüenza en su forma de socializar con otros, llegando a cometer actos intimidatorios. Por último, otra teoría que considera aspectos morales es la aplicación de la teoría de aprendizaje social de Bandura hecha por Bauman & Yoon (2014), denominada teoría de desvinculación moral. Desde esta perspectiva, la intimidación implica un alejamiento de los principios morales básicos, donde se disipan las conductas auto sancionatorias aprendidas al tergiversar la información sobre la responsabilidad, con lo que se logra interpretar la conducta agresiva como justa o necesaria.

El acoso escolar desde el modelo ecológico y el papel de la familia

Desde el presente trabajo, y debido a que se pretende investigar la relación del acoso escolar con un factor familiar, se considera que el modelo que más se puede ajustar para interpretar los resultados es el modelo ecológico, el cual incluye a la familia como uno de los sistemas explicativos, en particular, dentro del microsistema.

Esta teoría ha sido propuesta por Espelage (2014) como una explicación multicausal o multifactorial del bullying al acoger los supuestos del modelo ecológico de Bronfenbrenner. Según este autor, las conductas intimidatorias y de acoso surgen por la convergencia de varios factores que interactúan a nivel individual (características físicas y psicológicas), en el microsistema (amigos, familia), en el mesosistema (interrelación entre los grupos que se encuentran en el microsistema), en el exosistema (aspectos comunitarios)

y en el macrosistema (características sociales y culturales). Hong & Espelage (2012) y Espelage et al. (2013) describen los principales factores implicados en el mayor riesgo ante el acoso escolar, dentro de cada nivel de sistemas:

- Individuo. A mayor edad mayor riesgo, aunque al final de la adolescencia, el riesgo vuelve a disminuir. Los hombres y las personas de minorías étnicas tienen mayor riesgo. Otros grupos con mayor riesgo son: las personas obesas, las personas con síntomas previos de ansiedad o depresión, quienes tienen discapacidad, las personas más inteligentes y de mejor desempeño académico, y las personas de menor nivel socioeconómico.
- Microsistema. Se tiene mayor riesgo cuando: hay falta de apoyo afectivo de los padres, hay violencia intrafamiliar en casa, la mamá es sobreprotectora, baja aceptación de los pares, estar en grupos cerrados, estar menos conectado con la escuela y bajo nivel de monitoreo y seguimiento de los adultos en el colegio.
- Mesosistema: Interacción inadecuada entre la familia y los profesores y autoridades escolares y poca integración de la familia a escenarios escolares.
- Exosistema: Se presenta mayor riesgo por exposición a violencia en medios masivos, entornos inseguros alrededor de los centros escolares e influencia de las redes sociales.
- Macrosistema. Hay mayor riesgo ante matoneo en culturas donde se ha normativizado la violencia, donde hay subgrupos y subculturas excluidos y si hay una visión muy conservadora.

Marco legal

Un fundamento legal importante para la presente investigación es la Ley 1361 de 2009. Esta tiene por objeto fortalecer y garantizar el desarrollo integral de las familias colombianas. Como se vio en las bases teóricas, define el concepto de familia como fundamental de la sociedad, constituida por vínculos naturales o jurídicos, en la unión de un hombre y mujer, ya sea por matrimonio o por voluntad. También establece los principios y derechos que debe garantizar el estado colombiano, entre ellos el bienestar físico, mental y emocional, derecho a la dignidad entre muchos otros. Incluso establece medidas como la creación de un observatorio de familia, la celebración del día nacional de la familia, líneas de intervención del plan nacional de apoyo a la familia, entre otros.

Otra legislación relevante, donde se vincula a las familias con el bienestar y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes-NNA, es el Código de Infancia y Adolescencia (*Ley 1098*, 2006). Esta legislación tiene como objeto garantizar el desarrollo pleno en el seno de la comunidad y las familias de esta población; plantea además el interés superior e imperativo de proteger los derechos de NNA, así como el principio de corresponsabilidad, bajo el cual son garantes de derechos el estado, la sociedad y la familia. Así mismo, en su artículo 18 se expone la obligatoriedad de proteger a los NNA contra las acciones que puedan causarles daño físico, psicológico o la muerte, con lo que exhorta a proteger de cualquier tipo de violencia, agresión o maltrato. En su artículo 42 también establece una serie de obligaciones para los centros educativos, entre ellos protegerlos en su dignidad y derechos básicos.

Por su parte, la Ley 115 (1994) establece la obligatoriedad de ofrecer un proceso de educación integral que respete la dignidad y los derechos, así como que promueva el

cumplimiento de los deberes de los escolares. De igual manera, en su artículo 5, establece que uno de los propósitos de la educación es formar en convivencia y principios democráticos como la tolerancia y la libertad.

De igual forma, es muy relevante mencionar la Ley 1620 de 2013, cuyo objeto es el de contribuir al desarrollo de ciudadanía mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Un aspecto central, ya mencionado en las bases teóricas, consiste en la definición de acoso escolar como una conducta negativa, sistemática, intencional, que tiene el propósito de hacer daño en una relación asimétrica, y que incluye diversas conductas como maltrato físico, verbal, psicológico, amenazas, humillaciones, difamación, coacción, incitación a la violencia, e incluso reconoce el ciber-bullying. De igual manera, en el artículo 4 se menciona que uno de los objetivos del sistema de convivencia es la prevención de cualquier forma de violencia escolar; esa misma acción preventiva es reconocida como una de las obligaciones y responsabilidades de los centros educativos en el artículo 17.

Capítulo III. Marco Metodológico

Enfoque

La investigación planteada para dar cuenta de la posible relación entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi se enmarca dentro del enfoque de investigación cuantitativa. Dentro de este enfoque, se hace un abordaje explicativo de los fenómenos de interés, lo que quiere decir que se intenta evidenciar las relaciones causales entre los eventos (Avgousti, 2013); es decir que el propósito de la investigación cuantitativa es determinar las causas de los fenómenos de interés. Bajo esta óptica, se hace necesario

generar hipótesis derivadas de una teoría, las cuales son sometidas a prueba mediante un método sistemático, lógico, objetivo y replicable, denominado *método científico*, donde además se hacen mediciones de variables y se demuestran las hipótesis con uso de medios estadísticos (Creswell, 2014; Goodwin & Goodwin, 2013); esto no quiere decir otra cosa que es necesario seguir una serie de pasos ordenados, los cuales pueden ser replicados por otros investigadores, para verificar si se obtiene los mismos resultados.

El enfoque cuantitativo tiene sus cimientos epistemológicos en el pensamiento positivista lógico, derivado del empirismo, que plantea que la única fuente de conocimiento es la experiencia y que las teorías son sistemas lógicos con uno o varios axiomas fundamentales, que aunque no pueden ser puestos a prueba directamente, conllevan o se derivan en una serie de afirmaciones que pueden ser falseables por su correspondencia con la evidencia objetiva (Iranzo, 2020). Estas ideas filosóficas son las que sostienen la posibilidad de comprobar mediante el método científico, que tiene una base empírica y objetiva.

Diseño y corte

El diseño a usar para el presente estudio será *ex post facto*, también llamado diseño no experimental. Este se caracteriza por un abordaje naturalista o contextualista de la toma de datos, en donde no se hace manipulación artificial de variables, sino solamente medición de las mismas luego de sucedidas en su contexto (Beins, 2013); esto quiere decir que en el presente estudio no se manipulará la funcionalidad familiar ni las conductas de acoso, solo se medirán en el contexto escolar de la institución educativa.

Dentro de la clasificación de los diseños no experimentales, se diferencia entre estudios de corte transversal o transeccional, donde los datos se toman en un momento único

en el tiempo, y los estudios de corte longitudinal, donde se hace una medición repetida de la o las variables en un periodo determinado de tiempo (Portell & Vives, 2019). Para el caso, corresponde un estudio transversal, toda vez que solamente se realizará una medición única de las dos variables de interés.

Tipo de investigación según el alcance

Como se advirtió inicialmente, la investigación cuantitativa pretende dar explicaciones causales a los eventos del mundo; el mayor acercamiento o lejanía respecto a ese propósito es el alcance de la investigación, que puede llegar apenas a explorar un fenómeno novedoso, a describir un evento ya conceptualizado, a asociar dos eventos de forma matemática sin establecer relaciones causales, o incluso a reconstruir la causalidad entre dos o más eventos, lo que se denomina en su orden alcance exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo (Palella & Martins, 2012). En el presente caso, se tendrá un alcance correlacional, en donde, por medio de estadística inferencial, se evidencia la asociación estadística entre dos mediciones (Amón, 2010). Esto quiere decir que no se va a obtener datos que corroboren la relación causal entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar, aunque si se sabrá si existe una correlación matemática entre ellos, así como su dirección positiva o negativa.

Población, muestra y muestreo

La población es definida como el conjunto de unidades o elementos, finito o infinito, del cual se tiene interés en obtener información (Palella & Martins, 2012). La definición de esos elementos es dada por el objetivo de la investigación, por lo que las unidades que se abordan pueden ser muy variada (Goodwin & Goodwin, 2013). Esto implica que el investigador es quien establece la población de su interés, aunque debe tener

criterios de pertinencia para esa escogencia. Aun así, de acuerdo con Pimienta & de la Orden (2017), una población definida debe cumplir con 4 características, a saber: 1) homogeneidad, es decir, una característica similar en cuanto a atributos o características, 2) tiempo, es decir, todos los elementos deben estar presentes en el momento en que se suceda el evento o variable de interés, 3) espacio, lo que implica que deben tener un entorno común, y 4) cantidad, lo que implica conocer de antemano el número de elementos.

En el presente estudio, se define como la población de interés a la totalidad de estudiantes de bachillerato de la jornada mañana en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi, que asciende a 2.100 estudiantes aproximadamente.

Por otro lado, la muestra es un subconjunto de la población, que para el caso de la investigación cuantitativa, se espera que sea representativa, es decir, que los elementos de ese subconjunto muestren una distribución semejante de los atributos relevantes para el estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La muestra se usa cuando resulta difícil evaluar el atributo en todos los miembros de la población, pero es factible que un subgrupo de esta última refleje la característica de interés (López de Bozik, 2011). En el presente estudio se tomará una muestra representativa de los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi, mediante la siguiente fórmula para muestreo aleatorio simple, inventada por Antonio Del Cristo Martínez (2020):

$$n = \frac{N}{1 + \frac{4(e)^2(N-1)}{Z_{\alpha}^2}}$$

Donde,

N = población

n = muestra

e = error

$Z\alpha$ =significancia

A continuación, se muestra el cálculo realizado con base en una población de 2.100 personas, con un error de 10% y significación de 95%. Por tanto, se tendrá una cantidad de participantes de 92 estudiantes de bachillerato de la jornada mañana.

$$n = \frac{2100}{1 + \frac{4(1)^2(2100-1)}{1.96^2}} = 92$$

De otro lado, el tipo de muestreo a usar es el probabilístico, recomendado para los estudios cuantitativos. Este se caracteriza porque para la selección de participantes cualquiera de los elementos de la población tuvo la misma probabilidad de ser elegido para la muestra (Baas et al., 2012). Se usará un muestreo aleatorio simple, que consiste en la selección por azar de los participantes de entre la población entera (Goodwin & Goodwin, 2013). Para ese procedimiento, se usará la opción ALEATORIO.ENTRE de Excel, donde se asignará números entre 1 y 2100, se organizará mediante la función ORDEN PERSONALIZADO y se escogerán a las primeras 325 personas que queden en la lista.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

El presente estudio realizará la medición de dos variables: funcionamiento familiar y acoso escolar o bullying. Para este proceso, es necesario contar con instrumentos psicológicos que cuenten con evidencia objetiva de su adecuación para la medición, principalmente, confiabilidad y validez.

La confiabilidad se refiere a la consistencia, exactitud y estabilidad en la medición de datos hecha con un instrumento (Reynolds & Livingston, 2012). De acuerdo con Gregory (2015), esa característica no es cuestión de todo o nada, sino más bien un rango continuo de mínima consistencia, regularidad o fidelidad, que se puede demostrar matemáticamente al usar un instrumento psicológico. De otro lado, la validez se refiere al grado en el cual tanto la evidencia empírica como la teoría apoyan o permiten la interpretación del puntaje obtenido al aplicar un instrumento, bajo los usos establecidos para este (American Educational Research Association et al., 2014). De esta manera, según lo explican Martínez et al. (2014), implica hacer un examen del sistema de creencias implicadas en la teoría de base sobre un constructo, y la forma en que se sostiene en los datos obtenidos por medio de varias fuentes de evidencia.

A continuación, se pormenoriza las características de los instrumentos seleccionados, tanto sus propiedades psicométricas, como las formas de uso y normas de aplicación, puntuación e interpretación.

Apgar Familiar

De acuerdo con Suarez & Alcalá (2014), el APGAR Familiar es un instrumento que permite medir la percepción de los miembros de una familia sobre el nivel de funcionamiento de la misma en un instante determinado y es una herramienta muy relevante en el estudio del conflicto y disfunción familiar. Tal como lo explica Forero et al. (2006), fue diseñado en los años 70 por Smilkstein y su sigla tiene el siguiente significado: A(*Adaptability*) o adaptabilidad, que es el uso de recursos dentro y fuera de la familia para resolver los problemas, P(*Partnership*) o cooperación, que es la posibilidad de participación en la toma de decisiones en familia, G(*Growth*) o desarrollo, que conlleva la posibilidad de

crecimiento o maduración a nivel emocional y físico, así en cuanto a autosuperación; A(*Affection*) o afectividad, que describe el apoyo afectivo y cariño, y R(*Resolve*) o capacidad resolutive, que describe el nivel de compromiso y actitud de dedicación a favor de los miembros de la familia.

Como lo muestra la Tabla 4, el APGAR Familiar es un instrumento autoadministrado de 5 ítems, cada uno correspondiente a cada indicador mencionado. Así mismo, tiene una escala Likert de equilibrada y de respuesta no forzada. El instrumento se encuentra en el Anexo A.

Características psicométricas del APGAR

Existen dos estudios que han tomado evidencia de fiabilidad y validez del APGAR Familiar en estudiantes de secundaria colombianos. El estudio más antiguo fue desarrollado por Forero et al. (2006), quienes estimaron la consistencia interna con una muestra no probabilística de 91 estudiantes, obteniendo un Alpha de Cronbach de .793. Para la validez de constructo, llevaron a cabo la estimación de la correlación entre los 5 ítems con respecto a la puntuación total, obteniendo valores con r de Pearson de entre .671 a .845, todos con significación menor de .01.

En un estudio más reciente, hecho con 1462 estudiantes de bachillerato en Santa Marta, Colombia, Campo-Arias & Caballero-Domínguez (2020) realizaron un Análisis Factorial Confirmatorio. En este, se obtuvo los siguientes indicadores de bondad de ajuste: $\chi^2 = 9,11$; gl = 5; p = 0,105; RMSEA = 0,024 (IC90%, 0,000-0,048); CFI = 0,998; TLI = 0,996 y SMRS = 0,009; estos demuestran la validez de constructo del APGAR. En cuanto a la fiabilidad, tomaron evidencia por consistencia interna, obteniendo un Alpha de Cronbach de .819.

Operacionalización de la variable

La Tabla 4 muestra la operacionalización de la variable Funcionamiento Familiar.

Tabla 4

Operacionalización de la variable funcionamiento familiar medida con la escala APGAR Familiar

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	VALORACION
Apgar familiar	Funcionalidad familiar	Adaptabilidad familiar	Me satisface la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema y/o necesidad	1. Nunca ; 2. Casi nunca ; 3. Algunas veces ; 4. Casi siempre ; 5. Siempre
		Cooperación familiar	Me satisface la forma como mi familia habla de las cosas y comparte los problemas conmigo	0. Nunca ; 1. Casi nunca ; 2. Algunas veces ; 3. Casi siempre ; 4. Siempre
		Desarrollo familiar	Me satisface cómo mi familia acepta y apoya mis deseos de emprender nuevas actividades	0. Nunca ; 1. Casi nunca ; 2. Algunas veces ; 3. Casi siempre ; 4. Siempre
Apgar familiar		Afectividad familiar	Me satisface cómo mi familia expresa afecto y responde a mis emociones como rabia, tristeza, amor	0. Nunca ; 1. Casi nunca ; 2. Algunas veces ; 3. Casi siempre ; 4. Siempre
		Capacidad resolutive familiar	Me satisface cómo compartimos en familia: a) el tiempo de estar juntos b) los espacios en la casa c) el dinero	0. Nunca ; 1. Casi nunca ; 2. Algunas veces ; 3. Casi siempre ; 4. Siempre

Fuente: Elaboración propia

Normas de calificación y baremos

La calificación del APGAR Familiar es relativamente sencilla. Consiste en sumar el número correspondiente a cada opción de respuesta escogida en los 5 ítems por los respondientes; el valor correspondiente a las opciones de respuesta se muestra en la

columna *Valoración* de la Tabla 4. Posteriormente, se lleva a cabo una recodificación del puntaje directo a cuatro niveles, los cuales se describen en la Tabla 5.

Tabla 5

Baremos de interpretación de puntaje del APGAR Familiar

Rango de puntaje directo	Interpretación
17 a 20	Funcionalidad normal
13 a 16	Disfuncionalidad leve
12 a 10	Disfuncionalidad moderada
9 o menor	Disfuncionalidad severa

Nota: Elaboración propia, basado en Suarez & Alcalá (2014)

Cuestionario para la Identificación de Matoneo

El Cuestionario para la Identificación de Matoneo, es una prueba psicológica creada y validada para población colombiana por Velásquez & Pineda (2016), que consta de 35 ítems en escala Likert de 3 puntos. Es autoaplicado y fue diseñado para estudiantes de 9 a 17 años. Como puede verse en la Tabla 6, este instrumento mide 3 clase de agresión por 3 perfiles o roles. El instrumento se muestra en el Anexo B.

Tabla 6

Factores del Cuestionario para la Identificación de Matoneo

Clase de agresión	Rol
Física: Golpes, amenaza con objetos, daño y robo a propiedad de compañeros	Perfil víctima: recibe en su contra las conductas agresivas
Verbal: Burlas, insultos, apodos, amenazas contra el compañero o su familia, daños a la reputación	Perfil Intimidador: ejecuta las conductas agresivas
Social: Ignorar o excluir, hablar mal de los compañeros mediante redes	Perfil Observador: presencia las conductas agresivas en el entorno escolar

sociales, ridiculizar en público o en redes sociales

Nota: Elaboración propia, basada en Velásquez & Pineda (2016)

Características psicométricas del Cuestionario para la Identificación de Matoneo

Existe una validación del Cuestionario para la Identificación de Matoneo llevada a cabo en el país. Fue el estudio desarrollado por Velásquez & Pineda (2016) en Cundinamarca. Para ello, tuvieron 300 participantes de institución privada de bachillerato. En cuanto a fiabilidad, el análisis de consistencia interna encontró un Alpha de Cronbach de .961. Para la evidencia de validez, se realizó la revisión por medio de 3 jurados expertos, con base en la cual, de los 45 ítems originales, fueron eliminados 10. Además, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio para la evidencia de validez de constructo, encontrándose 9 factores conformados por las combinaciones de cada tipo de rol con cada tipo de agresión; en todos los casos el valor KOM fue superior a 0.5 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa con $p < 0.05$.

Operacionalización de la variable

La Tabla 7 muestra la operacionalización de la variable Acoso Escolar.

Tabla 7
Operacionalización de la variable acoso escolar medida con el Cuestionario para la Identificación de Matoneo

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	VALORACIÓN
Acoso escolar, Bullying o Matoneo	Rol víctima	Agresión física	11. Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.) 15. Me roban mis objetos personales 16. Algunos niños me golpean (patadas, puños, empujones)	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3

		Agresión verbal	6. Me ponen apodos o sobrenombres para molestarte 12. Se burlan de mí delante de los demás 31. Algunos niños inventan chismes para dañar mi reputación 32. Algunos niños me insultan y me dicen groserías 35. Algunos niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3
		Agresión social	2. Algunos niños se alejan cuando quiero compartir con ellos 22. Algunos niños me ignoran para hacerme sentir mal 26. Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc) 28. Me culpan de cosas que yo no hecho para hacerme quedar mal	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3
	Rol intimidador	Agresión física	20. Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.) 27. Les quito el dinero de las onces o almuerzo a otros niños 34. Robo a otros niños sus objetos personales	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3
		Agresión verbal	4. Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación 8. Les pongo apodos o sobrenombres a otros niños para molestarlos 14. Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3
		Agresión social	1. No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas 5. Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3

			9. Ridiculizo a otros niños frente a los demás	
	Rol observador	Agresión física	3. He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.) 7. He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.) 10. He visto que a otros niños les roban sus objetos personales 13. He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo 17. He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.)	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3
		Agresión verbal	18. A otros niños les ponen apodos o sobrenombres para Molestarlos 19. He visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación 29. He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros 30. He visto que se burlan de otros niños por sus características físicas (color de piel, contextura física, etc.)	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3
		Agresión social	21. He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal 23. He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc) 24. He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal 25. Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos	Nunca=1 Algunas veces=2 Casi siempre=3

			33. He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas	
--	--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Normas de calificación y baremos

Para la calificación del instrumento, se hace la suma de los ítems correspondientes a cada uno de los tipos de agresión por cada uno de los roles: Intimidador, Víctima y Observador. Luego de ello, se hace una recodificación del puntaje directo en las categorías que se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

Baremos de interpretación del Cuestionario para la Identificación de Matoneo

Víctima			Intimidador			Observador		
Categoría	Puntaje	Descripción	Categoría	Puntaje	Descripción	Categoría	Puntaje	Descripción
VICTIMA DE MATONEO	25 puntos o más	El (la) estudiante es víctima de matoneo en su institución educativa	INTIMIDADOR	19 puntos o más	El (la) estudiante es Intimidador en su institución educativa	OBSERVADOR	29 puntos o más	El (la) estudiante es Observador en su institución educativa
VULNERABLE A SER VÍCTIMA MATONEO	Entre 19 y 24 puntos (ningún ítem puntúa 3)	El (la) estudiante sufre ocasionalmente conductas de agresión, que de persistir en el tiempo puede llegar a ser víctima	VULNERABLE A SER INTIMIDADOR	Entre 15 y 18 puntos (ningún ítem puntúa 3)	El (la) estudiante ocasionalmente desarrolla conductas de agresión, por lo que si persisten en el tiempo puede llegar a ser un Intimidador	VULNERABLE A SER OBSERVADOR	Entre 22 y 28 puntos (ningún ítem puntúa 3)	El (la) estudiante ocasionalmente observa conductas de agresión, si persisten en el tiempo puede llegar a ser un Observador de Matoneo
VICTIMA POTENCIAL	Entre 12 y 24 puntos (uno o más ítems puntuaron 3)	El (la) estudiante no cumple el puntaje requerido para ser considerado (a) como víctima, pero existen agresiones frecuentes que pueden llegar a ser consideradas como matoneo	INTIMIDADOR POTENCIAL	Entre 9 y 18 puntos (uno o más ítems puntuaron 3)	El (la) estudiante no cumple el puntaje requerido para ser considerado (a) como Intimidador, pero desarrolla agresiones frecuentes que pueden llegar a ser consideradas como matoneo	OBSERVADOR POTENCIAL matoneo	Entre 14 y 28 puntos (uno o más ítems puntuaron 3)	El (la) estudiante no cumple el puntaje requerido para ser considerado (a) como Observador, pero observa agresiones frecuentes que pueden llegar a ser consideradas como

NO VÍCTIMA	Entre 12 y 19 puntos (ningún ítem puntúa 3)	El (la) estudiante no es considerado (a) como víctima	NO INTIMIDADOR	Entre 9 y 14 puntos (ningún ítem puntúa 3)	El (la) estudiante no es considerado (a) como intimidador	NO OBSERVADOR	Entre 14 y 22 puntos (ningún ítem puntúa 3)	El (la) estudiante no es considerado (a) como Observador
------------	---	---	----------------	--	---	---------------	---	--

Fuente: Velásquez & Pineda (2016, p.88-90)

Sistema de hipótesis

La Tabla 9 muestra las hipótesis de investigación.

Tabla 9

Sistema de hipótesis

Código	Hipótesis de investigación	Hipótesis nula	Hipótesis alternativa
H1	Existe una relación negativa significativa entre el puntaje de victimización por matoneo y la Funcionalidad Familiar percibida	No existe una relación significativa entre el puntaje de victimización por matoneo y la Funcionalidad Familiar percibida	Existe una relación positiva significativa entre el puntaje de victimización por matoneo y la Funcionalidad Familiar percibida
H2	Existe una relación negativa significativa entre el puntaje de conductas de Intimidador y la Funcionalidad Familiar percibida	No existe una relación significativa entre el puntaje de conductas de Intimidador y la Funcionalidad Familiar percibida	Existe una relación positiva significativa entre el puntaje de conductas de Intimidador y la Funcionalidad Familiar percibida
H3	Existe una relación negativa significativa entre el puntaje de rol de observador y la Funcionalidad Familiar percibida	No existe una relación significativa entre el puntaje de rol de observador y la Funcionalidad Familiar percibida	Existe una relación positiva significativa entre el puntaje de rol de observador y la Funcionalidad Familiar percibida

Nota: Elaboración propia

Análisis de datos

El análisis de datos descriptivo de cada una de las variables se realizará mediante análisis de frecuencias relativas, que consiste básicamente en hacer conteo de casos por categorías y obtener la proporción que representa en un conjunto total (Amón, 2010). En este caso, se llevará a cabo una recodificación de los puntajes directos del APGAR e INSEBULL, que están en nivel de medición de Intervalo, a una escala o nivel Ordinal con base en los baremos explicados atrás. Para reducir el número de categorías posible, en el INSEBULL se clasificará en centiles de a cada 10, también denominados deciles, aunque se

mantendrán los centiles 95 y 99 de cada dimensión. Los porcentajes de cada categoría en cada variable serán representados mediante diagrama de torta.

De otro lado, se llevará a cabo un análisis inferencial para determinar la posible relación matemática entre funcionamiento familiar y bullying. En primer lugar, se realizará el test Kolmogorov-Smirnov; este es un estadígrafo que permite determinar si la distribución de una medida es normal y su hipótesis nula (H_0) es que la muestra tiene una distribución normal (Hanusz & Tarasińska, 2015). Con base en el resultado, se tomará la decisión de usar estadígrafo paramétrico o no paramétrico. En el primer caso, se usaría para las correlaciones los puntajes directos que están en un nivel de intervalo en el sistema NOIR (Nominal, Ordinal, Intervalo, Razón) y el estadígrafo correspondiente sería r de Pearson. En caso de que la distribución no sea normal, se usará el estadígrafo Rho de Spearman con la versión en escala ordinal de ambas variables obtenida a partir de los baremos de cada uno de los instrumentos.

Marco Administrativo

Recursos

Los recursos contemplados para el presente estudio se clasifican en dos tipos: humanos, que se refiere a las personas cuyos conocimientos, saberes y experticia en investigación permiten llevar a cabo la toma, análisis e interpretación de los datos; y tecnológicos, que se refiere a las plataformas que se usarán para recopilar datos, así como a los programas con los que se hará el análisis estadístico. En la Tabla 10 se muestran los recursos contemplados.

Tabla 10

Recursos contemplados para el estudio

Tipo de recurso	Descripción	Valor en pesos
Humano	2 estudiantes investigadoras, 1 docente asesor metodológico y 1 docente asesor temático o teórico	\$0 debido a que las dos estudiantes investigadoras y docentes asesores hacen parte de la UPC
TIC	Formulario de Google para aplicación de instrumentos	\$0 debido a que el uso de formularios de Google está dentro de las utilidades de la cuenta de Google empresarial de la UPC
TIC	Programas de PC para análisis de datos: Excel 2016 y SPSS v.25	\$0 debido a que previamente las estudiantes tienen los programas Excel y SPSS

Fuente: Elaboración propia

Presupuesto

En cuanto a presupuesto, que se refiere a los costos monetarios asociados a la realización del estudio, la Tabla 11 muestra los gastos contemplados.

Tabla 11
Presupuesto del estudio

Rubro	Valor en pesos
Recursos TIC	\$0
Recursos humanos	\$0
Pasajes	\$90.000
Fotocopias e impresiones	\$30.000
Servicio de luz e internet	\$120.000
Total	\$120.000

Fuente: Elaboración propia

Cronograma

Los cronogramas en los proyectos de investigación dan cuenta de la secuencialidad y tiempos establecidos para las principales actividades a desarrollar. A continuación, en la Tabla 12, se muestra el cronograma del presente estudio.

Tabla 12
Cronograma de actividades del estudio

Actividades	Año 2020				Año 2021			
	Sep	Oct	Nov	Dic	Feb	Mar	Abr	May
Planteamiento del problema de investigación								
Establecimiento de objetivos								
Formulación de justificación								
Consulta y redacción de antecedentes								

Consulta y redacción de bases teóricas								
Consulta y redacción de bases legales								
Redacción de metodología de investigación								
Toma de datos								
Análisis estadístico de datos								
Creación de figuras, tablas y redacción de resultados								
Establecimiento de discusión, conclusiones y recomendaciones								
Sustentación ante jurados								

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones éticas

La presente investigación se adscribe a la *Resolución 8430* (1993) que establece para las ciencias de la salud los criterios de la investigación con seres humanos. Dado que solamente se realizará la aplicación de instrumentos, más no intervención o procedimientos de modificación de variables, este estudio se clasifica como *Investigación Sin Riesgo*, en la tipología explicada en el artículo 11 de esa legislación.

De otro lado, también se tiene como base fundamental la *Ley 1090* (2006) o Código Deontológico de la psicología en Colombia. Por ende, se respetarán los principios de confidencialidad, participación voluntaria, beneficencia y no maleficencia, y, en general, respeto a los derechos fundamentales de los participantes. De igual manera, se aplicará consentimiento informado a los representantes legales de los estudiantes, así como asentimiento informado a los estudiantes de 14 a 17 años. Ese consentimiento informado tendrá las características sugeridas por el Colegio Colombiano de Psicólogos (2015) en su lista de chequeo para el diseño de ese tipo de documentos. Los formatos a usar se muestran en el Anexo C.

Capítulo IV. Presentación y análisis de resultados

Resultados

En la presente sección se muestran inicialmente los resultados descriptivos de las variables sociodemográficas, luego la clasificación de los participantes según el funcionamiento familiar, más adelante los niveles de riesgo ante ser víctima, acosador u observador del acoso escolar, y finalmente, el análisis de correlación.

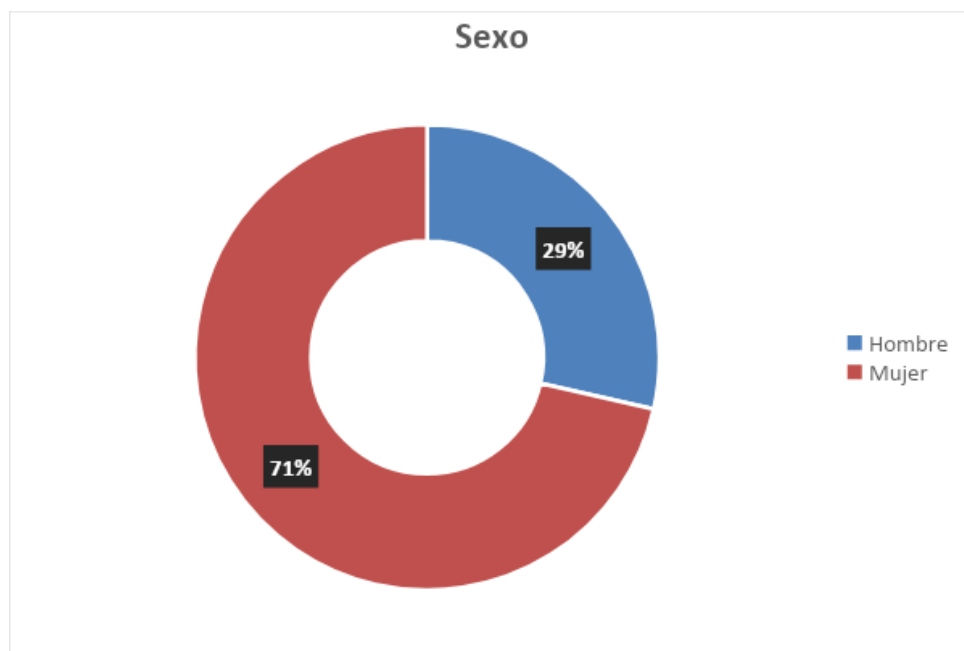
Resultados descriptivos

Variables sociodemográficas

La muestra se caracterizó por tener una mayoría de sexo mujer con un 71% y hombre con 29%, como se ve en la Figura 2. La Figura 3 muestra la distribución porcentual por edad, donde se evidencia que el grupo más frecuente fue el de estudiantes de 15 años con 22.9%, seguido de 14 años con 18.1%; los grupos de edad menos frecuentes fueron los de 10 y 18 años, con 2.9% y 1% respectivamente. En la Figura 4 se expone la distribución por estrato socioeconómico, predominando el estrato 1 con 68% y el estrato 2 con 23%. Por último, en cuanto al grado, se evidencia en la Figura 5 que los grupos más frecuentes fueron los de estudiantes en Once (29%), Noveno (28%), Séptimo (23%) y Sexto (15%); los grupos menos frecuentes fueron octavo y décimo.

Figura 2

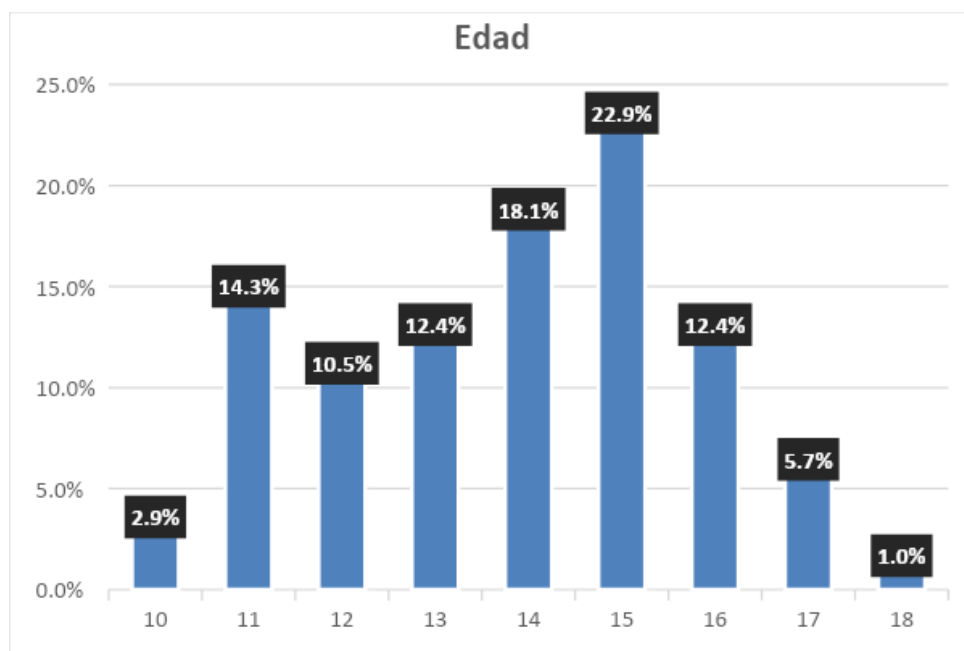
Distribución porcentual de los participantes por sexo



Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

Figura 3

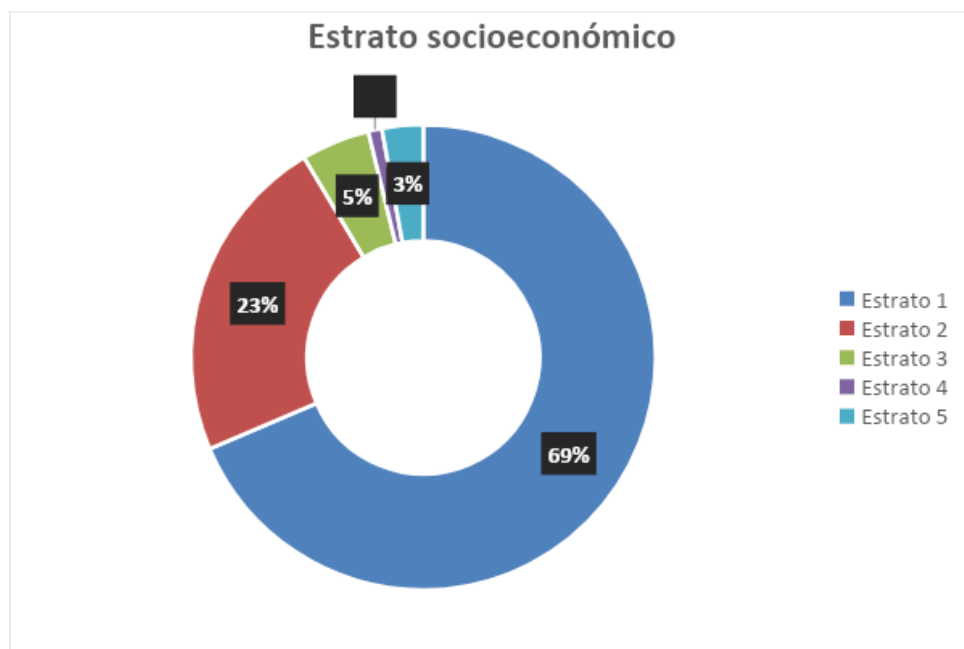
Distribución porcentual de los participantes por edad



Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

Figura 4

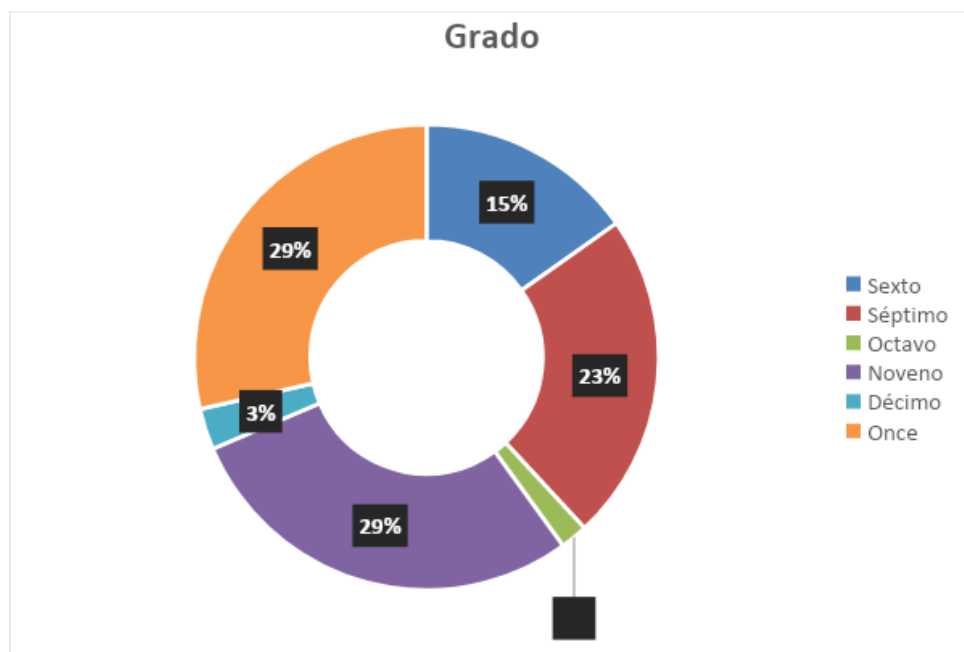
Distribución porcentual de los participantes por estrato



Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

Figura 5

Distribución porcentual de los participantes por grado



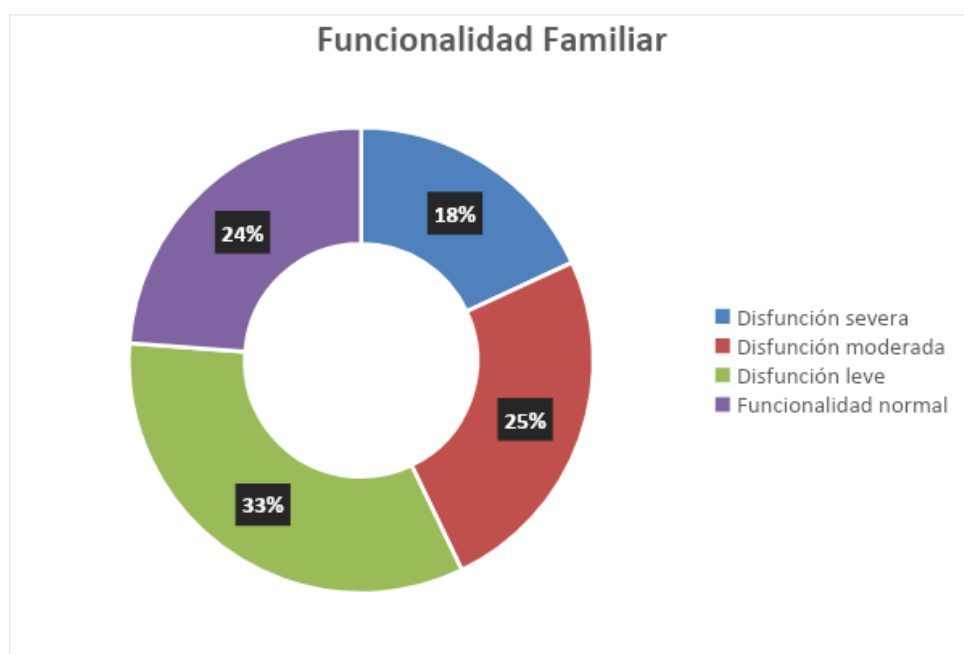
Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

Funcionalidad familiar

La Figura 6 presenta la distribución porcentual de los participantes según la clasificación de la funcionalidad familiar. En este caso, el grupo con mayor porcentaje fue el de disfunción familiar leve con 33%, aunque la diferencia con los demás grupos no es tan abultada. Siguen los grupos de disfuncionalidad moderada (25%) y funcionalidad normal (24%); por último, el grupo de disfuncionalidad severa corresponde al 18% de la muestra. El dato relevante es que básicamente el 76% de participantes están clasificados en algún nivel de disfuncionalidad familiar.

Figura 6

Distribución porcentual de los participantes por clasificación según la funcionalidad familiar



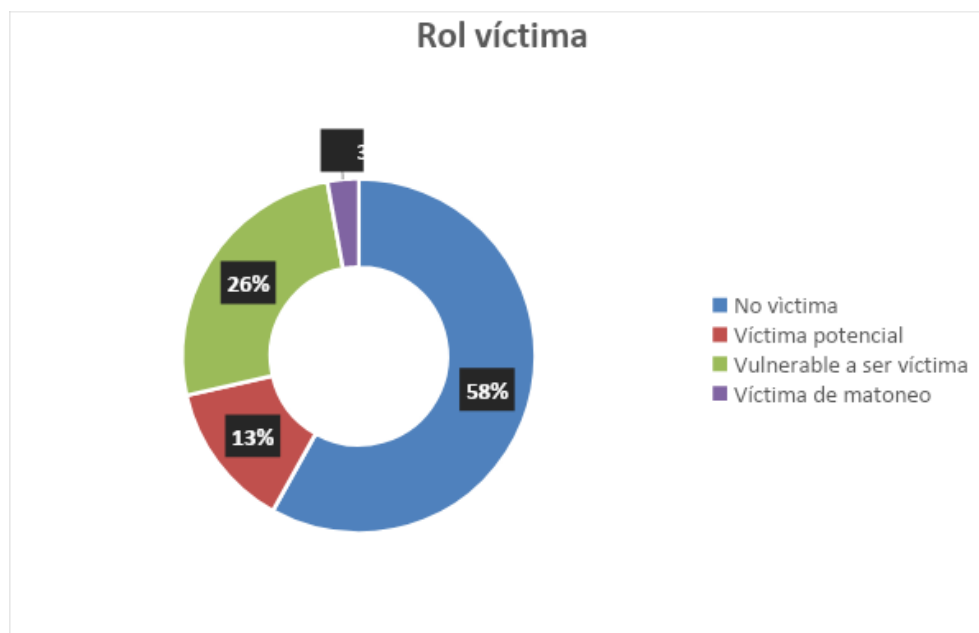
Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

Acoso Escolar

Las Figuras 7 a 9 muestran la distribución porcentual de los participantes según la clasificación en los diferentes roles dentro del acoso escolar. De esta forma, se puede ver en la Figura 7 que la mayoría, un 58%, no tiene rol o riesgo de victimización ante acoso escolar. El 13% tiene un nivel bajo de riesgo, por lo que es víctima potencial; es decir que, aunque no es víctima, si recibe de vez en cuando conductas que entran dentro del matoneo. El 26% está clasificado como víctima potencial, lo que quiere decir que recibe agresiones ocasionales que, si se prolongan en el tiempo, llevarían ala victimización. Por último, solo el 3% de participantes puede considerarse como víctima de matoneo.

Figura 7

Distribución porcentual de los participantes por rol de víctima de acoso escolar

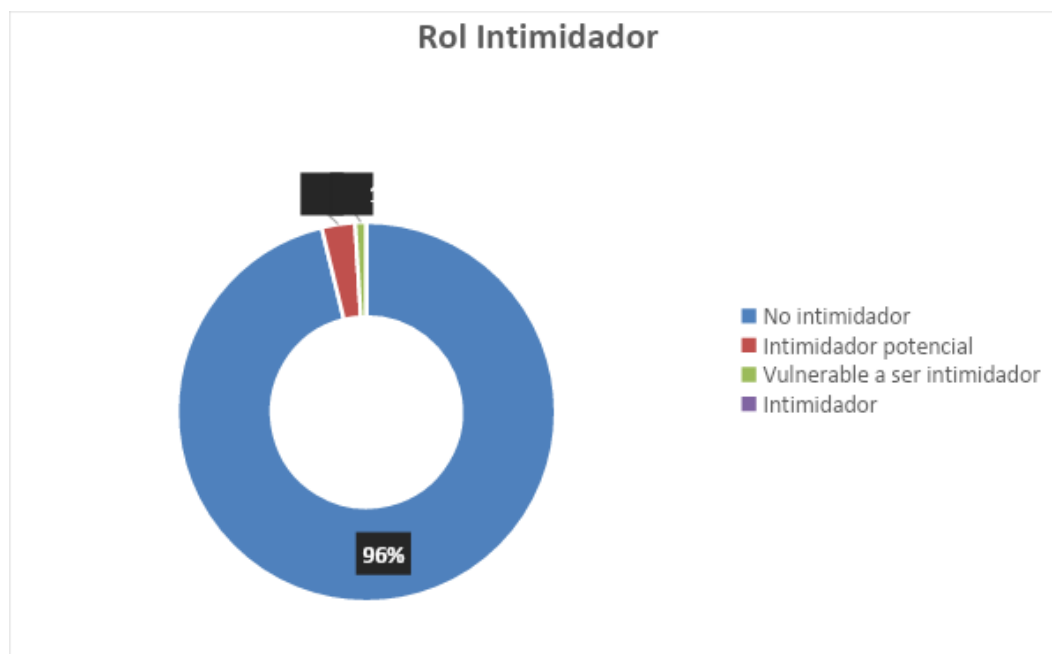


Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

De otro lado, la Figura 8 muestra que la gran mayoría de participantes puede considerarse como no intimidador, con 96%. Los intimidadores potenciales representan el 3% de la muestra, lo que indica que con cierta frecuencia realiza conductas agresivas que podrían catalogarse como matoneo. Por último, solo el 1% llega a ser vulnerable a ser intimidador, por lo que ejecutan conductas de matoneo ocasionalmente. Ninguno de los participantes puede entonces clasificarse como intimidador.

Figura 8

Distribución porcentual de los participantes por rol de intimidador en el acoso escolar

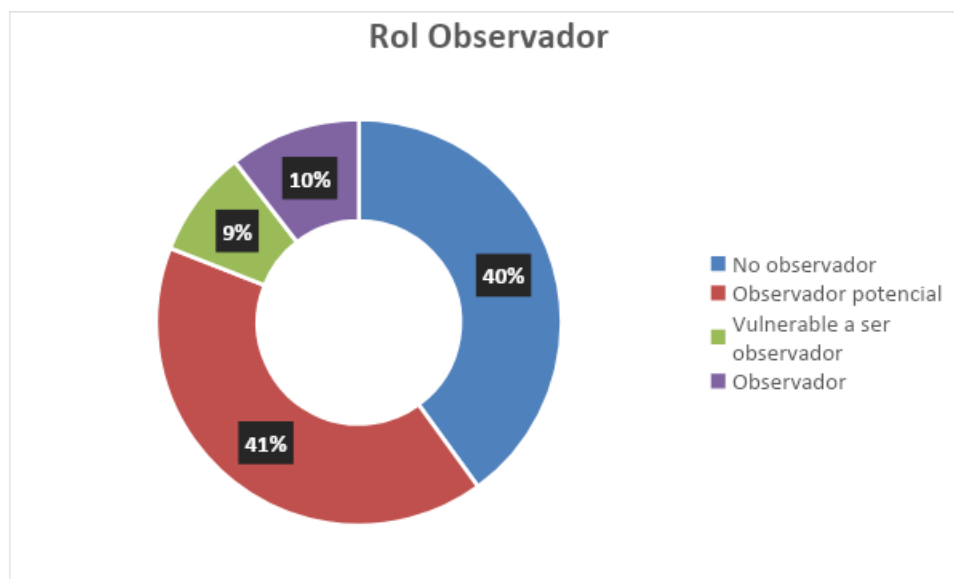


Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

A diferencia de los roles anteriores, el rol de observador es un poco más frecuente. De esta manera, un 10% de estudiantes se clasifican como observadores del acoso escolar, lo que quiere decir que han presenciado con alta frecuencia conductas sistemáticas de agresión y acoso entre sus compañeros en su institución educativa. El 9% son vulnerables a ser observadores, lo que quiere decir que presencian frecuentemente agresiones que, si se prolongan en el tiempo, pueden pasar a ser matoneo. El 41% de participantes son observadores potenciales, por lo que con cierta frecuencia observan conductas agresivas entre sus compañeros. Por último, el 40% reportan la no observación de acoso escolar en su institución educativa.

Figura 9

Distribución porcentual de los participantes por rol de observador de acoso escolar



Nota: Datos propios de la investigación, n=105.

Análisis correlacional

Previamente al análisis de la correlación entre el funcionamiento familiar y los indicadores de acoso escolar, se llevó a cabo una exploración de la normalidad en la distribución de los puntajes directos del APGAR familiar, así como de las subescalas de víctima, acosador y observador del Cuestionario para la Identificación de Matoneo.

En la Tabla 13 se muestran los valores de la prueba KS, la cuál es usada con $n < 50$. La hipótesis nula de esa prueba indica que la distribución sería normal. No obstante, en el caso de los datos del estudio, todos los valores p o sig. fueron menores a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula, con lo que se concluye que hay una distribución no normal de cada una de las variables. Por ende, para el análisis correlacional que se muestra adelante, se hizo uso del estadígrafo Rho de Spearman que es una prueba inferencial no paramétrica de correlación.

Tabla 13

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov del puntaje de APGAR y las subescalas del Cuestionario para la Identificación de Matoneo

	Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Estadístico	Sig.
Funcionalidad Familiar (APGAR)	0.116	0.001
Rol Víctima	0.187	0.000
Rol Intimidador	0.272	0.000
Rol Observador	0.093	0.026

Nota: (a) Corrección de significación de Lilliefors

En la Tabla 14 se muestra el análisis correlacional con los valores del test Rho de Spearman obtenidos en el cruce entre la funcionalidad familiar y los 3 roles del acoso escolar. Es de recordar que en la Tabla 9 se muestra el sistema de hipótesis; en general, en esas hipótesis se espera una correlación negativa significativa (valores p o $\text{sig} < 0.05$) de la funcionalidad familiar con cada uno de los tres roles. Solamente en el caso del cruce entre Rol víctima y Funcionalidad Familiar se presentó un valor $p < .05$, con lo que se rechaza la hipótesis nula y se afirma que existe una correlación significativa entre las variables; como el valor $Rho = -.253$, dicha asociación se clasifica como baja y negativa. Dado que los valores p de la relación de funcionamiento familiar con Rol intimidador y Rol observador fueron de .149 y .099, siendo mayores a 0.05, no se puede rechazar la hipótesis nula, con lo que se afirma que no hay correlación entre las variables. De esta manera, no se interpretan los valores Rho de Spearman obtenidos en esos dos cruces, pues no hay correlación significativa.

Tabla 14

Resultados de la prueba no paramétrica Rho de Spearman para el cruce entre el puntaje de funcionalidad familiar y los puntajes de los 3 roles en el acoso escolar

Roles del Acoso escolar		Funcionalidad Familiar
Resultados de la prueba no paramétrica Rho de Spearman para el cruce entre el puntaje de funcionalidad familiar y los puntajes de los 3 roles en el acoso escolar	Rol Víctima	Coeficiente de correlación
		-,253*
		Sig. (bilateral)
		0.009
	Rol Intimidador	Coeficiente de correlación
		-0.142
		Sig. (bilateral)
		0.149
	Rol Observador	Coeficiente de correlación
		-0.162
		Sig. (bilateral)
		0.099

Nota: () Nivel de significación igual o superior a 95%*

Discusión

El principal resultado del presente estudio es la evidencia de que sí existe una correlación estadísticamente significativa entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar, aunque solo con respecto al rol de víctima de bullying, mas no en cuanto a rol de acosador ni observador. De igual forma, esa correlación es de un nivel bajo y negativo.

Ese hallazgo está muy alineado a lo que han encontrado los diversos estudios cuyos resultados fueron descritos en los antecedentes. Por ejemplo, en el estudio de Mazzone & Camodeca (2019) el valor del estadígrafo $r = -.19$, que también lo pone en un nivel negativo y bajo. Algo similar sucedió en los estudios de Pérez-Fuentes et al. (2019), Gonzales Flores & Diaz Muñoz (2016), Morales Mautino & Nuñez Gutierrez (2019) y Gallegos-Guijarro et al. (2016) en países de habla hispana y latinoamericanos, en donde las diferentes correlaciones del funcionamiento familiar con las expresiones concretas de acoso y violencia escolar estuvieron en valores entre -0.1 y -0.25; en otros estudios más, como el

desarrollado en Asia por Dabaghi et al. (2017), la correlación fue un poco mayor, llegando a un nivel medio con valores cercanos a -0.4.

En comparación a los pocos estudios hechos en Colombia donde se revisa cuantitativamente hablando el vínculo entre funcionalidad familiar y acoso escolar, los resultados también son congruentes con lo obtenido en el estudio hecho en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi, aunque las metodologías fueron diferentes. En el caso de Buendía-Giraldo et al. (2016), la correlación no fue hecha con los puntajes de los instrumentos, sino entre variables categóricas ante la clasificación de la funcionalidad y disfuncionalidad familia, tanto como el ser o no víctima y victimario en acoso escolar. En su caso, usaron la prueba Chi2 y comprobaron que los estudiantes víctimas de bullying tuvieron la tendencia a clasificarse en disfunción familiar severa. Si se presenta una diferencia con el presente estudio, pues en el caso de esos autores, ellos también encontraron una asociación significativa con Chi2 en donde las personas con disfuncionalidad familiar severa también tenían mayor posibilidad de ser victimarios o acosadores; esta relación entre funcionalidad y conductas de rol de acosador no fue encontrada en el presente estudio.

Con respecto a los niveles de funcionamiento familiar, los resultados de los participantes de la presente investigación muestran mayor disfuncionalidad en comparación con otros estudios. Por ejemplo, Alfaro (2017) encontró que el porcentaje de participantes con disfuncionalidad severa era apenas de 1.5% y la disfuncionalidad moderada de 13.8%, mientras que en los presentes resultados la disfuncionalidad severa llega a un 18% y la disfuncionalidad moderada un 25%. También, Rodríguez (2017) había encontrado que solo el 3% de participantes exponen disfuncionalidad severa y 33% moderada.

Aún así, algunos estudios colombianos tienen un comportamiento de la disfuncionalidad familiar similar: mientras en el presente estudio el 18% tiene disfuncionalidad familiar severa y 25% moderada, en el estudio hecho en Medellín por Moratto et al. (2017) la disfuncionalidad severa estuvo entre 15 y 21%, y la disfuncionalidad moderada 13 a 18%, con lo que sus cifras son apenas un poco menores. También es interesante notar que en el estudio de Buendía-Giraldo et al. (2016) en Manizales, los porcentajes de esos niveles de funcionalidad fueron similares: la disfuncionalidad severa correspondió a un 14.3% y la moderada a un 19.6%.

Respecto a la frecuencia encontrada en acoso escolar, en el presente estudio solo el 3% puede considerarse como tal víctima y un 26% es potencialmente víctima al recibir con frecuencia conductas de intimidación escolar. Estos resultados difieren un poco de investigaciones previas como la de Aruquipa Choque (2017), donde las personas con nivel muy alto de victimización es del 10.3%, siendo mayor al reportado en nuestros hallazgos. De igual manera, en la investigación de Navas Cabezas & Ponce Castañel (2019) el porcentaje de personas que sufren agresiones frecuentes, sobre todo verbales, es de 21.6%.

La comparación con los estudios nacionales indica que hay una similitud en los resultados. En particular, con el estudio de Medellín hecho por Moratto et al. (2017), donde la alta victimización por acoso escolar está entre 2 y 5%, y el nivel medio entre 2° y 33%. Cabe anotar que, en los demás estudios consultados, no se usa el mismo instrumento que el aplicado en la presente investigación, por lo que no necesariamente se clasifica el acoso escolar de la misma manera.

Más aún, señalando esas diferencias en la medición del acoso escolar, los antecedentes consultados no hacían necesariamente la medición también desde el rol de

victimario y desde el rol de observador. De esta forma, en los presentes resultados se pudo verificar que ninguno de los participantes se clasifica en intimidador y solo el 4% tiene algún nivel de riesgo de ser intimidador. Por otro lado, solo el 10% de estudiantes puede considerarse como observador sistemático de acoso escolar entre sus compañeros. Estos resultados se asemejan a lo obtenido en Manizales por Buendía-Giraldo et al. (2016), en donde solo el 0.4% de participantes tenían un nivel medio-alto de ser acosadores y 20.7% de ser observadores.

Conclusiones

La principal conclusión del estudio realizado es la corroboración de la relación entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar, lo que a su vez ha sido comprobado en la totalidad de investigaciones antecedentes consultadas. Aún así, esta respuesta al objetivo general del estudio da cuenta de un vínculo parcial, donde la percepción del funcionamiento de la familia se encuentra asociado solo a la victimización por acoso escolar, mas no a la ejecución de conductas de intimidación hacia los pares, también llamado rol abusador, ni con la percepción de situaciones de acoso entre los demás compañeros, también llamado rol observador.

El resultado obtenido es un apoyo al modelo teórico expresado por Espelage (2014) y Espelage et al. (2013), donde se indica que el microsistema es un factor determinante de mayor riesgo ante el bullying, siendo la familia un aspecto destacado. De esta manera, cuando hay poco apoyo familiar y posible violencia intrafamiliar, se hace más probable que haya victimización; esas características de bajo apoyo y conductas agresivas en la familia son propias de sistemas familiares donde existe alta disfuncionalidad. Se refuerza, de esta

manera, la idea de que una buena funcionalidad en la familia es de hecho un factor protector ante el acoso escolar (Hong & Espelage, 2012).

Otro hallazgo muy importante se refiere al importante nivel de disfuncionalidad familiar encontrado. Casi uno de cada 5 estudiantes de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi tiene una disfuncionalidad severa y 1 de cada cuatro una disfuncionalidad moderada. Este factor es sumamente relevante para el bienestar de los niños y adolescentes, toda vez que la evidencia demuestra que la disfuncionalidad familiar, en circunstancias donde haya experiencias adversas en la infancia, se vincula con gran fuerza a riesgo ante problemas de salud mental en la adolescencia (Scully et al., 2020).

Por último, se evidencia un perfil de acoso escolar donde hay un porcentaje importante de estudiantes que son víctimas actuales o vulnerables a serlo, aunque con un reporte bajo de realización de conductas de intimidación hacia los compañeros. La magnitud de agresiones reportadas como víctima se asimilaran a lo reportado a nivel general en el departamento del Cesar, donde el 13% de estudiantes de grado 9 indican ser víctimas de agresiones físicas y 27% víctimas de agresión verbal, además 22% víctimas de intimidación, en las pruebas Saber (ICFES, 2017b). Aún así, con respecto a admitir ejercer conductas de agresión, en esa misma medición de las pruebas Saber el 17% reporta realizar intimidación hacia los compañeros, mientras que en los resultados presentes apenas un 4% lo admite.

Se sabe por la literatura científica que hay una tendencia fuerte a ser victimario debido a que se fue víctima (Ttofi & Farrington, 2010), por lo que se esperaría que no hubiera tanta diferencia entre los porcentajes de los roles de víctima y victimario; es posible que no haya suficiente consciencia en los estudiantes sobre su posible realización de

conductas agresivas e intimidatorias hacia sus compañeros. A esta posibilidad se suma como argumento que efectivamente la frecuencia de conductas de acoso escolar entre pares es una preocupación en la institución, tal y como se comentó en la descripción del problema.

En general, el estudio hecho es una contribución a nivel local y nacional respecto a la explicación del acoso escolar, donde se comprueba que la familia es un determinante importante. Aunque los datos son relevantes y permiten que estudios posteriores hagan la comparación de sus hallazgos y puedan plantear hipótesis, se debe reconocer que existen limitaciones debidas a la constitución de la muestra. Esta corresponde a una sola institución educativa y el margen de error admitido es de 10%; con estas características, no se puede garantizar la generalización de los resultados a todos los estudiantes del municipio de Codazzi o al departamento del Cesar. Se tiene como principal fortaleza el uso de instrumentos validados en el país y el uso de la estadística inferencial de manera adecuada.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos obtenidos, se proyectas las siguientes recomendaciones:

- Para la institución educativa, en particular para la oficina de orientación, es urgente hacer un abordaje preventivo e incluso la activación de rutas de atención en salud mental, en los casos particulares reconocidos en el presente estudio que son víctimas actuales o vulnerables. Se puede trabajar con estos estudiantes el fortalecimiento de capacidades o características individuales como la autoestima, las habilidades sociales y asertividad, que son factores protectores ante el bullying. También incluir en ese abordaje el trabajo con las familias, dada la evidencia de relación de la victimización con el funcionamiento familiar.

- A nivel del trabajo grupal que debe hacer orientación y los encargados de ejecutar el proyecto de convivencia escolar, como coordinación de convivencia, es urgente llevar a cabo acciones de prevención del acoso escolar con base en el reconocimiento de las conductas que las constituyen y el fortalecimiento de capacidades de resolución de conflictos. También es importante la promoción de la sana convivencia y del apoyo familiar para una mejor percepción del funcionamiento de las familias.
- Las sugerencias para los psicólogos educativos y psicólogos que trabajan en el área de salud preventiva, se refiere a la realización de futuras investigaciones donde se corrobore el vínculo entre el funcionamiento familiar y el acoso escolar mediante estudios correlacionales con muestras más amplias y generalizables.

Referencias

- Alfaro, W. G. (2017). Prevalencia de Bullying en adolescentes de bachillerato del Distrito Metropolitano de Quito y su relación con la funcionalidad familiar de abril a septiembre del 2016 [Tesis de posgrado, Universidad Central de Ecuador].
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/10255>
- Almonacid-González, W. (2017). Colombia: El paradigma existencial de la violencia. *Pensamiento palabra y obra*, 17, 68-77.
- Alwi, P., & Nurwianti, F. (2018). Family Functioning as a Predictor for Internalizing Problem on Adolescents who Experience Bullying. 364-369.
<https://doi.org/10.2991/uipsur-17.2018.54>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Amón, J. (2010). Estadística para psicólogos. Pirámide.
- Arévalo, N. S. (2014). El concepto de familia en el siglo XXI. Foro Nacional de Familia, Bogotá D.C.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/6.%20Min%20Justicia-%20El%20Concepto%20de%20Familia%20en%20el%20Siglo%20XXI.pdf>
- Arias, E. F. A. V. de. (2017). Bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 147-160.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.318>

- Aruquipa Choque, S. A. (2017). Bullying y funcionalidad familiar en niños de 6to de primaria de la Unidad Educativa Marien Garten de la ciudad de La Paz [Tesis de Pregrado, Universidad Mayor de San Andrés].
<http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/11142>
- Avgousti, K. (2013). Research Philosophy, Methodology, Quantitative and Qualitative Methods. *The Cyprus Journal of Sciences*, 11, 33-43.
- Baas, M. I., Barceló, M. G., & Herrera, G. R. de F. (2012). Metodología de la investigación (Primera edición). Pearson Educación.
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 253-256.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947215>
- Beins, B. C. (2013). Research methods. A tool for life (Third Edit). Pearson.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Buendía-Giraldo, N. I., Castaño-Castrillón, J. J., Cañón, S. C., Giraldo-Acevedo, J. A., Marín-Echeverri, L., Sánchez-Pacheco, S., & Suarez-Ruiz, F. A. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332.
- Bustos, L. M., & Nossa-Ramos, D. C. (2018). Aportes del Magisterio de la Iglesia al concepto de funcionamiento familiar (APGAR). En E. J. Garzón (Ed.), *Magisterio, educación y humanidades* (pp. 41-57). Universidad Católica de Colombia.

https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/23609/1/magisterio-educacion-y-humanidades_Cap04.pdf

Campo-Arias, A., & Caballero-Domínguez, C. C. (2020). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de APGAR familiar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
<https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.01.003>

Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 60-66.
<https://doi.org/10.22517/25395203.14221>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Una nación desplazada. Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia. CNMH - UARIV.
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>

Chulli, D. M., Cárdenas, J. K. C., & Vilca, L. W. (2017). Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Lurigancho. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2(1), 43-52.

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2015). Diseño y evaluación de una lista de chequeo para la elaboración del consentimiento informado en el ejercicio profesional de la psicología en Colombia.
https://issuu.com/colpsic/docs/consentimiento_informado_colpsic

Ley 115, (1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1361, (2009). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1361_2009.htm

Creswell, J. W. (2014). Diseños de investigación. Aproximaciones cualitativas, cuantitativas y métodos mixtos. SAGE Publications Inc.

- Dabaghi, S., Sheikholeslami*, F., Mitra-Chehrzad, M., & Kazemnejad, E. (2017). The Relationship between Family Functioning and Different Types of Aggression in Adolescents in 2014-2015. *Journal of Nursing and Health Sciences*, 3(1), 1-8.
- Díaz-Cárdenas, S., Tirado-Amador, L., & Simancas-Pallares, M. (2017). Validez de constructo y confiabilidad de la APGAR familiar en pacientes odontológicos adultos de Cartagena, Colombia. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 49(4), 541-548.
- Erazo, O. A. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 80-102.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., Rao, M. A., & De La Rue, L. (2013). Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 22(1), 21-27. <https://doi.org/10.1179/1053078913Z.00000000002>
- Forero, L. M., Avendaño, M. C., Duarte, Z. J., & Campo, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el funcionamiento familiar en estudiantes de básica secundaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(1), 23-29.
- Gallegos-Guijarro, J., Ruvalcaba-Romero, N. A., Castillo-López, J., & Ayala-Díaz, P. C. (2016). Relationship between family functioning and exposure to violence among Mexican adolescents. *Acción Psicológica*, 13(2), 69-78.
<https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17810>
- Gonzales Flores, E. V., & Diaz Muñoz, V. L. (2016). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes de la Institución Educativa Santa Edelmira. Víctor Larco

- Trujillo 2015 [Tesis de Pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego].
<http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/1999>
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Rittenour, C. E. (2016). Bullying as a Display of Social Dominance Orientation. *Communication Research Reports*, 33(2), 159-165.
<https://doi.org/10.1080/08824096.2016.1154838>
- Goodwin, C. J., & Goodwin, K. A. (2013). *Research in Psychology. Methods and Design* (Seventh). Wiley.
- Gregory, R. J. (2015). *Psychological Testing History, Principles, and Applications* (Seventh). Pearson Education.
- Gutiérrez, S. (2019). *Ciclo de vida familiar* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Trujillo]. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/14480>
- Hanusz, Z., & Tarasińska, J. (2015). Normalization of the Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk tests of normality. *Biometrical Letters*, 52(2), 85-93.
<https://doi.org/10.1515/bile-2015-0008>
- Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera edición). McGraw Hill Mexico.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2012.03.003>
- ICFES. (2017a). *Las características del aprendizaje Convivencia y Paz. Intimidación escolar y percepción de inseguridad en el colegio. Entidad Territorial Certificada de Cesar* (N.º 7; Resultados pruebas Saber). Instituto Colombiano para el Fomento de

la Educación Superior.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/186901/Intimidacion%20escolar%20y%20percepcion%20de%20inseguridad%20en%20el%20colegio%20-%20cesar.pdf>

ICFES. (2017b). Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°.

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). Observatorio de

Violencias. <http://www.medicinalegal.gov.co/observatorio-de-violencia>

Iranzo, V. (2020). Filosofía y Ciencia en el Positivismo Lógico: Una mirada retrospectiva.

Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 25(1), 95-117.

<https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v25i1.7575>

Kornblit, A., & Adaszko, D. (2008). Violencia escolar y climas sociales. Editorial Biblos.

<https://books.google.com.co/books?id=3LN2xbYZ6MgC&num=13&hl=es>

Ley 1098, Congreso de la República de Colombia (2006).

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

López de Bozik, >Elizabeth. (2011). Metodología de la investigación: Guía instruccional

(Primera edición). Universidad Nacional Abierta.

Losada, A. V. (2015). Familia y Psicología. Editorial Dunken.

Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from

non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family

predictors. Psychology of Violence, 3(1), 39-52. <https://doi.org/10.1037/a0030308>

Martínez, A. del C. (2020). Muestra. NO PUBLICADO

Martínez, M. R., Hernández, M. V., & Hernández, M. J. (2014). Psicometría. Alianza

Editorial.

- Mazzone, A., & Camodeca, M. (2019). Bullying and Moral Disengagement in Early Adolescence: Do Personality and Family Functioning Matter? *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2120-2130. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01431-7>
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Mendoza Valdez, M. (2019). Factores de riesgo asociados a la violencia escolar relacional en adolescentes. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/18705/>
- Ley 1620, (2013). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Ley 1090 de 2006, Congreso de la República de Colombia (2006) (testimony of Ministerio de la Protección Social). http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090_06.pdf
- Miñano, E. G. (2018). Acoso Escolar y Funcionalidad Familiar en adolescentes de instituciones educativas del Distrito de Trujillo [Tesis de Pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11284>
- Morales Mautino, G. B., & Nuñez Gutierrez, V. R. (2019). Relación entre la funcionalidad familiar, la inteligencia emocional y el acoso escolar en adolescentes en San Juan de Lurigancho, Lima, 2018 [Tesis de Pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. moratt
- Moratto, N. S., Cárdenas, N., & Berbesí, D. Y. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.CEFF>

- Moratto, N. S., Zapata, J. J., & Messenger, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: Una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *Revista CES Psicología*, 8(2), 103-121.
- Morgan, O. J., & Lizke, C. H. (2013). *Family Interventions in Substance Abuse: Current Best Practices*. Routledge.
- Navas Cabezas, P. E., & Ponce Castañel, J. C. (2019). Factores de riesgo socioeconómicos, familiares y de personalidad de la víctima y del agresor asociados al desarrollo de Bullying en estudiantes de Octavo de Básica a Tercero de Bachillerato, de una Unidad Educativa del Sector Norte de la Ciudad de Quito, de Abril a Julio del presente Año Escolar 2018 [Tesis de posgrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/16015>
- Oliveira, W. A. de, Silva, J. L. da, Sampaio, J. M. C., & Silva, M. A. I. (2017). Students' health: An integrative review on family and bullying. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22, 1553-1564. <https://doi.org/10.1590/1413-812320172225.09802015>
- Palella, S., & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL.
- Pérez-Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Barragán Martín, A. B., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 478. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030478>
- Pimienta, J. H., & de la Orden, A. (2017). *Metodología de la Investigación* (Tercera edición). Pearson.

- Portell, M., & Vives, J. (2019). Investigación en Psicología y Logopedia: Introducción a los diseños experimentales, cuasi-experimentales y ex post facto. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Resolución 8430, Congreso de la República de Colombia (1993).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Reynolds, C. R., & Livingston, R. B. (2012). Mastering Modern Psychological Testing: Theory & Methods. Pearson.
- Rodriguez, I. G. (2017). Funcionamiento familiar y agresividad infantil [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato].
<https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/26530>
- Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., & Villarreal-González, M. E. (2019). Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender. *Social Sciences*, 8(2), 69. <https://doi.org/10.3390/socsci8020069>
- Scully, C., McLaughlin, J., & Fitzgerald, A. (2020). The relationship between adverse childhood experiences, family functioning, and mental health problems among children and adolescents: A systematic review. *Journal of Family Therapy*, 42(2), 291-316. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12263>
- Seni, A. G. (2020). Elements of a theory of social competence: Socio-cognitive and behavioral contributions in typical development [Tesis de doctorado, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23491>
- Smilkstein, G. (1980). The cycle of family function: A conceptual model for family medicine. *The Journal of Family Practice*, 11(2), 223-232.

- Smilkstein, G. (2012). Assessment of Family Function. En M. G. Rosen, R. B. Taylor, W. E. Jacott, E. P. Donatelle, & J. L. Buckingham (Eds.), *Fundamentals of Family Medicine*. Springer Science & Business Media.
https://books.google.es/books?id=iyLvBwAAQBAJ&dq=%22cycle+of+family+function%22&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Suarez, M. A., & Alcalá, M. (2014). APGAR Familiar: Una herramienta para detectar disfunción familiar. *Rev Med La Paz*, 20(1), 53-57.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2010). School bullying: Risk factors, theories and interventions. En F. Brookman, M. Maguire, H. Pierpoint, & T. Bennett (Eds.), *Handbook on Crime* (pp. 427-457). Willian Publishing.
- UNESCO. (2015, junio 3). Cultura de Paz y No Violencia. UNESCO.
<https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>
- Velásquez, J. C., & Pineda, L. D. (2016). Diseño de un instrumento para la identificación del matoneo. *Informes Psicológicos*, 16(2), 121-141.
- Villa, J. M., & Herrera, F. (2015). La pobreza y el posconflicto en Valledupar: Análisis y propuestas. Cuadernos PNUD.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313-324.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.
<https://doi.org/10.1136/ARCHDISCHILD-2014-306667>

Ziv, Y., Leibovich, I., & Shechtman, Z. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive Behavior*, 39(6), 482-492. <https://doi.org/10.1002/ab.21494>

ANEXOS

Anexo 1 – APGAR Familiar

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones sobre su familia. Escoja la opción que mejor se ajusta a su opinión sobre su familia, marcando con X en el cuadro. No hay respuestas correctas o incorrectas.

PUNTAJE	0	1	2	3	4
FUNCION	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi siempre	Siempre
Me satisface la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema y/o necesidad.					
Me satisface la participación que mi familia brinda y permite.					
Me satisface como mi familia acepta y apoya mis deseos de emprender nuevas actividades.					
Me satisface como mi familia expresa afectos y responde a mis emociones como rabia, tristeza, amor.					
Me satisface como compartimos en mi familia: A. El tiempo para estar juntos. B. Los espacios en la casa. C. El dinero.					

Anexo 2– Cuestionario para la Identificación de Matoneo

#	Enunciados	Nunca	A veces	Casi Siempre
1	No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas			
2	Algunos niños se alejan cuando quiero compartir con ellos			
3	He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.)			
4	Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación			
5	Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)			
6	Me ponen apodos o sobrenombres para molestarme			
7	He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)			
8	Les pongo apodos o sobrenombres a otros niños para molestarlos			
9	Ridiculizo a otros niños frente a los demás			
10	He visto que a otros niños les roban sus objetos personales			
11	Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.)			
12	Se burlan de mí delante de los demás			
13	He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo			
14	Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías			
15	Me roban mis objetos personales			
16	Algunos niños me golpean (patadas, puños, empujones)			
17	He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.)			
18	A otros niños les ponen apodos o sobrenombres para molestarlos			
19	He visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación			

20	Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)			
21	He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal			
22	Algunos niños me ignoran para hacerme sentir mal			
23	He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)			
24	He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal			
25	Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos			
26	Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)			
27	Les quito el dinero de las onces o almuerzo a otros niños			
28	Me culpan de cosas que yo no hecho para hacerme quedar mal			
29	He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros			
30	He visto que se burlan de otros niños por sus características físicas (color de piel, contextura física, etc.)			
31	Algunos niños inventan chismes para dañar mi reputación			
32	Algunos niños me insultan y me dicen groserías			
33	He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas			
34	Robo a otros niños sus objetos personales			
35	Algunos niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren			

Señale con una X el sitio en el cual son más frecuentes las agresiones, puede marcar varias opciones.

Baños		Pasillos		Salones		Rutas		Otros		¿Cuáles?	
-------	--	----------	--	---------	--	-------	--	-------	--	----------	--

Anexo 3 – Formatos de consentimiento informado