

*Hostigamiento escolar,
rendimiento académico
en un colegio público de Bogotá*



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Vicente Ruiz Sánchez

Hostigamiento escolar y rendimiento académico en un colegio público de Bogotá

Hostigamiento escolar y rendimiento académico en un colegio público de Bogotá

Vicente Ruiz Sánchez

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Esta publicación se circunscribe dentro de la línea de investigación Sistemas Sociales y Acciones Sociales del ILAE registrada en Colciencias dentro del proyecto Educación, equidad y políticas públicas.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-958-8492-85-8

© VICENTE RUIZ SÁNCHEZ, 2015
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2015
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Harold Rodríguez Alba
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 9 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPÍTULO PRIMERO | |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 13 |
| I. Justificación | 14 |
| II. Definición de variables | 14 |
| A. <i>Bullying</i> , hostigamiento escolar o acoso escolar | 14 |
| B. Rendimiento académico | 15 |
| III. Objetivos | 16 |
| A. Objetivo general | 16 |
| B. Objetivos específicos | 16 |
| CAPÍTULO SEGUNDO | |
| ANTECEDENTES | 17 |
| I. Antecedentes teóricos | 17 |
| A. <i>Bullying</i> u hostigamiento escolar | 17 |
| B. Roles dentro de la dinámica del hostigamiento escolar | 19 |
| C. Rendimiento académico | 20 |
| D. Factores asociados al bajo rendimiento académico | 21 |
| E. Ausentismo escolar | 21 |
| F. <i>Bullying</i> y rendimiento académico | 22 |
| II. Antecedentes legales | 22 |
| CAPÍTULO TERCERO | |
| DISEÑO METODOLÓGICO | 25 |
| I. Descripción de la muestra | 25 |
| II. Descripción de instrumentos de indagación | 26 |
| III. Análisis de datos | 29 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO CUARTO | |
| RESULTADOS | 31 |
| I. Test Bull-s (CEREZO, 2000,2002) | 31 |
| II. Test Escala de agresión entre pares para adolescentes <i>Bullying</i> (CAJIGAS, 2003, 2004) | 34 |
| A. Dimensión 1: Influencias externas | 34 |
| B. Dimensión 2: Actitud hacia la violencia | 35 |
| C. Dimensión 3: Conductas pro-sociales. | 36 |
| D. Dimensión 4: Actitud hacia la violencia. Medios electrónicos | 36 |
| III. Resultados según roles caracterizados | 37 |
| A. Víctimas | 37 |
| B. Hostigadores | 38 |
| C. Víctimas/Hostigadores | 38 |
| D. Espectadores | 39 |
| IV. Correlaciones | 40 |
| V. Interpretación de resultados | 42 |
| CONCLUSIONES | 47 |
| BIBLIOGRAFÍA | 51 |
| ANEXOS | 55 |

RESUMEN

Este estudio muestra la dimensión del fenómeno del *bullying* u hostigamiento escolar en un colegio público de la ciudad de Bogotá, Colombia. Para ello se tomó una muestra de 229 estudiantes de ciclo III de educación básica (grados 5.º, 6.º y 7.º) y nueve profesores.

Luego de la aplicación de tres instrumentos de indagación se identificaron los roles de: hostigador, víctima, víctima/hostigador y espectadores, dentro de la dinámica del hostigamiento escolar, desde dos perspectivas: la de los docentes y la de los estudiantes.

Se ofrecen resultados para la muestra en general y para los tres grupos caracterizados en relación con el fenómeno del *bullying*. Se establece también una relación entre cada una de estas caracterizaciones y el rendimiento académico de los estudiantes que las conforman.

Los resultados indican que la mayoría de estudiantes se caracterizan como espectadores (58,5%) luego en orden descendente se tiene: como víctimas se caracteriza el 17,9%, como hostigadores el 10,9% y como víctimas / hostigadores el 9,6%. Los resultados también muestran que son los espectadores quienes tienen mejor rendimiento académico.

Se sugieren algunas estrategias que pueden llegar a prevenir el fenómeno o a reducir su impacto así como las posibilidades de desarrollo posterior de la temática tratada.

INTRODUCCIÓN

La dinámica de *bullying*, matoneo u hostigamiento escolar es un tema de gran popularidad en la actualidad tanto a nivel nacional como internacional, sin embargo, ésta popularidad se debe más al tratamiento informativo de los medios masivos de comunicación, a posiciones políticas y opiniones de la sociedad en general, que a opiniones de expertos o especialistas en el tema o a la existencia y conocimiento de estudios académicos o científicos sobre dicha dinámica.

Teniendo en cuenta que el hostigamiento escolar es un tema de estudio relativamente joven de estudio no existe abundante literatura al respecto, y son más escasos aun los trabajos que hayan abordado las posibles relaciones que se pueden establecer entre éste y el rendimiento académico de los estudiantes inmersos en él, siendo en el medio colombiano prácticamente inexistentes.

El presente trabajo pretende constituirse en un aporte a la discusión sobre el tema del hostigamiento escolar –o *bullying* como es más conocido el fenómeno– desde el ámbito académico.

La idea central que inspiró la realización de este trabajo fue establecer una relación cuantitativa, en términos de porcentaje, que se puede dar entre la dinámica del hostigamiento escolar y el rendimiento académico de los estudiantes inmersos en ella, aunque en el imaginario colectivo se crea que dichos estudiantes tienen menor rendimiento académico. Esto llevó a indagar sobre dos cuestiones fundamentales: cómo y en qué medida se manifiesta el hostigamiento escolar y la identificación de los roles principales de éste fenómeno (víctimas, hostigadores, víctimas/hostigadores, y espectadores), desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes. Para esto se tomó una muestra de 229 estudiantes de ciclo III (grados 5.º, 6.º, y 7.º de educación básica) de un colegio público de Bogotá, junto con los nueve maestros que les orientan sus clases.

La información de los escolares se recolectó mediante la aplicación de dos cuestionarios auto administrados: la escala de agresión entre pares para adolescentes de (CAJIGAS, 2006), la cual se adaptó a partir del trabajo de (MAZUR, 2010), y el test Bull-s (CEREZO, 2000-2002), medida de la agresividad entre escolares forma A.

La información de los docentes mediante el test Bull-s (CEREZO, 2000-2002), medida de la agresividad entre escolares forma P.

En el capítulo primero se explica la importancia de este estudio, se describen las variables asociadas al problema de investigación y los objetivos del mismo.

En el capítulo segundo se conceptúa lo que en el ámbito académico se entiende por *bullying* u hostigamiento escolar, se define: los roles de los involucrados en dicha dinámica (víctima, hostigador, víctima/hostigador, y espectadores), rendimiento académico y los factores asociados a éste, y ausentismo escolar; se define también lo que se puede entender como la relación hostigamiento escolar y rendimiento académico. Finalmente se hace una síntesis de los antecedentes legales de la temática abordada.

En el capítulo tercero se explicita el diseño metodológico adoptado en este trabajo, la muestra escogida, el procedimiento de obtención de información y de análisis de datos, y se describen los instrumentos de indagación utilizados.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados del estudio desde cinco dimensiones: influencias externas, actitud hacia la violencia, conductas pro sociales, actitudes violentas y actitudes violentas a través de medios electrónicos, y dos perspectivas: la de los docentes y la de los estudiantes enfatizando en los resultados arrojados por estos últimos.

Finalmente, se presentan las conclusiones elaboradas con base en los resultados obtenidos y se ofrecen algunas posibilidades para minimizar la existencia de este problema en el contexto específico en el que se desarrolló el estudio. También se vislumbran algunas posibilidades para desarrollos futuros del tema objeto de estudio.

CAPÍTULO PRIMERO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La sociedad colombiana a lo largo de su historia, desde la llegada del invasor español a finales del siglo xv, ha estado marcada por la violencia en sus más variadas manifestaciones. Los procesos socio históricos de la conquista, la colonia y la independencia están marcados por la violencia. Después de la emancipación del yugo español se dan guerras civiles motivadas por el poder político y surge, a partir de éstas, el conflicto armado de guerrillas, y más recientemente llega el narcoterrorismo. De la mano con estas formas de violencia a gran escala ha estado presente la violencia doméstica, y ahora la violencia escolar ha tomado mayores dimensiones. El hostigamiento escolar como una expresión de esta última es hoy en día un tema de primer orden, no solo en las escuelas, sino, además, en las agendas de los políticos, en los medios de comunicación y en la opinión pública.

El gobierno nacional acaba de promulgar el Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013 que reglamente la Ley 1620 del 15 de marzo del mismo año, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Esta ley crea la ruta de prevención y atención del hostigamiento escolar. Esto, entre otras cosas más, muestra la importancia del tema en la actualidad. Sin embargo, como se mencionó en la introducción de este trabajo, aún no se cuenta con documentación suficiente –académica o científica– que permita abordar y comprender el tema en sus justas proporciones.

En la institución en la que se realizó este estudio hasta ahora se está iniciando la discusión del fenómeno, aunque en el imaginario colectivo institucional se cree que el hostigamiento escolar tiene alta presencia entre los escolares y que esto influye significativamente en su rendimiento académico. Por lo anterior se planteó el problema de investigación en los siguientes términos:

¿Se relaciona el hostigamiento escolar con el rendimiento académico en una muestra de estudiantes que se encuentran inmersos en ésta problemática como víctimas, como hostigadores o como víctimas/hostigadores?

I. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo pretende ser un aporte interesante en los ámbitos: escolar, de salud pública y comunitario, ya que a partir del conocimiento real de la existencia del hostigamiento escolar se puede emprender acciones preventivas de las consecuencias que de la presencia de este fenómeno se derivan, así como planes de mejoramiento del rendimiento académico, y podría ser el punto de partida de para futuros desarrollos de esta temática, como por ejemplo el *ciberbullying*.

A nivel educativo es importante establecer cuánto y de qué manera influye la dinámica del *bullying* en el rendimiento académico de los estudiantes que participan de éste, especialmente los que se caracterizan como víctimas y como hostigadores. Ésta información debe ser un insumo al momento, no solo de diseñar planes de prevención y atención del ausentismo y la deserción escolar que probablemente se deriven de él, sino además, al momento desarrollar planes de estudio y currículos para contextos en los que dicha problemática está presente.

II. DEFINICIÓN DE VARIABLES

A. *Bullying, hostigamiento escolar o acoso escolar*

Se consideró variable cuantitativa y se operacionalizó a través de:

- *El hostigamiento escolar visión estudiante*: compuesta por la víctima, el hostigador, la víctima-hostigador y los espectadores. Se midió a través del Test Bull-s. Forma A (alumno), (CEREZO, 2000-2002) y la escala de agresión entre pares para adolescentes de (CAJIGAS, 2006).
- *El hostigamiento escolar visión docente*: compuesta por los mismos protagonistas. Se midió a través del Test Bull-s. Forma P (profe-

sor), (CEREZO, 2000-2002). Cabe aclarar que ésta información sirvió, básicamente, para corroborar los resultados arrojados por los estudiantes, así como algunas entrevistas semi estructuradas realizadas a algunos docentes.

- *El comportamiento agresivo entre los adolescentes*: se midió mediante la aplicación del Test Escala de agresión entre pares para adolescentes *Bullying*, creada originalmente por BOSWORTH, ESPELAGE Y SIMON, traducida en el 2000, en el informe del defensor de pueblo, Madrid España, y adaptada por CAJIGAS (2002-2003).

B. Rendimiento académico

Se consideró variable cuantitativa y se operacionalizó según los siguientes aspectos:

- El promedio de notas, considerando el periodo de tiempo de aplicación de los cuestionarios, es decir, segundo bimestre académico del año escolar 2013, luego de entrega de boletines informativos sobre rendimiento académico a padres de familia (mes de julio).
- La cantidad de fallas o ausencias se midió a través de la información consignada en los boletines académicos. Se tomó el acumulado al final del segundo periodo académico (mes de julio).
- Las repeticiones de años escolares, fueron registradas según información institucional sobre reprobación escolar.

A nivel conceptual, el rendimiento académico es el nivel de logro que el estudiante puede alcanzar en una o varias asignaturas. Cuando no alcanza dichos logros se dice que tiene bajo rendimiento académico, es decir, cuando no logra alcanzar el mínimo promedio requerido por la institución para pasar alguna asignatura.

En el contexto particular de este estudio el rendimiento académico, se mide en una escala de 1,0 a 5,0, siendo 3,0 el mínimo aprobatorio. En general, en la institución en la que se desarrolló el estudio los estudiantes que obtienen de 1,0 a 2,9 se clasifican como estudiantes con rendimiento académico bajo, quienes obtienen de 3,0 a 3,9 como estu-

diantes con rendimiento académico básico, y los que obtienen de 4,0 a 5,0 como estudiantes con rendimiento académico alto.

El ausentismo se define como aquel tiempo que el estudiante no cursa presencialmente las diferentes asignaturas.

III. OBJETIVOS

En coherencia con el problema planteado se propusieron los siguientes objetivos:

A. Objetivo general

Determinar una relación cuantitativa entre el Hostigamiento Escolar y el Rendimiento Académico en una muestra de estudiantes que se encuentran inmersos en ésta problemática como víctimas, como hostigadores o como víctimas hostigadores.

B. Objetivos epecíficos

1. Conocer cómo se manifiesta el hostigamiento escolar (*bullying*) en ciclo III de un colegio público de Bogotá.
2. Caracterizar los roles de víctima, hostigador y víctima/hostigador en la muestra según información suministrada por los docentes y estudiantes que participaron en el estudio.
3. Determinar la correlación que existe entre las variables hostigamiento escolar y rendimiento académico en los estudiantes de la muestra.

CAPÍTULO SEGUNDO

ANTECEDENTES

Son escasos los trabajos que relacionan la dinámica del hostigamiento escolar con el rendimiento académico de los estudiantes implicados en éste, siendo en el ámbito nacional, prácticamente inexistentes.

I. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El trabajo de LUISELLI (2005) concluye que diseños y planes enfocados a prevenir, reducir o eliminar las conductas de intimidación escolar producen mejoras importantes en el rendimiento académico de los estudiantes implicados.

De otro lado (DURLAK, 1995); (ROSE, 1998) establecen que los comportamientos de intimidación generan un ambiente inseguro para el aprendizaje constituyendo un problema para los estudiantes. CASTRO (1994), formula una relación entre el fracaso académico como motivador de situaciones de agresividad y violencia escolar. Sus resultados muestran que cuando se obtienen puntuaciones bajas en la dimensión académica, también se obtienen puntuaciones bajas en las relaciones con los pares.

A. Bullying u hostigamiento escolar

OLWEUS (1998) se refiere a *bullying*, acoso u hostigamiento escolar cuando: “un alumno es agredido o se convierte en víctima, cuando está expuesto de forma repetida, a acciones negativas que lleva a cabo uno o varios alumnos”, y agrega que, generalmente, existe un desequilibrio de fuerzas, o de poder entre la víctima y el hostigador (NICOLAIDES, 2002), y se ejerce de manera intencional (PÉREZ, 2006). La dinámica de acoso u hostigamiento escolar se da de manera repetitiva, con cierta

estabilidad y frecuencia. La agresión puede ser causada por un estudiante o un grupo, de igual forma la(s) víctima(s) (OLWEUS, 1998).

Por otro lado (BARG, 2007) plantea que en la dinámica del hostigamiento escolar influyen factores como la cultura institucional, la posición del docente frente a esta dinámica, el ambiente familiar, y las propias características de los implicados. El estudio de KALTIALA (2006) realizado en Finlandia muestra que el 54% de estudiantes de la muestra declaran haber estado involucrados en la dinámica del hostigamiento escolar ocasionalmente; el 9% de estos se manifiestan como hostigadores, el 6% como víctimas, y el 2% como víctimas hostigadores.

XIN MA (2001) muestra que entre un 3% y un 15% de estudiantes de escuelas y liceos han participado del problema. De estos, entre un 5% y un 15% estarían en el rol de víctima y entre un 2% y un 8% en el rol de hostigador. Otros estudios (AVILES, 2005); (RAMÍREZ, 2006); (SMITH, 1999); muestran que el rol de hostigadores comprende entre 4% y el 9% y el de víctima entre 7% y el 12%. FLEMING (2009) en estudio realizado en Chile con una muestra de 8131 estudiantes mostró que el 47% reportaron haber sido víctimas de hostigamiento escolar durante el último mes.

En el ámbito nacional (CEPEDA, 2008) en estudio realizado en el sector de Ciudad Bolívar (Bogotá-Colombia), se muestra que el 21,8% de los estudiantes considera que la escuela se ha convertido en un espacio en el que son discriminados por sus compañeros, que el 20,1% han sido víctimas de agresiones verbales (apodos indeseables), al 11,5% les han hecho bromas crueles respecto a su físico, al 17,8% los humillan y los desprecian en público. PAREDES (2008) en estudio realizado en la ciudad de Cali, muestra que los agresores son el 24,7% y las víctimas el 24,3%.

En el estudio (AVILES, 2002) establece dos tipos de hostigamiento escolar: directo e indirecto. El primero corresponde con la violencia física y verbal, y es más fácil de detectar por las secuelas físicas e impacto social que conlleva (patadas, agresiones, robo, etc.) la violencia verbal se manifiesta con insultos, amenazas, menosprecio en público, burlas, etc. Por otra parte la violencia social o relacional es indirecta ya que las consecuencias no son evidentes, lo cual dificulta su detección por parte de los adultos, aún para los estudiantes es difícil evidenciar su presencia (rechazo sistemático, manipulación, exclusión social, etc.). SULLIVAN (2005) define este tipo de violencia como el situar a la

persona en una posición inferior y de indefensión. Retomando a AVILES (2002) el maltrato psicológico tiene como finalidad quebrantar la autoestima, fomentar la inseguridad y el temor en la víctima.

B. Roles dentro de la dinámica del hostigamiento escolar

En la dinámica del hostigamiento escolar se presentan cuatro roles: víctima, hostigador, víctima/hostigador, y los espectadores.

Las víctimas son aquellos alumnos sobre los cuales recae el hostigamiento ya sea físico, verbal, social o psicológico. Estos estudiantes se caracterizan por ser, usualmente, más débiles físicamente que sus pares, se pueden mostrar temerosos, ansiosos, pasivos y sumisos, y representan entre un 80% y un 85% del total de las víctimas (BARG, 2007). Su rendimiento académico puede variar entre alto, medio o bajo (OLWEUS, 1998) y según (SMITH, 2004) tienen mayor ausentismo a largo plazo.

Los hostigadores son alumnos que ejercen persecución física, psicológica o social a otros estudiantes –víctimas– que son considerados vulnerables a recibirlas, generalmente, de manera pasiva. Puede ser más fuerte físicamente, suele tener dificultades para aceptar las normas, tienen poca tolerancia a la frustración y son impulsivos (OLWEUS, 1998).

De acuerdo con (BERTOLDI, 2008) el grupo de los hostigadores representa un 8,11% de los intervinientes en la dinámica del hostigamiento escolar. Los hostigadores tienen tendencia a expresar sus emociones de forma y en ocasiones inadecuadas sin tener en cuenta o vulnerando los derechos de los demás (KELLY, 1992). Dentro de este grupo, según, (OLWEUS, 1973, 1978) hay algunos estudiantes, que con su actitud motivan la ocurrencia del hostigamiento, y los denomina secuaces, seguidores o agresores pasivos cuya acción es incentivar al hostigador, es decir refuerzan la conducta hostil (PÉREZ, 2006), no denuncian por temor (TARAN DEL HORNO, 2006).

Las víctima(s)/hostigador(s) se diferencian de las víctimas en que, a veces, se comportan como tales y a veces como hostigadores (ROLAND, 2002). OLWEUS (1998) afirma que estos estudiantes presentan signos semejantes a los de las víctimas pero reaccionan con ansiedad como los hostigadores. HAYINE (2001) indica que estos estudiantes son jóvenes en alto riesgo, pues, además presentan poco autocontrol, bajo rendimiento académico y síntomas depresivos. Los estudiantes caracteri-

zados como víctima/hostigador corresponden a un grupo minoritario de 1,23% según BERTOLDI (2008).

Los espectadores son la mayoría de estudiantes del grupo, aquellos que no participan directamente del hostigamiento como tal, y por tanto que no pueden ser caracterizados en ninguno de los roles anteriores. Según OLWEUS (1998) muchos de ellos apoyan al agresor al percibirlo más fuerte que la víctima, y asumen que esto es un problema propio entre la víctima y el hostigador, se quedan al margen de la situación y creen que no pueden hacer nada al respecto. Siguiendo en esta misma línea (AVILES, 2002) plantea la existencia de otro grupo que son testigos del hostigamiento, tienen interés en ayudar, pero no lo hacen por medio a ser victimizados. Por su parte SULLIVAN (2005) destaca otro grupo, los defensores que defienden a la víctima, enfrentan al agresor y logran evitar o reducir la agresión.

En cuanto al papel del docente (NICOLAIDES, 2002) plantea que este debe mantener un conocimiento claro del problema e intervenir de manera pertinente. En el estudio de BENÍTEZ (2007) se concluye que un 92,2% de los docentes activos y el 85,6% de los docentes en formación consideran que la violencia entre estudiantes es problema de importancia en la escuela. En el mismo se encuentra que no es muy certero el conocimiento que tienen los docentes sobre lo que es el hostigamiento escolar (solo el 2,5% de los docentes en formación y el 7,4% de los docentes activos saben definirlo acertadamente). Para los docentes activos las víctimas corresponderían al 20% de los implicados, el 13% serían agresores y el 66% espectadores. Para los docentes en formación los agresores serían el 28%, las víctimas el 36% y los demás, espectadores.

C. Rendimiento académico

A nivel educativo el rendimiento académico es un fenómeno complejo que se ve afectado por diversas variables: condiciones familiares e institucionales; relación alumno-docente, condiciones personales del alumno, estilos de aprendizajes, factores cognitivos etc. Según HELMKE (1995) el rendimiento académico es el producto de un proceso continuo de aprendizaje y enseñanza, en una interacción alumno-docente, cuantificado por una nota o calificativo. CUEVAS (2001) manifiesta que

dicho proceso es además dinámico, y que se ve reflejado en el desarrollo personal del estudiante.

Respecto a las variables personales implicadas en el aprendizaje académico, de acuerdo con MARSH (1987) el auto concepto académico, es decir, la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y de sus capacidades y cualidades, es el mejor predictor del rendimiento académico. Otros estudios muestran que la motivación genera predisposición hacia el rendimiento académico, cuando el estudiante está motivado orienta su comportamiento, actitudes e intereses hacia el logro de objetivos (LOZANO, 2003), (LUPART, 2004). Según OSTERMAN (1998), el sentido de pertenencia influye directamente en el rendimiento académico. Los estudiantes que mantienen imagen fuerte y positiva de sí mismos, usualmente, obtienen mejores resultados académicos. En el estudio de (MONTERO, 1990), se encontró que los estudiantes más rechazados por sus pares coincidían con los que tenían bajo rendimiento académico. El estudio (FARIAS, 2007) establece que la interacción docente-alumno es importante en el rendimiento académico, por lo cual cualquier plan de mejora no tendrá éxito sin la activa participación del equipo docente (ROJAS, 2007).

D. Factores asociados al bajo rendimiento académico

Se dice que un estudiante tiene bajo rendimiento académico cuando no rinde de acuerdo a sus capacidades, (PÉREZ-DÍAZ, 2001) o cuando rinde por debajo (TAPIA, 2002), o cuando no alcanza el nivel básico requerido en cada asignatura según el centro educativo (SÁNCHEZ, 2001). Para CUEVAS (2001) un estudiante obtiene bajo rendimiento académico cuando mantiene un logro insuficiente de los objetivos, metas, prácticas y contenidos, abarcando el escaso aprovechamiento, la deserción y/o ausentismo escolar y la reprobación de cursos y/o materias. CUEVAS (2004) muestra que el 21,6% de los estudiantes de secundaria desertaban, un 24,8% reprobaban y el restante aprovechaba los estudios.

E. Ausentismo escolar

GARFAELLA (2001) define el ausentismo escolar como la continua inasistencia del estudiante (puede ser por expulsiones del colegio, por voluntad propia, por cuestiones familiares), y lo relacionan también

con la falta de deseos de estudiar por parte del alumno. LOZANO (2003) expresa que los alumnos ausentes, en comparación con los asistentes, tienen menor autoestima, bajo rendimiento académico, menor auto concepto académico, y mayores posibilidades de abandonar la escuela.

F. Bullying y rendimiento académico

Según DURLAK (1995); (ROSE, 1998) la presencia de comportamientos de intimidación y hostigamiento producen un clima de aprendizaje inseguro, constituyéndose en un problema para el aprendizaje de los estudiantes. CASTRO (1994) muestra que los estudiantes tienen episodios de mayor agresividad cuando tienen situaciones de fracaso académico, y de acuerdo con MAZUR (2010) se establece que los estudiantes que están implicados en situaciones de intimidación o acoso escolar, se desarrollan en un clima inseguro para el aprendizaje, son tendientes al fracaso escolar. RODRÍGUEZ (2008) estableció relaciones entre el agresor, la víctima y el grupo en general, y las “estrategias cognitivas de aprendizaje”, al “rendimiento académico” y las “estrategias cognitivas motivacionales”. Respecto a las “estrategias cognitivas de aprendizaje” mostró que las víctimas y los agresores presentaban dificultades en las estrategias de estudio (limitándose a las superficiales o memorísticas), también tenían dificultades en la planificación y búsqueda de logros académicos, en comparación con el grupo general.

En cuanto al “rendimiento académico” los agresores evidenciaban menor rendimiento académico que las víctimas y que el grupo en general, mientras que las víctimas no presentaban mayores diferencias respecto al grupo en general. En relación con las “estrategias cognitivas de motivación” mostró que las víctimas y los agresores tenían una menor valoración del estudio, menor atribución interna del éxito y estrategias sociales inadecuadas en comparación con el grupo en general.

II. ANTECEDENTES LEGALES

Velar por el bienestar de los niños, niñas y adolescentes ha sido una preocupación de toda la humanidad. La declaración de los derechos del niño de 1924 por parte de la ONU se puede considerar el primer resultado sistemático y generalizado a nivel global en este empeño.

En el ámbito colombiano los artículos 44 y 45 de la Constitución Política concretan los derechos fundamentales de niños y adolescentes. La Ley 115 de 1994 organiza la educación preescolar, básica y media bajo parámetros de calidad, equidad e inclusión. La ley 1098 de 2006 llamada código de infancia y adolescencia tiene como finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo.

La Ley 1620 del 15 marzo de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Una de las finalidades de esta ley es la prevención y mitigación de la violencia escolar en todas sus manifestaciones entre las cuales resalta el *bullying*, y crea la ruta de atención para los casos detectados de violencia escolar. El Decreto 1695 de septiembre del mismo año reglamenta dicha ley y, entre otros aspectos, define: violencia escolar, acoso escolar (*bullying* y *ciberbullying*).

En la ciudad de Bogotá la Secretaría de Educación Distrital ha puesto en marcha una ruta electrónica para el registro de alertas en los siguientes aspectos: accidentalidad, abuso y violencia (la cual incluye el hostigamiento escolar), necesidades educativas transitorias y gestantes, mediante esta ruta, que debe ser activada por los colegios una vez conocen alguna de estas novedades entre sus escolares, se pretende la atención y seguimiento integral e interinstitucional de tal forma que, rápidamente, se pueda restablecer los derechos quebrantados y llevar a feliz solución la situación presentada. El programa RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar) de la misma entidad es una estrategia que apoya la detección y respuesta a las alertas que se presentan en los colegios públicos del distrito.

CAPÍTULO TERCERO

DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se enmarca en un diseño no experimental, en el sentido que no se construyó una situación particular ni se manipularon las variables observadas: “lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan, en su contexto natural, para después analizarlos” (HERNÁNDEZ, 2001). Por otro lado constituye un estudio correlacional ya que se intenta determinar el grado de relación existente entre las variables hostigamiento escolar y rendimiento académico.

I. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El estudio se realizó con una muestra de 229 estudiantes de ciclo III (grados 5.º, 6.º y 7.º de educación básica) de la jornada mañana de un colegio público de la ciudad de Bogotá durante el primer semestre de 2013, junto con los nueve docentes que orientan al menos una clase en alguno de los cursos que conforman el ciclo.

Tanto la muestra de estudiantes como la de docentes corresponden con un muestreo no probabilístico por conveniencia que según SCHUMACHER (2001) es el tipo de muestreo más utilizado y más conveniente en el contexto educativo.

Las edades de los escolares de la muestra oscilan entre los nueve y los 15 años, de estos 118 son hombres y 111 mujeres, todos colombianos de nacimiento. 176 estudiantes de la muestra no han repetido ningún año escolar mientras que los restantes 53 han repetido por lo menos uno.

El colegio en el que se desarrolló el estudio cuenta con dos jornadas escolares independientes. La jornada mañana –en la que se realizó este trabajo– cuenta con 1.100 estudiantes, lo cual indica que la mues-

tra seleccionada corresponde al 20,8% de la población. La muestra de docentes está conformada por los 9 profesores que orientan clase en el ciclo III. Sobre una población docente de 37 la muestra equivale al 24,32%.

El colegio se encuentra ubicado en un sector de inseguridad alta y la comunidad educativa está siendo acechada por problemas como hurtos y micro tráfico en sus cercanías.

II. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS DE INDAGACIÓN

Para obtener la información se aplicaron tres cuestionarios, dos a los estudiantes y uno a los docentes que orientan sus clases.

El primer instrumento que se aplicó fue el Test Bull-s de CEREZO (2000, 2002), Medida de la agresividad entre escolares, forma A (para estudiantes). La aplicación de este tenía como objetivos: obtener un análisis de las características socio-afectivas de los estudiantes de la muestra, determinar aspectos situacionales en las relaciones de agresión entre pares, y detectar los roles asumidos por los implicados en la dinámica del hostigamiento escolar.

Este test consta de 15 preguntas cerradas dirigidas a estudiantes cuyas edades estén entre los siete y los 16 años. Según CEREZO y ATO (2005) fue diseñado para medir tres características generales de la dinámica del *bullying*:

1. La posición socio métrica.
2. Las características del hostigamiento.
3. Propiedades de las circunstancias.

Las preguntas 1, 2, 3 y 4 evalúan como es cada estudiante en el grupo y su rol en el mismo. Las siguientes seis preguntas evalúan, principalmente, la agresión física y relacional y la identificación de agresores y víctimas. Finalmente, las cinco preguntas finales evalúan los tipos de agresión, la frecuencia de las mismas, la gravedad que implican y el grado de seguridad que sienten los estudiantes al interior del colegio.

Se aplicó, casi de manera simultánea el test Bull-s de CEREZO (2000, 2002), Medida de la agresividad entre escolares, forma P (para profesores), consta de diez preguntas que evalúan los mismos aspectos que la versión de los estudiantes y recoge información que dan los docen-

tes sobre las características de posición y los roles del hostigamiento de sus alumnos.

El test Bull se elaboró y se validó en España (CEREZO, 1997, 2000, 2001, 2002) y pretende la organización del grupo mediante el análisis de la posición socio métrica de cada miembro dentro de éste y evidencia la estructura interna del grupo en su aspecto aceptación-rechazo. El *Alpha Combrach* para una muestra de 332 estudiantes fue 0,73 para los grupo diferentes (edad, sexo y curso) y aumentó en la variable agresión (0,82) y en la variable victimización (0,83), (CEREZO 2000, 2002). Teniendo en cuenta tanto las características del hostigamiento escolar y la posición socio métrica en una muestra de 356 estudiantes se obtuvo un *Combrach* de 0,68 (CEREZO y ATO, 2005). La validez factorial explicó el 78% de la variación total y mostró tres elementos: el primero se asoció a la víctima y el rechazo incluyendo las variables “cobarde”, “víctima” y “manía” (promedio 78); el segundo se asoció al agresor y la fuerza física incluyendo la variables “agresivo” y “provoca” (promedio 85).

El tercer test que se aplicó fue la “Escala de agresión entre pares para adolescentes *Bullying*”, que evalúa el comportamiento agresivo entre los adolescentes. Creada originalmente por BOSWORTH, ESPELAGE y SIMON, traducida en el 2000, en el informe del defensor de pueblo, Madrid, España.

El instrumento fue adaptado y validado por NELDA CAJIGAS DE SEGEDO, EVELINA KAHAN y MARIO LIZARDO en la Facultad de Psicología de la Universidad de Uruguay en los años 2003 y 2004, para ser utilizado en una muestra uruguaya. Se le agregó un componente orientado a explorar las conductas de ayuda y se prescindió de los ítems de victimización y de nominación de pares por exceder los límites de la investigación.

La escala auto administrada se divide en cinco dimensiones con instrucciones y formas de puntuar específicas, las cuales evalúan la presencia de agresividad y de conductas pro sociales entre los adolescentes. Cabe destacar que a este instrumento se agregó un componente orientado a explorar las manifestaciones de *cyberbullying* presentes en la actualidad.

- La primera sub-escala está referida a las influencias externas, la cual, investiga cómo influyen la conducta de los pares y la acti-

tud de los adultos más cercanos a los jóvenes en las conductas agresivas de los adolescentes. Las posibilidades de respuesta se presentan mediante una escala Likert de cinco puntos que van desde “nunca a siempre”.

- La segunda sub-escala está referida a la actitud hacia la violencia, la cual, evalúa la actitud personal de los estudiantes respecto a las conductas agresivas, a los actos violentos y a las alternativas para la resolución de conflictos. Esta sub-escala ofrece una escala Likert de cinco puntos u opciones de respuesta que van desde “totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo”.
- La tercera sub-escala está referida a las conductas pro-sociales, la cual, evalúa las conductas solidarias de los jóvenes hacia sus compañeros. Las posibilidades de respuesta están expuestas en una escala Likert de cinco puntos que van desde “nunca a siempre”.
- La cuarta sub-escala está referida a las actitudes violentas que muestran los estudiantes con sus compañeros. Tiene una escala Likert de cinco puntos u opciones de respuesta que van desde “nunca a siempre”.
- La quinta y última sub-escala se refiere a las actitudes agresivas mostradas a nivel virtual por medio de los medios electrónicos. Expresada en escala Likert de cinco puntos que van desde “nunca a siempre”. Aunque esta forma de *bullying* está fuera de los alcances del presente estudio se dejó como referencia para futuros desarrollos de esta problemática.

Cabe destacar, además, que la “escala de agresión entre pares para adolescentes” incluye una pauta de recolección de datos personales del alumno encuestado, la cual no requiere la identificación del alumno.

El objetivo de esta ficha es poder obtener y evaluar datos cualitativos de los adolescentes encuestados acerca del perfil socio-académico, familiar, relacional y de vida de los estudiantes que puedan ser complementarios en los resultados de la investigación.

III. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un estudio descriptivo de los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de los test, a través del análisis de la distribución de frecuencias relativas, se calculó la media, como medida de tendencia central y la desviación estándar, como medida de dispersión, tanto para la muestra total como para cada uno de los grupos caracterizados: hostigadores, víctimas, víctimas/hostigadores y espectadores.

Se realizó prueba de normalidad a cada uno de los tres grupos protagonistas del fenómeno de *bullying*: hostigadores, víctimas, víctimas/hostigadores en relación con la variable rendimiento académico.

Luego se calculó el coeficiente de correlación de PEARSON entre cada grupo caracterizado y el rendimiento académico respectivo, y finalmente se realizó la regresión lineal respectiva en cada caso.

El tratamiento estadístico se elaboró utilizando el *software* SPSS Statistics v. 21.

CAPÍTULO CUARTO

RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos luego de la aplicación de los tres de indagación utilizados, primero en la muestra en general y luego en cada grupo caracterizado según los roles de los estudiantes dentro de la dinámica del *bullying*: víctimas, hostigadores, víctimas/hostigadores, y espectadores, así como la correlación entre estos resultados y el rendimiento académico.

Finalmente se presenta una interpretación de todos los resultados obtenidos.

I. TEST BULL-S (CEREZO 2000,2002)

Se encuestaron 229 estudiantes cuyas edades oscilan entre los nueve y los 15 años con una media de 11,52 años y una desviación típica de 1,17. De estos, 118 son hombres (51,5%) y 111 son mujeres (48,5%). Todos son colombianos de nacimiento.

De la muestra total, 176 estudiantes que corresponden al 76,9% no ha repetido ningún año escolar y los restantes 53 que representan el 23,1% han repetido al menos uno.

Respecto a los roles dentro de la dinámica del hostigamiento escolar en la muestra se identificaron 41 estudiantes, que representan el 17,9%, como víctimas, y 25 estudiantes (10,9%) como hostigadores. Como víctimas/hostigadores se identificaron 22 estudiantes (9,6%). La variable “espectadores”, es decir, aquellos estudiantes que no se identificaron con ninguna de las anteriores variables representa el 58,5% y corresponde a 134 escolares.

Desde el otro punto de vista, los docentes consideraron que el 7,4% (17 estudiantes) se caracterizan como hostigadores, el 8,2% (19 estudiantes) se caracterizan como víctimas, como víctimas/hostigadores el

4,3% (10 estudiantes), y en la variable “espectadores” se encuentra el 80,1% (183 estudiantes).

Respecto a los tipos de agresión la siguiente tabla muestra los resultados obtenidos:

Tabla 1
Tipos de Agresión

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Insultos y amenazas | 75 | 32,8 | 32,9 | 32,9 |
| | Maltrato físico | 128 | 55,9 | 56,1 | 89,0 |
| | Rechazo | 25 | 10,9 | 11,0 | 100,0 |
| | Total | 228 | 99,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 1 | 0,4 | | |
| Total | | 229 | 100,0 | | |

El maltrato físico es la agresión que más se presenta, así lo manifestó el 56,1% que equivale a 128 estudiantes, siguen luego, los insultos y amenazas con un 32,9% que equivale a 75 estudiantes, finalmente se referenció el rechazo con un 11,0% que equivale a 25 estudiantes.

Respecto a los lugares, al interior del colegio, en los que se presentan las agresiones se obtuvo:

Tabla 2
Lugar donde ocurren las agresiones

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Aula | 96 | 41,9 | 42,1 | 42,1 |
| | Patio | 49 | 21,4 | 21,5 | 63,6 |
| | Pasillos | 63 | 27,5 | 27,6 | 91,2 |
| | Otros | 20 | 8,7 | 8,8 | 100,0 |
| | Total | 228 | 99,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 1 | ,4 | | |
| Total | | 229 | 100,0 | | |

El 41% equivalente a 96 estudiantes refirieron que las agresiones ocurren en el aula de clase, el 27,5% equivalente a 63 estudiantes manifestaron que suceden en los pasillos, el 21,4% (49 estudiantes) afirmaron que suceden en el patio, y el 8,8% (20 estudiantes) dijeron que las agresiones suceden en otros lugares como los baño o en la cancha deportiva.

Respecto a la frecuencia de ocurrencia de las agresiones se obtuvo:

Tabla 3
Frecuencia de las agresiones

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|----------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Todos los días | 94 | 41,0 | 41,2 |
| | Una o dos veces por semana | 75 | 32,8 | 74,1 |
| | Rara vez | 56 | 24,5 | 98,7 |
| | Nunca | 3 | 1,3 | 100,0 |
| | Total | 228 | 99,6 | 100,0 |
| Perdidos | Sistema | 1 | ,4 | |
| Total | | 229 | 100,0 | |

94 estudiantes que representan el 41,2% expresaron que, las agresiones, suceden todos los días, 75 estudiantes (32,9%) afirmaron que suceden una o dos veces por semana, mientras que 56 estudiantes (24,6%) manifestaron que suceden rara vez, y solo 3 estudiantes (1,3%) dijeron que nunca suceden agresiones.

En relación con la gravedad de las agresiones se obtuvo:

Tabla 4
Gravedad de la situación

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | Poco o nada | 6 | 2,6 | 2,6 | 2,6 |
| | Regular | 67 | 29,3 | 29,4 | 32,0 |
| Válidos | Bastante | 94 | 41,0 | 41,2 | 73,2 |
| | Mucho | 61 | 26,6 | 26,8 | 100,0 |
| | Total | 228 | 99,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 1 | ,4 | | |
| Total | | 229 | 100,0 | | |

Esta tabla muestra que seis estudiantes (2,6%) no se sienten seguros dentro del colegio, 67 estudiantes (29,4%) no se sienten seguros ni inseguros, mientras que, al sumar a quienes respondieron “bastante” y “mucho” se obtuvo que 155 estudiantes que equivalen al 68% manifestaron sentirse muy seguros dentro de la institución.

II. TEST ESCALA DE AGRESIÓN ENTRE PARES PARA ADOLESCENTES *BULLYING* (CAJIGAS, 2003, 2004)

A. Dimensión 1: Influencias externas

Las preguntas que conforman esta parte del cuestionario indagan como influyen las conductas de los pares y de los adultos en las conductas agresivas de los estudiantes indagados.

En general, la mayoría de estudiantes no manifestó ser influenciada por las conductas de sus compañeros hacia comportamientos violentos. Como ejemplos: el 73,8% afirmó no justificar devolver un golpe ante una agresión inicial, en este caso, solo un 2,2% justificó esta acción; el 76,8% afirmó que nunca o casi nunca sus compañeros les han sugerido hacer algo ilegal, solo el 2,6% dijo que si les ha pasado de manera frecuente; el 80,4% expresó que sus compañeros no participan de actividades de pandillas, en este caso, solo el 6,6% dijo que si lo hacen de manera frecuente; el 80,4% reportó que sus compañeros no han tenido consumo de licor o drogas ilegales y solo el 5,2% manifestó lo contrario.

Por otro lado, en cuanto a conductas de rechazo o exclusión se encontró: el 45,4% manifiesta no haber sido aislado del grupo no haber sido testigo de que se hubiera aislado del grupo a otro compañero, mientras que el 24,9% manifestó que si ha sucedido frecuentemente; el 26,2% expresó que ellos mismos o sus compañeros no han sido objeto de burlas o bromas, y el 30,2% expresó lo contrario; respecto a haber sufrido amenazas de ser agredidos físicamente o haber sido golpeados el 41,7% dijo no haber sido objeto de tal situación mientras el 22,7% reconoció que sí.

Respecto al papel del profesor el 55,5% reconoció el papel eficaz del docente como mediador conflictos mientras que el 18% manifestó preferir no informar al docente de estas situaciones.

Por otro lado el 69,4% reconoció que existen maneras diferentes a la agresión para resolver los problemas y el 12,7% manifestó que la única forma es la violencia.

B. Dimensión 2: Actitud hacia la violencia

Las preguntas de esta parte del cuestionario evalúan la actitud personal de los estudiantes hacia las conductas violentas y agresivas, y hacia las alternativas de solución de los conflictos.

El 54,1% se manifestó en desacuerdo frente a la necesidad de pelear para no sentirse cobarde frente al 19,2% que se declaró de acuerdo con esta sentencia; el 64,9% consideró que no es necesario llegar a las agresiones ya que hay otras formas de controlar los estados personales de rabia, aunque el 19,7% reconoció que bajo estado de rabia llegaba a la agresión; el 71,8% descalificó la necesidad de golpear a alguien que lo golpeo primero mientras que el 8,3% manifestó que esto le parecía correcto; el 77,2% se manifestó en desacuerdo con golpear a un compañero que lo está molestando para poder detenerlo mientras que el 3,7% lo consideró adecuado; el 75,2% reconoció que hay otras maneras diferentes a la violencia para evitar que un compañero lo moleste, en este caso, solo el 5,7% manifestó que recurría a la agresión como única posibilidad de solución; el 49,3% manifestó desacuerdo en relación con la posibilidad de pelear por temor a ser tildado de cobarde por sus compañeros, frente a un 31% que reconoció que debido a esto si llega a la pelea; finalmente el 69% expresó que el dialogo es eficaz para zanjar diferencias y evitar la violencia y el 14,7% no reconoció esta posibilidad.

C. Dimensión 3: Conductas pro-sociales.

Las preguntas de esta parte del cuestionario evalúan la posibilidad de solidaridad de los estudiantes hacia sus compañeros.

El 45,8% manifestó ayudar a un compañero que se sentía mal frente a un 20,1% que se mostró indiferente a esta situación; en general un 34,5% expresó que ayuda a otros y el 14% que lo hace muy esporádicamente, mientras el 58,9% dice haber sentido gusto al ayudar a los demás el 8,8% se muestra indiferente ante esta sensación; el 43,2% evidencia solidaridad hacia sus compañeros al prestarles con frecuencia cuadernos u otros útiles escolares y el 20,5% expresó que solo lo hace muy rara vez; el 45% reconoció que, casi siempre o siempre, procura hacer sentir bien a los nuevos compañeros de grupo en tanto que el 33,7% muy pocas veces o nunca lo hace.

D. Dimensión 4: Actitud hacia la violencia. Medios electrónicos

La última parte del cuestionario está constituida por preguntas que indagan sobre las agresiones o amenazas a través de los medios electrónicos: teléfonos celulares e internet. Aunque esta dinámica no está dentro de los alcances de este trabajo se incluyen los resultados obtenidos como información e insumo para futuros desarrollos del tema.

El 83,0% manifestó no haber puesto comentarios inadecuados sobre algún compañero en su Facebook, el 5,7% manifestó haberlo hecho algunas veces, y solo el 3% reconoció haberlo hecho con frecuencia alta; con relación al hecho de esparcir rumores negativos por medio de MSM acerca de algún comentario el 86,5% expresó no haberlo nunca o casi nunca, el 3,1% expresó haberlo hecho muy ocasionalmente, y el 2,2% reconoció haberlo hecho con frecuencia; el 87% expresó no haber subido nunca a la red grabaciones de peleas o juegos bruscos, el 3,1% casi nunca y el 1,3% algunas veces; respecto a escribir correos electrónicos con el ánimo de ofender o molestar a un compañero el 83% manifestó que nunca lo había hecho, el 6,1% casi nunca, el 2,6% algunas veces y el 0,4% la mayoría de veces; en relación con mandar mensajes de texto amenazantes u ofensivos a algún compañero el 85,6% reconoció que nunca lo ha hecho, 5,2% casi nunca, el 0,4% algunas veces y solo el 0,9% la mayoría de veces; para la cuestión de si han recibido amenazas o burlas a través de internet se obtuvo: 62,0% nunca, el 16,6%

casi nunca, el 7,9% algunas veces, el 2,2% la mayoría de veces y el 3,5% siempre; para el ítem “me han grabado para burlarse de mí en Internet” se obtuvo: el 86,9% nunca, el 3,1% casi nunca, el 0,9% algunas veces y el 1,3% siempre; respecto a haber participado o presenciado grabaciones de peleas o juegos bruscos se manifestó: el 77,7% nunca, el 7,4% casi nunca, el 3,9% algunas veces, el 1,7% la mayoría de veces y el 1,3% siempre; para finalizar, en relación con la pregunta; “he guardado imágenes o grabaciones de peleas y juegos bruscos” se obtuvo: el 85,2% nunca, el 3,1% casi nunca, el 2,2% algunas veces, el 1,3% la mayoría de veces y el 0,4% siempre.

III. RESULTADOS SEGÚN ROLES CARACTERIZADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos según los diferentes roles dentro de la dinámica del *bullying* y el rendimiento académico.

A. Víctimas

De los estudiantes que fueron caracterizados como víctimas, se encontró que el 43,3% corresponde a estudiantes de sexo femenino y el 54,6% masculino. La edad promedio fue de 10,5 años con un mínimo de diez años, un máximo de 13, y una desviación típica de 0,77.

Del grupo en general el 73,3% no ha repetido ningún curso escolar frente al 26,7% que si ha repetido por lo menos uno.

Teniendo en cuenta los informes académicos de segundo bimestre del año 2013 (mes de julio) se obtuvo que el 73,3% no había perdido ninguna asignatura, el 10% había perdido una, el 6,7% había perdido 2 asignaturas, un porcentaje idéntico había perdido tres asignaturas, y el 3,3% había perdido cuatro o más asignaturas.

Respecto a las ausencias se encontró que el 93,3% no presentó ausencias al colegio, el 3,3% presentó dos ausencias, y el otro 3,3% presentó cuatro ausencias. Ningún estudiante ha desertado del colegio.

En relación con el rendimiento académico (al finalizar segundo periodo escolar) de este grupo 3,84, con un mínimo de 2,04 y un máximo de 4,52. La desviación típica fue 0,61.

B. Hostigadores

De los estudiantes que fueron caracterizados como hostigadores, se encontró que el 33,5% corresponde a estudiantes de sexo femenino y el 66,5% masculino. La edad promedio fue de 12,52 años con un mínimo de nueve años, un máximo de 15, y una desviación típica de 1,34.

De este sub grupo el 63,9% no ha repetido ningún curso escolar frente al 36,1% que si ha repetido por lo menos uno.

Teniendo en cuenta los informes académicos de segundo bimestre del año 2013 (mes de julio) se obtuvo que el 36,5% no había perdido ninguna asignatura, el 17,4% había perdido una, el 4,3% había perdido dos asignaturas, el 13% había perdido tres asignaturas, y el 28,7% había perdido cuatro o más asignaturas.

Respecto a las ausencias se encontró que el 91,3% no presentó ausencias al colegio, el 4,3% presentó dos ausencias, y el otro 4,3% presentó cuatro ausencias. Ningún estudiante ha desertado del colegio.

En relación con el rendimiento académico (al finalizar segundo periodo escolar) de este grupo 3,56 con un mínimo de 0,84 y un máximo de 5,0. La desviación típica fue 0,97.

C. Víctimas/Hostigadores

De los estudiantes que fueron caracterizados como víctimas/hostigadores, se encontró que el 45% corresponde a estudiantes de sexo femenino y el 55% masculino. La edad promedio fue de 10,45 años con un mínimo de nueve años, un máximo de 13, y una desviación típica de 0,94.

Del grupo en general el 80% no ha repetido ningún curso escolar frente al 20% que si ha repetido por lo menos uno.

Teniendo en cuenta los informes académicos de segundo bimestre del año 2013 (mes de julio) se obtuvo que el 60% no había perdido ninguna asignatura, el 15% había perdido una, el 5% había perdido dos asignaturas, el 15% había perdido tres asignaturas, y el 5% había perdido cuatro o más asignaturas.

Respecto a las ausencias se encontró que el 90% no presentó ausencias al colegio, el 5% presentó dos ausencias, y el otro 5% presentó cuatro ausencias. Ningún estudiante ha desertado del colegio.

En relación con el rendimiento académico (al finalizar segundo periodo escolar) de este grupo 3,61 con un mínimo de 0,84 y un máximo de 5,0. La desviación típica fue 0,97.

D. Espectadores

Cabe recordar que en la caracterización “espectadores” se ubicaron los estudiantes que no fueron caracterizados como víctimas, ni como hostigadores, ni como víctimas/hostigadores, según los mismos estudiantes y los docentes, y corresponden a 134 escolares.

De estos 134 estudiantes se encontró que el 46,3% corresponde a estudiantes de sexo femenino y el 53,7% masculino. La edad promedio fue de 11,34 años con un mínimo de nueve años, un máximo de 15 y una desviación típica de 1,21.

De este grupo el 85,4% no ha repetido ningún curso escolar frente al 14,6% que si ha repetido por lo menos uno.

Teniendo en cuenta los informes académicos de segundo bimestre del año 2013 (mes de julio) se obtuvo que el 76,5% no había perdido ninguna asignatura, el 13,1% había perdido una, el 6,2% había perdido dos asignaturas, el 3,2% había perdido tres asignaturas, el 1% había perdido cuatro asignaturas.

Respecto a las ausencias se encontró que el 89,9% no presentó ausencias al colegio, el 6,5% presentó dos ausencias, y el 3,6% restante presentó más de cuatro ausencias. Ningún estudiante ha desertado del colegio.

En relación con el rendimiento académico (al finalizar segundo periodo escolar) de este grupo es 3,90 con un mínimo de 2,84 y un máximo de 5,0. La desviación típica fue 0,53.

Todo lo anterior se resume en la siguiente tabla:

Tabla 5
Resumen porcentajes por grupo caracterizado

| | | Víctimas | Hostigadores | Víctimas/ Hostigadores | Espectadores |
|-----------------------------|------------------------------|----------|--------------|---------------------------|--------------|
| Sexo | Hombres | 56,4% | 66,5% | 55% | 53,7% |
| | Mujeres | 43,3% | 33,5% | 45% | 46,3% |
| Edad en años | Máximo | 13 | 15 | 13 | 15 |
| | Mínimo | 10 | 9 | 9 | 9 |
| | Media | 10,5 | 12,52 | 10,45 | 11,34 |
| | Desviación | 0,77 | 1,34 | 0,94 | 1,21 |
| Repetencia escolar | No ha repetido | 73,3% | 63,9% | 80% | 85,4% |
| | Ha repetido uno o más grados | 26,7% | 36,1% | 20% | 14,6% |
| N.º de materias perdidas | Ninguna | 73,3% | 36,5% | 60% | 76,5% |
| | 1 | 10% | 17,4% | 15% | 13,1% |
| | 2 | 6,7% | 4,3% | 5% | 6,2% |
| | 3 | 6,7% | 13% | 15% | 3,2% |
| | 4 o más | 3,3% | 18,7% | 5% | 5% |
| N.º de ausencias al colegio | Ninguna | 93,3% | 91,3% | 90% | 89,9% |
| | 1 | | | | |
| | 2 | 3,3% | 4,3% | 5% | 6,5% |
| | 3 | | | | |
| | 4 o más | 3,3% | 4,3% | 5% | 3,6% |
| Rendimiento académico | Máximo | 4,52 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Mínimo | 2,04 | 0,84 | 0,84 | 2,84 |
| | Media | 3,84 | 3,56 | 3,61 | 3,90 |
| | Desviación | 0,61 | 0,97 | 0,97 | 0,53 |
| Deserciones | | 0 | 0 | 0 | 0 |

IV. CORRELACIONES

Al aplicar prueba de normalidad a cada uno de los grupos caracterizados: hostigadores, víctimas y víctimas/hostigadores utilizando la prueba de Shapiro-Wilk, en virtud del número de datos en cada caso, se obtuvo que ninguno correspondía a una distribución normal, por lo que fue necesario, en cada caso, excluir algunos valores extremos. Al repetir la prueba de normalidad se obtuvo:

Tabla 6
Prueba de normalidad

| Grupos | Shapiro-Wilk | | |
|------------------------------------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Rendimiento académico hostigadores | ,072 | 20 | ,056 |
| Víctimas | ,091 | 34 | ,053 |
| Víctimas/Hostigadores | ,071 | 19 | ,051 |

El haber normalizado los grupos caracterizados permitió establecer correlación de variables en cada caso. Las correlaciones obtenidas fueron:

Tabla 7
Correlación hostigadores

| | | Rendimiento académico | Hostigadores |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|--------------|
| Rendimiento académico | Correlación de Pearson | 1 | -,288** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 20 | 20 |
| Hostigadores | Correlación de Pearson | -,288** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 20 | 20 |

$R^2 = 0,829$

Tabla 8
Correlación víctimas

| | | Rendimiento académico | Víctimas |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|----------|
| Rendimiento Académico | Correlación de Pearson | 1 | -,243** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 34 | 34 |
| Víctimas | Correlación de Pearson | -,243** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 34 | 34 |

$R^2 = 0,059$

Tabla 9
Correlación víctimas/hostigadores

| | | Rendimiento académico | Víctimas/Hostigadores |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Rendimiento Académico | Correlación de Pearson | 1 | -,211** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 19 | 19 |
| Víctimas/Hostigadores | Correlación de Pearson | -,211** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 19 | 19 |

$R^2 = 0,044$

El que aparece después de cada tabla de correlación indica el valor del coeficiente determinación (coeficiente de Pearson al cuadrado) e indica la proporción en que cambia el valor de una variable cuando cambia el valor de la otra.

V. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este estudio se encontró que la mayoría de estudiantes no se identifican, ni son identificados por sus compañeros o maestros, en ninguno de los roles protagónicos del fenómeno de *bullying*. De los que sí fueron caracterizados en alguno de los roles, se evidenció que la mayoría son víctimas, luego sigue, en orden descendente, los hostigadores y finalmente están las víctimas/hostigadores. En general los profesores estiman que los estudiantes inmersos en este flagelo son menos que lo que indican las estimaciones de los estudiantes.

El maltrato físico, los insultos, las amenazas, y el rechazo son las agresiones más frecuentes, y suceden principalmente en el aula, el patio y los pasillos de manera frecuente, es decir, todos los días o una o dos veces por semana. La mayoría de encuestados consideran que ésta situación es muy grave, y a pesar de esto, el mayor porcentaje de estudiantes se siente seguro al interior del colegio.

La mayoría de estudiantes no manifiestan ser influenciado por sus compañeros, amigos o adultos para ser agresivos o tener comportamientos de exclusión y rechazo hacia sus pares. En este mismo sentido

solo una pequeña minoría expresó conocer que sus compañeros participaban de actividades ilegales, consumían drogas o licor, o pertenecían a pandillas.

En general los estudiantes reconocen el papel mediador del docente ante situaciones de conflicto así como la existencia de formas alternas a la violencia para resolverlos. El mayor número de estudiantes manifestó que no se requiere llegar a la violencia y que el dialogo es una buena manera de solucionar las diferencias.

En el mismo sentido la mayoría de estudiantes manifiestan conductas pro sociales de solidaridad y ayuda hacia sus compañeros y manifiestan sensaciones positivas luego de ayudar a sus pares.

En relación con la dinámica de hostigamiento escolar mediante el uso de medios electrónicos como Internet y teléfono celular la mayoría de estudiantes no los ha utilizado para ejercer acoso hacia compañeros ni tampoco ha sido víctima de esto. Del mismo modo el mayor porcentaje de estudiantes no han presenciado ni han grabado peleas o juegos bruscos para subirlos a la red ni para guardarlos en sus dispositivos.

Al comparar resultados de los grupos caracterizados: víctimas, hostigadores, víctimas/hostigadores y espectadores, se tiene que:

- Quienes más han repetido cursos escolares son los estudiantes caracterizados como hostigadores, y los que menos han repetido son los caracterizados como espectadores, es decir, aquellos que no están inmersos en la dinámica de *bullying*.
- En cuanto al número de asignaturas perdidas los estudiantes caracterizados en el grupo espectadores son quienes menos materias reprueban. De los estudiantes caracterizados en alguno de los roles al interior de la dinámica del *bullying* son los hostigadores quienes presentan en mayor medida esta dificultad, y los que menos la presentan son los caracterizados como víctimas, siendo entre estos y el grupo espectadores estadísticamente insignificante la diferencia.
- Respecto al ausentismo escolar son las víctimas quienes menores ausencias presentan, aún por debajo de las presentadas por los caracterizados como espectadores. Sin embargo, en esta variable (ausencias) es donde se presentan menores diferencias

entre los grupos caracterizados. Las ausencias al colegio se presentan en múltiplos de dos ya que, usualmente, las clases se dan en bloque de dos horas académicas por lo que una ausencia es registrada por el docente como dos ausencias.

- En relación con el rendimiento académico, medido en una escala de cero a cinco –siendo cero el mínimo y cinco el máximo–, se observa que el grupo víctimas no alcanza el máximo mientras los otros tres grupos sí. De manera similar el mínimo de este grupo, al igual que el del grupo espectadores, está más distante de cero, de manera significativa, que los otros dos grupos. Esto significa que las víctimas y los espectadores se pueden ver como grupos más homogéneos que los otros y que los promedios se acercan más a sus respectivas medias.
- Los resultados obtenidos en la prueba de normalidad para cada uno de los grupos caracterizados arrojó los resultados de la variable rendimiento académico, en cada uno de los tres casos, se acomodan a una distribución normal.
- El análisis de correlaciones en cada grupo caracterizado muestra que los estudiantes que arrojaron mayores puntuaciones como hostigadores arrojaron menores puntuaciones en su rendimiento académico. En este caso el coeficiente de Pearson fue $-0,288$, mientras que para los estudiantes caracterizados como víctimas se obtuvo $-0,243$ y para los caracterizados como víctimas/hostigadores se obtuvo $-0,211$.
- El coeficiente de determinación (coeficiente de Pearson al cuadrado) indicó que en el caso de los estudiantes caracterizados como hostigadores el estar inmersos en esta dinámica explica su bajo rendimiento académico en un $8,29\%$; en el caso de las víctimas lo explica en un $5,9\%$ y en el caso de las víctimas / hostigadores lo explica en un $4,45\%$.
- Durante el desarrollo de este trabajo ningún estudiante de los de la muestra había desertado del colegio.

- Por lo anterior se puede establecer, por lo menos en esta muestra, que el estar inmersos en la dinámica de *bullying* u hostigamiento escolar en cualquiera de los roles establecidos (víctimas, hostigadores, víctimas/hostigadores) influye en el rendimiento académico, pero es especial el caso de los estudiantes caracterizados como hostigadores quienes evidencian menor rendimiento académico que el resto de los implicados en el problema, y más aún de los estudiantes caracterizados como espectadores los cuales en general arrojan mejor rendimiento académico que los demás.

CONCLUSIONES

El hostigamiento escolar es una realidad de la escuela colombiana actual. Dicha dinámica debe ser considerada al momento de formular políticas educativas, currículos y planes de estudio reconociendo que, en alguna medida, ésta influye tanto en el bienestar de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad educativa en general.

Este, al igual que otros estudios, ha mostrado que no es muy determinante la influencia de la dinámica del hostigamiento escolar en el rendimiento académico de los estudiantes inmersos en ella, pero no por eso se le debe restar importancia al problema. El problema está ahí, su impacto es alto y sus consecuencias pueden llegar a ser verdaderas calamidades. El cuerpo legislativo y el gobierno colombiano conscientes de ello acaban de promulgar la Ley 1620 de 2013 por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y el Decreto 1965 por el cual se reglamenta, y como su nombre lo indica, uno de sus fundamentos es la prevención y mitigación de la violencia escolar de la cual el *bullying* es una de sus más crueles manifestaciones.

Es responsabilidad de todos: autoridades, maestros, familias, los mismos estudiantes, etc., encauzar esfuerzos para evitar toda forma de violencia e intimidación en la escuela.

El papel del docente es reconocido por todos como fundamental para la prevención y mitigación del hostigamiento escolar, por lo menos en dos sentidos, en primer lugar: la presencia del adulto evita o reduce contundentemente la posibilidad de que suceda o su impacto, y segundo, el papel mediador de éste evita que los conflictos se sobredimensionen y se llegue a la violencia.

Un equipo docente asertivo e intencionado hacia la prevención y mitigación del *bullying* es determinante para evitar las posibles consecuencias negativas que conlleva este flagelo. Asertivo, en este contexto, hace referencia a la capacidad de orientar de manera adecuada los

conflictos escolares que se presente entre sus estudiantes, e intencionado, en este contexto, corresponde a estar prevenido para observar en su accionar diario posibles manifestaciones de hostigamiento escolar sobre todo aquellas distintas a los golpes que por no dejar huellas evidentes son de difícil detección. Las familias de los estudiantes no se pueden quedar atrás en este empeño y deben corresponder con semejantes características.

La organización escolar debe ser consciente de la existencia de la dinámica del hostigamiento escolar y tener en cuenta esta variable al momento de diseñar su propuesta educativa; valerse de otras autoridades y entidades para fortalecer su currículo con miras de prevenir y reducir el impacto de esta problemática en la vida de estudiantes. Las rutas de seguimiento para atender los casos detectados son de obligatorio cumplimiento ya que están señaladas en las legislaciones citadas atrás.

La figura de orientador escolar cobra especial importancia en la prevención y mitigación de este problema y de las consecuencias que de él se derivan. Acciones como talleres, conferencias, análisis de casos y de testimonios, juegos de roles, análisis de dilemas morales, en los que participe toda la comunidad educativa pueden ser insumos importantes para atender dicha problemática.

Los tiempos de descanso y de cambios de clase y de actividad, en los que los estudiantes quedan sin acompañamiento directo de los adultos son los más sensibles para la ocurrencia del hostigamiento, por lo cual se debe procurar acompañamiento de los docentes aún en estos espacios como una manera directa de prevención. Planes de estudio y apuestas curriculares orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía serán herramientas eficaces a mediano y largo plazo, así como la alfabetización en métodos alternativos para solución de conflictos.

Los manuales de convivencia de las instituciones educativas deben actualizarse, no solo por exigencia legal sino, además, por exigencia real de las nuevas circunstancias, contemplando de manera explícita la problemática del hostigamiento escolar.

Corresponde a un desarrollo posterior profundizar en la dinámica del *ciberbullying*. La educación en Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) debe ocuparse, además de formación en el uso de las herramientas tecnológicas, en concienciar a los estudiantes sobre el uso responsable de las mismas.

De igual manera un desarrollo posterior de la temática del hostigamiento escolar y el rendimiento académico de los estudiantes involucrados puede ser la réplica de un estudio semejante al presente con una muestra más amplia ojalá proveniente de varias instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- AVILÉS MARTÍNEZ, JOSÉ MARÍA. *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Salamanca, Amarú, 2002.
- AVILÉS MARTÍNEZ, JOSÉ MARÍA e INÉS MONJAS CASARES. "Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI", *Anales de Psicología*, vol. 21, n.º 1, Murcia, Universidad de Murcia, 2005.
- BENÍTEZ MUÑOZ, JUAN LUIS; ANA B. GARCÍA BERBÉN y MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS. "Conocimiento, percepciones y actitudes hacia el maltrato entre iguales del profesorado en activo y los docentes en formación", *Psicología Educativa*, 13(2), 2007
- BERTOLDI, I. *Dinámica, bullying y dimensiones de la personalidad en niños y adolescentes*, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2008.
- CAJIGAS DE SEGREDO, NELDA; EVELINA KAHAN; MARIO LUZARDO; SILVIA NAJSON; CARMEN UGO y GABRIELA ZAMALVIDE. "Agresión entre pares (*Bullying*) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo", *Revista Medica del Uruguay*, vol. 22, n.º 2, Montevideo, 2006.
- CEPEDA CUERVO, EDILBERTO; PEDRO N. PACHECO DURÁN; LILIANA GARCÍA-BARCO y CLAUDIA J. PIRAQUIVE PEÑA. "Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media", *Revista de Salud Pública*, vol. 10 n.º 4, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- COHEN LOUIS; LAWRENCE MANION y KEITH MORRISON. *Research methods in education*, 6.ª ed., Londres, Routledge, 2007.
- COLOMBIA. Presidencia de la República. *Constitución Política*, artículos 44 y 45.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.
- COLOMBIA. Congreso de Colombia. *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y adolescencia*.

Hostigamiento escolar y rendimiento académico...

- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Ley 1620 de 2013: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1695 de 2013: Por el cual se reglamente la ley 1620 de 2013*.
- CUEVAS JIMÉNEZ, ADRIÁN. "La formación de alumnos como sujetos de bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria", *Revista Cubana de Psicología*, vol. 18, n.º 1, 2001.
- FARÍAS, PATRICIA; ALICIA IGLESIAS y MARÍA EMA MARTÍN. "La ayuda en el proceso de enseñanzas y aprendizaje escolar", *Revista Cubana de Psicología*, 2007.
- FLEMING, L. C. y K. H. JACOBSEN. "Bullying and symptoms of depression in chilean middle school students", *The Journal of School Health*, vol. 79, n.º 3, 2009.
- GARFELLA ESTEBAN, PEDRO R.; BERNARDO GARGALLO LÓPEZ y FRANCESC SÁNCHEZ I PERIS. "Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar". *Revista Estudios de Juventud*, n.º 52, España, Instituto de la Juventud, 2001.
- HAYINE, S. *Dinámica bullying e indicadores psicopatológicos en niños y adolescentes*, Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2001.
- HELMKE, ANDREAS y MARCEL VAN AKEN. "The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n.º 4, Washington, American Psychological Association, 1995.
- KALTIALA-HEINO, RIITAKERTTU; MATTI RIMPELÄ; PÄIVI RANTANEN y ARJA RIMPELÄ. "Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders". *Journal of Adolescence*, vol. 23, n.º 6, Finlandia, University of Tampere, 2006.
- KELLY, JEFFREY A. *Entrenamiento de las habilidades sociales*, 7.A ed., Bilbao, Desclée de Brouwer, 1995.
- LOZANO DÍAZ, ANTONIA. "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en educación secundaria", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 1, n.º 1, España, 2003.
- LUISELLI, JAMES K.; ROBERT F. PUTNAM; MARCIE W. HANDLER y ADAM B. FEINBERG. "Whole school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance", *Educational Psychology*, vol. 25, n.ºs 2-3, 2005.

- LUPART, JUDY L.; ELIZABETH CANNONB y JO ANN TELFER. "Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations", *High Ability Studies*, vol. 15, n.º 1, 2004.
- MARSH, H. W.; J. W. PARKER y D. SMITH. "Preadolescent self-concept: its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability", *Journal of Educational Psychology*, vol. 53, n.º 1, 1987.
- MAZUR, MARIEL. *Dinámica bullying y rendimiento académico en adolescentes*, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2010.
- MONTERO MARCOS, MARÍA CRISTINA. *Predicción del rendimiento académico: Estudio de las variables intervinientes en una muestra de 8{486} de EGB con seguimiento en 2{486} de BUP*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 1990.
- NICOLAIDES, SONIA; YUICHI TODA y PETER K. SMITH." Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teacher", *British Journal of Educational Psychological Society*, vol. 72, n.º 1, 2002.
- OLWEUS. *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- OLWEUS, DAN. *Conducta de acoso y amenaza entre eescolares*, Madrid, Morata, 1998.
- ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración de los Derechos de Niño*, Ginebra, Suiza, 1924.
- OSTERMAN, KAREN F. "Student community within the school context a research synthesis", en *Anual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, 1998.
- PAREDES, MARÍA TERESA; MARTHA CECILIA ÁLVAREZ; LEONOR I. LEGA y ANN VERNON. "Estudio exploratorio sobre el fenómeno de *bullying* en la ciudad de Cali, Colombia", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, n.º 1, Manizales, 2008.
- PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR; JUAN CARLOS RODRÍGUEZ y LEONARDO SÁNCHEZ FERRE. *La familia española ante la educación de los hijos*, Barcelona, Fundación La Caixa, 2001.
- RAMIREZ, S. *El maltrato entre escolares y otras conductas -problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*, Ceuta, Universidad de Granada, 2006.
- RODRÍGUEZ MAYORAL, J. M.; MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS; MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO JALÓN y RAQUEL MORENTÍN GUTIÉRREZ. "Comportamiento violento en adolescentes: Relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico", *Psicología Educativa*, vol. 14, n.º 1, Universidad Complutense de Madrid, 2008.

Hostigamiento escolar y rendimiento académico...

- MONTERO ROJAS, EILIANA; JEANNETTE VILLALOBOS PALMA y ASTRID VALVERDE BERMÚDEZ. "Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de costa rica: un análisis multinivel", *Relieve*, vol. 13, n.º 2, 2007.
- ROSE, LOWELL C. y ALEC GALLUP. "The 30th annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools", *Phi Delta Kappan*, 1998.
- SÁNCHEZ, SERAFÍN. "Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: Causas y consecuencias del ausentidmo y el fracaso escolar", *Revista de Estudios de Juventud*, n.º 52, 2001.
- SCHUMACHER, JAMES H. y SALLY MCMILLAN. *Research in education: a conceptual introduction*, Nueva York, Longman, 2001.
- SMITH, DAVID; BARRY H. SCHNEIDER; PETER K. SMITH y KATERINA ANANIADOU. "The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research", *School Psychology Review*, vol. 33, n.º 4, 2004.
- SMITH, PETER K.; RICHARD CATALANO; JOSINE JUNGER-TAS; YOHJI MORITA; DAN OLWEUS y PHILIP SLEE. *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, Londres, Routledge, 1999.
- SULLIVAN, KEITH; MARK CLEARY y GINNY SULLIVAN. *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. California, Sage Publications, 2005.
- TAPIA PAVÓN, ADELFO. "Una propuesta contra el fracaso escolar", *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, n.º 133, Madrid, 2002.
- MA, XIN; LEN L. STEWIN y DEVEDA L. MAH. "Bullying in school: Nature, effects and remedies", *Research Papers in Education*, vol. 16, n.º 3, 2001.

ANEXOS

Bull-s. Test de evaluacion de la agresividad entre escolares. Forma A- Alumnos
Autora: FUENSANTA CEREZO RAMÍREZ.

Apellidos y Nombres: _____ Edad: ____ Sexo ____ N°: ____
Colegio: _____ Curso: _____ Localidad: _____
Fecha de aplicación: _____ Procedencia: Este país Extranjero
¿Has repetido curso alguna vez?: SI NO

Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor a entender mejor como observa el ambiente que los rodea. Estas preguntas se refieren a COMO VES A TUS COMPAÑEROS Y A TI MISMO EN CLASE. Tus respuestas son CONFIDENCIALES.

I. Responde seleccionando COMO MAXIMO A TRES COMPAÑEROS /AS, de tu clase que mejor se ajusten a cada pregunta. ESCRIBE SOLO SUS NUMEROS.

1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase? _____
2. ¿A quién NO elegirías como compañero/a? _____
3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti? _____
4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti? _____
5. ¿Quiénes son los más fuertes de la clase? _____
6. ¿Quiénes actúan como un cobarde o como una nena? _____
7. ¿Quiénes maltratan o le pegan a otros compañeros? _____
8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas? _____
9. ¿Quiénes suelen empezar las peleas? _____
10. ¿A quiénes se les tiene miedo? _____

II. Ahora señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia (1º, 2º...)

11. Las agresiones, suelen ser:
Insultos y amenazas Maltrato físico Rechazo Otras: _____
12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?
En el aula En el patio En los pasillos Otros: _____

III. Ahora señala SOLO una respuesta

13. ¿Con que frecuencia ocurren las agresiones?
Todos los días 1-2 veces por semana Rara vez Nunca

Hostigamiento escolar y rendimiento académico...

14. ¿Crees que estas situaciones son graves?
Poco o nada Regular Bastante Mucho
15. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?
Poco o nada Regular Bastante Mucho

Bull-s. Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Forma P-Profesorado
Autora: FUENSANTA CEREZO RAMÍREZ.

Colegio: _____ Localidad: _____ Grupo: _____
Asignatura que imparte en el grupo: _____ ¿es tutor/a del grupo? __
Fecha de aplicación: _____

Tus respuestas a las siguientes preguntas contribuirán a un mejor conocimiento del alumnado,
Sus relaciones y amistades dentro del grupo-clase.

Responde seleccionando COMO MAXIMO A TRES ALUMNOS/AS, del grupo que mejor se ajusten a cada pregunta y escribe solo sus NUMEROS.

¿Quién es querido por todos?

2. ¿Quién tiene muy pocos amigos?

3. ¿Quién intenta ser la “mascota” del profesor?

4. ¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?

5. ¿Quién es el más fuerte de la clase?

6. ¿Quién suele comportarse como un cobarde o un “bebe”?

7. ¿Quién suele maltratar o pegar a otros compañeros?

8. ¿Quién suele ser el/la víctima?

9. ¿Quién suele empezar las peleas?

10. ¿A quién se le tiene manía?

Escala de agresión entre pares para adolescentes

Adaptado y validado por NELDA CAJIGAS DE SEGREDO, EVELINA KAHAN y MARIO LIZARDO (2003-2004).

La siguiente información es confidencial y les permitirá a los profesores orientar esfuerzos para mejorar situaciones conflictivas en la convivencia escolar. Marca con una X la opción con la que más te identificas según la situación planteada.

NOMBRE: _____ CURSO: _____

| DIMENSIÓN 1 | | | | | |
|--|-------|------------|---------------|---------------------|---------|
| Influencias externas | | | | | |
| SITUACIÓN | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | La mayoría de veces | Siempre |
| 1. Si un compañero te pega, devuélvele el golpe (pelear esta bien) | | | | | |
| 2. Si un compañero quiere pelear contigo trata de convencerlo para evitar la pelea | | | | | |
| 3. Si un compañero quiere pelear contigo avísale al profesor o a algún adulto | | | | | |
| 4. Pelear no esta bien, hay otras formas de resolver problemas | | | | | |
| 5. Tus compañeros te sugirieron que hicieras algo ilegal | | | | | |
| 6. Tus compañeros dañaron o destruyeron cosas que los pertenecían | | | | | |
| 7. Tus compañeros participaron en actividades de "patotas o pandillas" | | | | | |
| 8. Tus compañeros golpearon o amenazaron con golpear a algún otro compañero | | | | | |

Hostigamiento escolar y rendimiento académico...

| En el último mes, cuantos de los compañeros con los que te juntas habitualmente, se comportaron de la siguiente manera: | | | | | |
|--|---------------------------|---------------|--------------------------------|---------------------|------------------------|
| 9. Tus compañeros usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas | | | | | |
| 10. Tus compañeros le han hecho bromas o "tomado el pelo" a otros o a ti | | | | | |
| 11. Tus compañeros echaron o aislaron a otros compañeros del grupo o a ti | | | | | |
| DIMENSION 2 | | | | | |
| Qué piensas acerca de las siguientes frases. Elige la respuesta que refleje tu mejor opinión: | | | | | |
| SITUACIÓN | Total mente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Total mente de acuerdo |
| 12. Si me corro de una pelea soy cobarde. | | | | | |
| 13. No necesito pelear por que hay otras maneras de manejar mi rabia | | | | | |
| 14. Golpear a alguien que te golpeo primero esta bien | | | | | |
| 15. Si un compañero me molesta, la única forma de detenerlo es golpeándolo | | | | | |
| 16. Si me niego a pelear mis amigos pensaran que tengo miedo | | | | | |
| 17. Puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro, si realmente quiero | | | | | |
| DIMENSION 3 | | | | | |
| Elige cuántas veces hiciste la actividad mencionada o cuántas veces estas cosas te ocurrieron en el último mes: | | | | | |
| | Nunca | Casi Nunca | Algunas veces | La mayoría de veces | Siempre |
| 18. Ayude a un compañero cuando se sintió mal | | | | | |
| 19. Ayude a otros | | | | | |
| 20. Me gusto ayudar a otros compañeros | | | | | |
| 21. Le preste mis materiales o cuadernos a otros compañeros | | | | | |
| 22. Trate de que un compañero nuevo se sintiera bien en el grupo | | | | | |
| DIMENSION 4 | | | | | |
| Cuántas veces hiciste la actividad mencionada o cuántas veces estas cosas ocurrieron en el ultimo mes: | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 23. Hice enojar a otros compañeros para divertirme | | | | | |
| 24. Estando en grupo moleste a algunos compañeros | | | | | |
| 25. La pegue a algunos compañeros a los que fácilmente les puedo ganar | | | | | |
| 26. Moleste a unos compañeros | | | | | |
| 27. Me puse a pelear a golpes con algunos compañeros | | | | | |
| 28. Amenacé con pegar o lastimar a otros compañeros | | | | | |
| 29. Porque estaba enojado me puse a pelear a golpes | | | | | |
| 30. Me desquite con una persona inocente | | | | | |
| 31. Le devolví el golpe al que me pego primero | | | | | |
| 32. Fui malo con otro cuando estaba enojado | | | | | |
| 33. Hable mal de mis compañeros | | | | | |
| 34. Inicie mis discusiones o peleas | | | | | |
| 35. Anime a otros a pelear | | | | | |
| DIMENSION 5 | | | | | |
| Cuántas veces, en el último mes hiciste lo siguiente: | | | | | |
| 36. Escribí comentarios negativos de algún compañero en su facebook | | | | | |
| 37. Esparcí rumores negativos a través de un msn acerca de algún comentario | | | | | |
| 38. Subí grabaciones de peleas o juegos bruscos a internet | | | | | |
| 39. Escribí correos electrónicos con la intención de molestar u ofender a algún compañero | | | | | |
| 40. Mande mensajes de texto amenazantes u ofensivos a algún compañero | | | | | |
| 41. He recibido amenazas o burlas a través de internet | | | | | |
| 42. Me han grabado para burlarse de mi en internet | | | | | |
| 43. He participado o he presenciado grabaciones de peleas, juegos bruscos, agresiones, etc. | | | | | |
| 44. He guardado imágenes o grabaciones de peleas o juegos bruscos. | | | | | |



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en mayo de 2015

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia