

FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES DEL *BULLYING* ESCOLAR EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO DE CINCO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SANTA MARTA, COLOMBIA*

PROTECTION AND RISK FACTORS RELATED TO BULLYING IN STUDENTS WITH LOW PERFORMANCE, IN FIVE SCHOOLS FROM SANTA MARTA, COLOMBIA

Recibido: 21 de febrero de 2014/Aceptado: 5 de agosto de 2014
<http://doi.org/10.17081/psico.18.33.65>

F. ROBERT FERREL ORTEGA¹, ANDREA CUAN ARDILA²,
ZULLY LONDOÑO CELIS³, LUCÍA FERREL BALLESTAS⁴

Universidad del Magdalena/Universidad Cooperativa de Colombia Sede Santa Marta - Colombia

Palabras clave:

Factores de riesgo,
Factores protectores,
Bullying escolar,
Bajo rendimiento escolar.

Key words:

Risk factors,
Protective factors,
School bullying,
School underachievement.

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo caracterizar factores del *bullying* escolar en estudiantes de 10° con bajo rendimiento, de cinco colegios del Núcleo Educativo N° 5 del Distrito de Santa Marta. El tipo de investigación es descriptiva, con diseño transversal y se trabajó con una población de 582 estudiantes y una muestra de 186, a quienes se les aplicó la Escala MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, de Matson, Rotatori y Helsel, 1983), previa validación en población escolar para este estudio. Los datos fueron procesados mediante el SPSS 17.0v. Se halló una concentración de altos porcentajes en el rango medio de los seis factores que mide la Escala: habilidades sociales adecuadas (59 %), asertividad inadecuada (77 %), impulsividad (75 %), sobreconfianza (49 %), celos/soledad (81 %), y Varios (83 %). Se concluyó que no existe *bullying* en esta población, pero se hallaron dos factores de riesgo: impulsividad (19 %) y soledad (16 %); y, un factor protector (habilidades sociales adecuadas, 31 %). Se recomienda aplicar programas de prevención centrados en estos tres últimos factores.

Abstract

To characterize factors related to bullying in tenth grade students with low performance, taken as reference 5 from schools district No. 5 in Santa Marta. A cross-sectional study is conducted; 582 students and 186 students sampled, to whom a MESSY (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters de Matson Rotatori y Helsel 1983). Scale was applied, previous validity in school population for this research. Data was processed using SPSS 17.0v a highest percentages of 6 factors measured by Adequate Social Skills Scale in average level (59 %), inadequate assertiveness (77 %), impulsivity (75 %), overconfidence (49 %), jealousy/loneliness and others (83 %): As a conclusion, there is no bullying in this population, but two risk factors were found: impulsivity (19 %) and loneliness (16 %); and protective factor (adequate social skills 31 %). It is suggested to apply prevention programs focused on the last three factors.

Referencia de este artículo (APA):

Ferrel, F., Cuan, A., Londoño, Z., Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del *bullying* escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.65>

* Artículo derivado de Investigación para optar a título de psicólogo, Universidad del Magdalena, con calificación Meritoria.

1 Mg. en Psicología Clínica, Docente, T.C., Investigador Grupo Estudios Sociales Interdisciplinarios - ESI, Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia Sede Santa Marta. Email: roferrel@yahoo.com

2 Psicóloga, Universidad del Magdalena, Santa Marta. Email: andy66693@hotmail.com

3 Psicóloga, Universidad del Magdalena, Santa Marta. Email: zullylondonocelis@gmail.com

4 Mg. en Psicología Clínica y de la Salud, Coordinadora de Investigaciones, Investigadora Grupo Ciencia y Pedagogía, Facultad de Medicina, Universidad Cooperativa de Colombia Sede Santa Marta. Email: lucaferrel@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Actualmente, son muchos los esfuerzos que se realizan para comprender y detener el fenómeno del *bullying* en los colegios del mundo entero. Este interés se debe a la consistencia de los resultados de las investigaciones en cuanto a las consecuencias negativas sobre la salud y bienestar emocional de niños y niñas que son repetidamente blanco de agresiones por parte de sus propios compañeros y compañeras de colegio, al extremo de que en algunos casos este comportamiento termina con el suicidio de la víctima (Rigby & Cox, 1996; Olweus, 1998; Rigby & Slee, 1999; Rigby & Bagshaw, 2001; Rigby, 2001, citados por Tregallo, 2005).

La magnitud de la presencia del *bullying* escolar se evidenció en las conclusiones del III Foro Europeo de Educación (2005), en el que se reunieron más de 200 profesores y expertos españoles y europeos interesados en este fenómeno y en los problemas de convivencia escolar. En este evento se destacó que el *bullying* o acoso entre iguales martiriza al 13 % de los estudiantes casi a diario y puede marcar su vida adulta. Además, este problema constituye una de las principales causas del absentismo y del fracaso escolar y provoca en los jóvenes alta ansiedad, estrés y aislamiento en las víctimas, quienes pueden desarrollar respuestas agresivas y, como ya se dijo, hasta el suicidio, como ha sucedido recientemente en España y otros países. En el citado Foro se concluyó que tanto profesores como padres de familia deben enseñarle a los niños desde pequeños que permanecer callados frente a la violencia los vuelve impotentes y vulnerables, e incluso puede convertirlos en la próxima víctima; sin olvidar que los niños intimidados experimentan un sufrimiento real que puede interferir en su desarrollo social y emocional.

Si a ello se suma el uso significativo y generalizado de diferentes formas de violencia en nuestra sociedad,

se halla que los centros educativos no son ajenos a esta tendencia, y que tanto alumnos como profesores son sus principales víctimas. De acuerdo con ello, el fenómeno del *bullying* se considera un problema sistémico, sobre el cual solo en los últimos años se ha reconocido su importancia (Benítez & Justicia, 2006).

Se trata de un problema global y significativo que afecta a las escuelas de todo el mundo, sin considerar fronteras físicas o políticas. Hoy se estima que 200 millones de niños y jóvenes en el mundo sufren los abusos de sus compañeros (Debarbieux, 2003; Craig & Pepler, 2008).

La preocupación creciente por los derechos de individuos y grupos, incluyendo el de ser educado en la escuela sin sufrir abusos, ha llamado la atención educativa, social y política en países sin problemas inmediatos más graves, como la desnutrición y la guerra (Ohsako, 1999 citado por Benítez, Almeida & Justicia, 2007), y esta situación ha incrementado las investigaciones con el objetivo de ofrecer un conocimiento creciente de su naturaleza y efectos (Almeidas, 1999; Avilés & Monjas, 2005; Boulton, 1993; Camodeca & Goossens, 2005; Crick, Casas & Ku, 1999; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Farrintog, 2005; Olweus, 1993, 1996, 2003; Perring & Alsaker, 2006; Ramírez, 2006; Rigby, 1997; Rivers & Smith, 1994; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999, citados por Benítez *et al.*, 2007). Estas investigaciones sirven de base para intervenciones sistemáticas, a través de programas destinados a reducir su incidencia (Cowe y Olafsson, 2000; Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Norghangen, Nielsen, Stigum y Koller, 2003; Trianes y García, 2002, citados en Benítez, *et al.*, 2007).

Los principales estudios que han puesto en evidencia el problema del *bullying* escolar se han realizado

en España y el resto de Europa. Garaigordobil (s.f.) señala que como conclusión de estos estudios, y teniendo en cuenta la diversidad de instrumentos y métodos utilizados en investigaciones recientes sobre el tema, se constata la dificultad de realizar un análisis comparativo de la prevalencia, aunque señala que sí se pueden observar tendencias y características generalizadas. También afirma que el acoso escolar entre iguales es una realidad en todos los centros escolares del mundo y concluye que, de acuerdo con la revisión de resultados de investigaciones en España y otros países europeos, se observa un porcentaje aproximado de victimización grave que oscila entre el 3 % y el 10 %, así como porcentajes de estudiantes que sufren conductas violentas que oscilan entre un 20 % y un 30 %. La misma fuente indica que la mayoría de los implicados son varones, que el tipo de acoso más frecuente es el verbal y que el lugar del colegio donde más agresiones se producen es el patio. Por último, el rango de edad que se resalta comprende desde los 6 hasta los 18 años.

De otra parte, datos de diferentes estudios sobre violencia escolar realizados por un equipo noruego, británico y español concluyeron que los estudiantes que participan activamente en las acciones de intimidación y/o victimización se encuentran entre el 14 % y el 18 % (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997, citado en Martínez, 2006). Igualmente, señalan que la variable género tiene relevancia en la comprensión de los resultados: en los varones es más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las mujeres son más frecuentes los rumores y el aislamiento de la víctima. Estos resultados aluden a la importancia de diferenciar, “en los términos de Olweus, entre acoso directo, con ataques relativamente abiertos a la víctima, y acoso indirecto, en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo” (Olweus, citado en Tamar, 2005, pp. 211-225).

Por su parte, el Informe Monbuso (1994) indica que el 50,6 % de los padres y madres no sabe que sus hijos/as son víctimas, y que el 67,4 % de los padres y madres se entera por las víctimas y no por el centro escolar. Esto reafirma que una parte muy importante del profesorado no se entera de lo que pasa al respecto y tampoco se siente preparado para afrontarlo; por lo que señala que estos son el último colectivo al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede (Monbuso, 1994, citado por Martínez, 2006).

Para Ortega, Del Rey, y Mora-Merchán (2001), las dificultades en la investigación de este problema se deben a la diversidad de variables que se conjugan: la percepción de los implicados e implicadas sobre lo que sucede, la percepción externa, la participación de otras personas en el mantenimiento o resolución del problema, y la conducta individual e, incluso, la complejidad de la traducción de la palabra *bullying*, para la que hasta ahora no hay acuerdo total entre los investigadores.

Sánchez (2006) plantea que se debe presentar una serie continua de comportamientos que implican la tentativa de ganar poder y dominio sobre el otro. En tanto que para Beane (2006), debe existir un ataque repetido (físico, psicológico, social o verbal) de sujetos que están en una posición de poder sobre otros que no tienen capacidad de defenderse, con la intención de causar daño para obtener beneficio y satisfacción.

Para Del Barrio, Almeida y Barrios (2003), el *bullying* se gesta en una relación interpersonal perversa, que tiene lugar generalmente en un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja.

Díaz (2005) y Cerezo (2006) proponen que la fa-

milia influye de gran manera en el desarrollo de comportamientos violentos, siendo los agresores inicialmente sometidos a experiencias de maltrato en su interior. En este sentido, algunos comportamientos determinantes son: la ausencia de una relación afectiva, cálida y segura por parte de sus padres, especialmente de la madre; actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de coercitivos autoritarios, que incluyen casi siempre el castigo físico.

Cerezo (2006) argumenta que el escenario propicio para que el *bullying* se manifieste es el grupo-aula, ya que en los grupos juegan un papel muy importante las relaciones interpersonales, y se presentan roles y estatus para cada uno de sus miembros. Los grupos se conforman en torno a componentes afectivos y relacionales específicos, que actúan como elementos básicos en la asignación de determinadas pautas de comportamiento de sus miembros.

En Colombia, Chaux, Molano y Podlesky (2007) hallaron que el 21,1 % de los escolares de 5º grado y el 14,7 % de 9º fueron víctimas de intimidación escolar en los dos últimos meses. En concreto, el 21,9 % de 5º grado y el 19,6 % de 9º habían intimidado en el mismo periodo de tiempo, mientras que el 49,9 % de 5º y el 56,6 % de 9º habían presenciado intimidación escolar en los últimos dos meses. Con base en estos resultados, los autores sugieren que el promedio nacional estaría por encima de los niveles mundiales y, además, advierten una posible relación bidireccional entre la empatía y la intimidación escolar, como la asociación de esta con un mal manejo de la rabia, especialmente en los escolares de 5º grado. Esta hipótesis empieza a ser confirmada con el estudio de Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), quienes encontraron una correlación negativa entre empatía y agresividad, por lo que afirman que la

empatía es un elemento favorecedor de la convivencia escolar.

En otro estudio realizado en Barranquilla (Colombia), por Hoyos, Aparicio, y Córdoba (2005), se describen desde la perspectiva de sus protagonistas (agresores, víctimas y testigos) las manifestaciones de maltrato entre iguales, hallados en una muestra de 332 estudiantes de los grados 6º a 9º de básica secundaria de colegios del Núcleo Educativo N° 2 de la ciudad de Barranquilla (Colombia), a quienes se les aplicó un cuestionario elaborado por un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid para el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000). Uno de sus principales resultados es el referente al curso de los participantes, sobre lo cual encontraron que el maltrato entre iguales se concentró en los grados 6º y 7º, de manera especial en este último, lo que coincide con los resultados de la investigación adelantada por el Defensor del Pueblo (2000). Una incidencia un poco menor se halló en 8º, y paulatinamente se torna poco frecuente respecto a algunas manifestaciones desde 9º grado. Los investigadores citados concluyen que este resultado se ajusta a lo planteado por Olweus (1993), cuando afirma que en la medida en que la edad y el grado escolar aumentan, hay un declive general en el porcentaje de estudiantes expuestos al maltrato.

En síntesis, para que haya acoso han de cumplirse los siguientes criterios: que la víctima se sienta intimidada, que se sienta excluida, que perciba al agresor como más fuerte, que las agresiones vayan aumentando en intensidad, y que preferentemente tengan lugar en espacios privados, para que no se pueda acusar al agresor. En consecuencia, se puede definir como un proceso a través del cual un alumno se ve expuesto repetidamente en la institución escolar a acciones violentas, que son realizadas por otro u otros alumnos con mayor fuerza o

poder. Dichas acciones se inician con el ánimo de dominar y causar daño de diferentes formas a un compañero que se elige como víctima, y, en consecuencia, el sujeto victimizado sufre un daño físico, psicológico o social continuado al punto de sentirse impotente para salir de esa situación.

Cabe aclarar que las agresiones establecidas como *bullying* se diferencian de otro tipo de conflictos por su perseverancia en el tiempo, por el tipo de violencia que ejerce el que la lleva a cabo, y porque tiene como principal objetivo la humillación y desprecio de la víctima. Al respecto, Bellido (2010) identifica tres tipos de *bullying*, según la dirección de la violencia: *Bullying* directo: cuando la violencia es desencadenada a través de violencia física hacia la víctima por parte de uno o más victimarios; *bullying* indirecto: cuando la violencia se constituye en el marco de lo que se entiende como acoso psicológico, que no necesariamente es ejercida de manera directa por el victimario, sino que este se convierte más bien en el que motiva al resto del grupo a molestar, hostigar y violentar, a través de comentarios o dichos hirientes y discriminadores contra el afectado/a; y *bullying* por asociación: cuando se castiga, a través de distintas agresiones, a quienes tienen la valentía de defender o ayudar a la persona objeto de las primeras agresiones, convirtiéndose estos últimos en víctimas.

Finalmente, cabe destacar las consecuencias psicológicas y escolares del *bullying* en los adolescentes implicados. Desde un punto de vista global, el *bullying* mina la calidad de las escuelas y afecta los resultados académicos y sociales de los estudiantes (Mason, 2008; Ibarra, y Mitchell, 2004). Sin embargo, las consecuencias más duras recaen sobre las víctimas. El *bullying* afecta física y psicológicamente a aquellos que la padecen. Varios estudios han detectado que muchas víctimas muestran baja autoestima, altos índices de depresión, ansiedad, senti-

miento de soledad, ideas de suicidio y absentismo escolar. Además, los daños psicológicos del acoso sufrido en la escuela a lo largo de muchos años pueden mantenerse en la vida adulta del afectado (Ibarra *et al.*, 2004).

Las redes sociales de apoyo y el funcionamiento familiar percibido son factores relevantes en la explicación del *bullying* escolar. En efecto, Uribe, Orcasita, y Aguillón (2012) encontraron una relación significativa entre los estudiantes que son agredidos y el pobre apoyo social percibido que estos reciben de amigos y familia, especialmente de tipo socioafectivo, por lo que sugieren fortalecer estas redes de apoyo social en el contexto escolar.

Los estudios han recogido una amplia información sobre la forma y frecuencia del problema, pero aún la Psicología no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique la formación de la violencia y maltrato interpersonal y su incidencia sobre dicha problemática en los niños maltratados por sus pares. Tampoco se conoce si el *bullying* puede afectar o no el rendimiento académico de los adolescentes implicados como agresores o víctimas, por lo que en este estudio se buscaron indicios de *bullying* entre los estudiantes con bajo rendimiento académico, producto de estas circunstancias.

Al existir escasos estudios anteriores sobre esta problemática escolar en la región, la presente investigación tuvo como objetivo caracterizar la presencia de factores de riesgo y protectores relacionados con el *bullying* escolar, en un grupo de estudiantes con bajo rendimiento escolar, matriculados en el grado 10° de la Unidad Administrativa Escolar N° 5 del Distrito de Santa Marta; también buscó plantear algunas pautas que permitan elaborar una propuesta de prevención y manejo del maltrato entre pares a los centros educativos participantes,

en el marco de la reciente Ley 1620/2013 o Ley anti-*bullying* en Colombia (Congreso de la República de Colombia, 2013).

MÉTODO

Diseño

El estudio se enmarcó en el paradigma empírico-analítico, de tipo descriptivo y diseño transeccional.

Participantes

La población estuvo conformada por 582 estudiantes del grado 10°, de cinco colegios estatales pertenecientes a la Unidad Administrativa Escolar N° 5 del Distrito de Santa Marta, de estratos socioeconómicos bajos, y cuyos padres se dedicaban mayoritariamente a labores informales. La muestra fue de 186 alumnos, quienes se escogieron mediante muestreo intencional, a partir del criterio de bajo rendimiento académico (BRA), según reporte de coordinación académica, por presentar un mínimo de tres asignaturas no aprobadas en los dos últimos periodos escolares. Las edades consideradas iban de 13 a 16 años (79 %) y de 17 a 19 años (21 %); el 54,3 % de los estudiantes eran varones y el 45,7 %, mujeres.

Instrumento

Se aplicó la Escala MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters) de Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, & Infante (2002), adaptada para Latinoamérica por Almeida y Caurcel (2005). Dicha escala presenta dos formatos, uno para alumnos y otro para docentes. En esta investigación se utilizó el formato para alumnos, de la traducción y adaptación realizada por Trianes *et al.* (2002) para los participantes españoles, adaptada para Latinoamérica por Almeida y

Caurcel (2005). Consta de 62 ítems y presenta un criterio de respuesta tipo Likert, en cuatro niveles: nunca (1), a veces (2), a menudo (3) y siempre (4). Evalúa cinco factores: 1. Habilidades sociales apropiadas (23 ítems); 2. Factor Asertividad inapropiada (16 ítems); 3. Impulsividad (5 ítems); 4. Sobreconfianza (5 ítems); 5. Celos/soledad (4 ítems).

Las propiedades psicométricas de MESSY han sido ampliamente investigadas en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias (Alfa de Cronbach=0.80) (Helsen & Matson, 1984; Matson, Macklin & Hesel, 1985; Kazdin, Matson & Esveldt-Dawson, 1984; Matson & Ollendick, 1988). Para este estudio, se realizó un pilotaje de la prueba con el fin de medir su validez y confiabilidad en la población colombiana escogida, en el cual participaron 26 estudiantes de un colegio estatal diferente a la población seleccionada, con las mismas características de edad, grado escolar, tipo de institución educativa y estrato socioeconómico, hallándose un alpha total de $\alpha = ,8462$ (correlación alta y positiva), lo que muestra una adecuada consistencia interna.

Procedimiento

La muestra fue identificada con base en los informes de la coordinación académica de las instituciones participantes. Luego se les aplicó el instrumento en forma individual en sus respectivas aulas escolares. Previamente, se obtuvo el consentimiento informado institucional y de cada uno de los padres de familia/tutores. Durante el desarrollo, se respetaron los aspectos éticos demarcados en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en

salud en Colombia; así como en la Ley 1090 (Congreso de la República de Colombia, 2006), particularmente en el capítulo que se refiere a los aspectos bioéticos en la investigación, destacándose que este trabajo no revistió ningún peligro para los participantes ni riesgo para su salud. Los datos recogidos fueron procesados con el software SPSS 17,0.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados del pilotaje y la validación estadística de la Escala MESSY; luego, los resultados generales por subescalas, institución participante, edad y género. El resultado de la subescala varios o de validez fue media o moderada, lo que validó los resultados obtenidos.

Resultados del pilotaje Escala MESSY

Participaron 26 sujetos (58 % hombres y 42 % mujeres), todos estudiantes de 10° de una IED, con edades entre los 14 y 18 años, media de 15,6 meses, desviación estándar de 1,1 año y varianza de 1,2 años. Se establecieron dos rangos de edad: 14 a 16 (85 %) y de 17 a 19 años (15 %). Se obtuvo una adecuada consistencia interna, con un alpha total de $\alpha = ,8462$ (correlación

alta y positiva). Teniendo en cuenta que el instrumento presenta varias subescalas, se halló el alpha para determinar su consistencia interna. Las subescalas de Habilidades sociales apropiadas y Asertividad inapropiada presentaron un alpha alto; mientras que para Impulsividad, Sobreconfianza, Celos/soledad y Varios fue moderada. De acuerdo con los autores de la prueba, estas subescalas se agrupan en dos escalas principales; fue así como se halló el alpha para estas, encontrándose una muy alta consistencia interna, lo que validó su aplicación en esta investigación. A partir de ello, se calcularon unos baremos que permitieron la interpretación de las puntuaciones obtenidas por los sujetos de estudio.

Por otra parte, se estableció una desviación estándar por debajo de la media (límite inferior) y por encima de la media (límite superior), como se observa en la Tabla 1.

Los baremos obtenidos se clasificaron así: en el rango bajo, se ubicaron las puntuaciones que se encuentran por lo menos a una desviación estándar inferior a la media; los puntajes medios son los que se encuentran aproximadamente entre los dos límites; y en el rango alto, están las puntuaciones que superan la desviación estándar por encima de la media (Tabla 2).

Tabla 1. Descriptivos para los subfactores de MESSY en la muestra piloto

	N	Media	Desv. típ.	Límite inferior	Límite superior
Habilidades Sociales Adecuadas	26	65,19	8,17	57,02	73,37
Asertividad Impulsividad Inadecuada	26	119,88	10,99	108,89	130,88
Asertividad Inadecuada	26	49,62	6,20	43,42	55,81
Impulsividad	26	15,96	1,91	14,05	17,87
Sobreconfianza	26	17,58	2,14	15,44	19,72
Celos/Soledad	26	13,04	1,99	11,05	15,03
Varios	26	27,12	3,59	23,52	30,71
N válido (según lista)	26				

Tabla 2. Baremos para interpretar el MESSY a partir de la muestra piloto

Factor	Bajo	Medio	Alto
Habilidades Sociales Apropriadas	0-56	57-74	75-
Asertividad Impulsividad Inadecuada	0-107	108-131	132-
Asertividad Inadecuada	0-42	43-56	57-
Impulsividad	0-13	14-18	19-
Sobreconfianza	0-14	15-20	21-
Celos/Soledad	0-10	11-15	16-
Varios	0-22	23-31	32-

Aspectos sociodemográficos

Tres instituciones educativas (IED) aportaron el mayor porcentaje de participación (37 %, 30 % y 23 %); en tanto que las otras dos aportaron menos del 10 %. Las edades estuvieron comprendidas entre los 13 y 19 años, con una media de 15 años 7 meses, desviación estándar de 1 año 1 mes, y una varianza de 1 año 2 meses. Los estudiantes de 13 a 16 años constituyeron el 79 %, y los de 17 a 19 años, el 21 %. En total, participaron más varones (54,3 %) que mujeres (45,7 %), siendo la distribución por institución así: “IED-NAD”, 75 % varones, 25 % mujeres; “IED-SFJ (Garagoa)”, 47 % varones y 53 % mujeres; “IED-SB (antiguo INEM)”, 57 % hombres y 43 % mujeres; “IED-SR”, 62 % mujeres y 36 % hombres; “IED-JMO”, 60 % varones y 40 % mujeres.

Resultados generales de la escala MESSY

Respecto a las *habilidades sociales adecuadas*, 59 % de los sujetos se ubicaron en el promedio; el 31 % obtuvo puntuaciones altas; y un 10 % clasificó en el rango bajo. Además, el 83 % de la población se ubicó en el rango medio del factor *varios* (Figura 1).

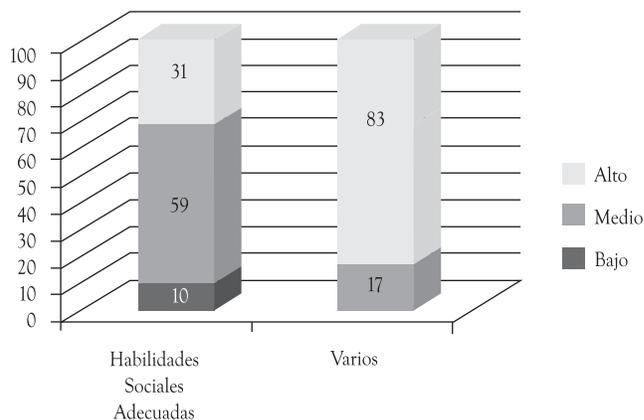


Figura 1. Caracterización general del grupo de estudio - MESSY %

De igual manera, se aprecia una concentración de altos porcentajes en el rango medio: un 77 % en *asertividad inadecuada*, 75 % en *impulsividad*, el 49 % en *sobreconfianza* y 81 % en *celos/soledad*; los puntajes bajos se encuentran en *asertividad inadecuada* (23 %), *impulsividad* (6 %), el 51 % en *sobreconfianza* y un 16 % en *celos/soledad* (Figura 2).

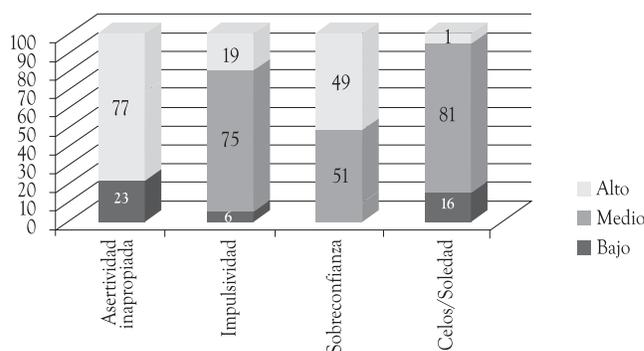


Figura 2. Subfactores de Asertividad/Impulsividad Inadecuada

Por institución, se puede apreciar una alta concentración de las puntuaciones en el rango promedio. En concreto, el “IED-NAD” representa el 2 %, el “IED-SFJ (Garagoa)” representa el 13 % y el 2 % en el rango bajo; para el “IED-INEM SB” hay una concentración del 20 % en el rango medio y un 4 % en el bajo. En el “IED-

SR”, hay una concentración en el rango medio del 7 % y un 1 % en el bajo. Para la “IED-JMO”, la concentración en el rango promedio fue de 17 %, mientras que en bajo fue de 4 % (Figura 3).

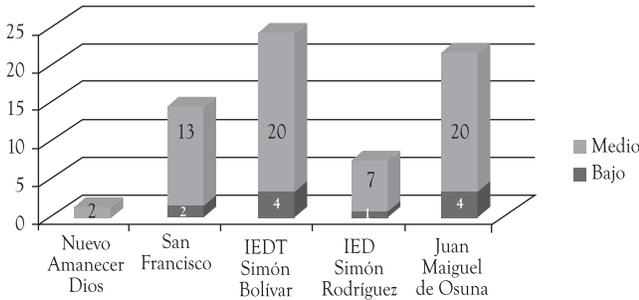


Figura 3. Contingencia Institución * Habilidades Sociales Apropriadas

En la subescala *varios* vuelve a aparecer una alta concentración a nivel promedio; aquí, como en los otros casos, las mayores concentraciones se encuentran en la IED-INEM SB (27 %) y la IED-JMO (26 %), seguidas por la IED-SFJ (Garagoa) (20 %). La IED-SR acumula el 7 % y la IED-NAD, el 3 % (Figura 4).

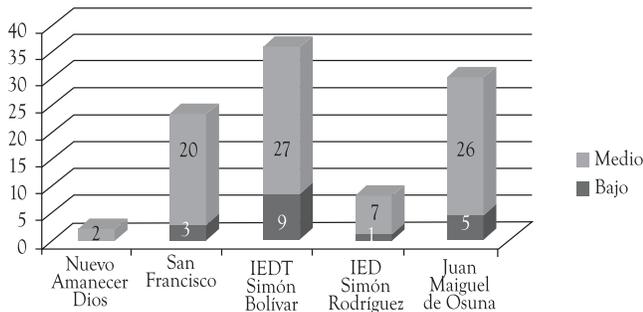


Figura 4. Contingencia Institución * Varios

En cuanto a la *asertividad inadecuada*, se presenta una alta concentración en el promedio. Nuevamente, las instituciones “IED-INEM SB” presentan 31 % en el promedio y 5 % en el rango bajo; “IED-JMO” presenta 26 % en el promedio y 5 % en el rango bajo, y “IED-SFJ (Garagoa)” alcanzó un 15 % en el promedio y un 9 % en el rango bajo. La “IED-SR” acumula un 5 % en el rango

promedio y un 3 % en el bajo, y la “IED-NAD” el 2 % en el promedio y un 1 % en el bajo (Figura 5).

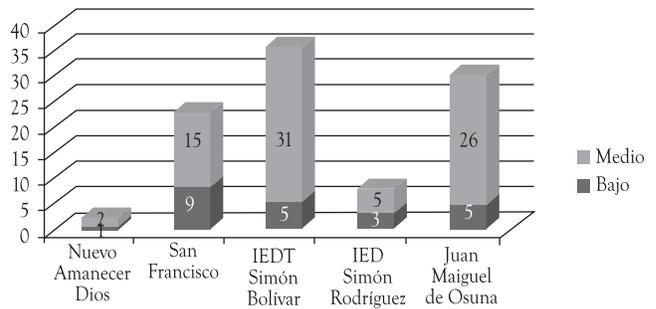


Figura 5. Contingencia Institución * Asertividad Inadecuada

En cuanto a *impulsividad*, la “IED-INEM SB” presenta un 25 % en el promedio; un 7 % en el rango alto y un 4 % en el bajo; en la “IED-JMO”, la mayoría se concentra en el promedio con un 26 %, pero también aparece un 7 % en el rango alto. Para el caso del “IED-SFJ (Garagoa)”, el 16 % se encuentra en el promedio, el 7 % en el rango alto y un 1 % en el bajo. En la “IED-NAD”, el 25 % se concentra en el rango promedio; en el “IED-SR” se presenta un 1 % en el rango bajo, mayor concentración en el promedio, con un 6 %, y un 1 % aproximadamente en el rango alto (Figura 6).

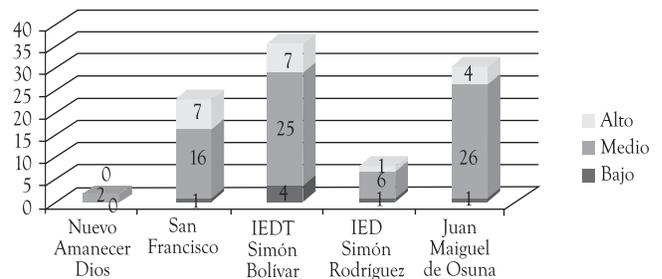


Figura 6. Contingencia Institución * Impulsividad

En lo que corresponde a *Sobreconfianza*, en la “IED-NAD”, el 2 % se encuentra en el rango bajo; en la “IED-SFJ (Garagoa)”, el 15 % se encuentra en rango bajo y 9 % en medio. Además, en la “IED-INEM SB”, el 27 % se concentra en rango bajo y 9 % en el rango

medio. En la "IED-SR", hay presentación proporcional en los rangos bajo 5 % y medio 3 %. Por último, en la "IED-JMO", el 28 % de los casos se encuentra en el rango medio y un 2 % en el rango bajo (Figura 7).

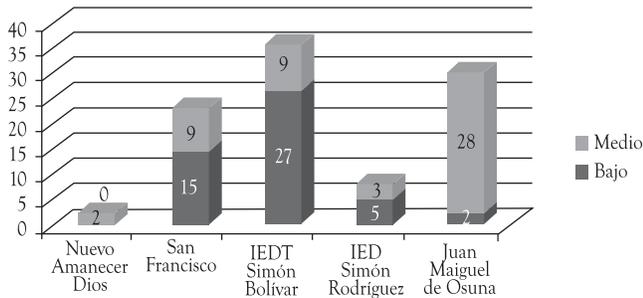


Figura 7. Contingencia Institución * Sobreconfianza

En *Celos/Soledad*, la "IED-NAD" registró una distribución proporcional entre el rango medio y bajo (1 % respectivamente); en la "IED-SFJ (Garagoa)", hay concentración en el rango medio del 18 % y en el bajo de 5 %; igualmente, en la "IED-INEM SB" hay una concentración similar en el rango medio (28 %) y bajo (8 %). Mientras que en la "IED-JMO", el 26 % se concentra en el rango promedio, el 3 % en el alto y un 2 % en el bajo (Figura 8).

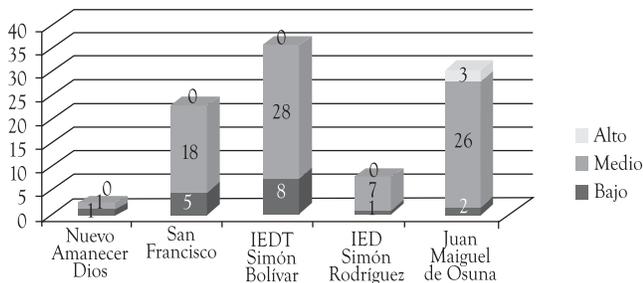


Figura 8. Contingencia Institución * Celos/Soledad

En cuanto a los rangos de edad, se observan distribuciones similares en el subfactor de habilidades sociales apropiadas: la mayor concentración se encuentra en el rango promedio (46 % para los de 13-16 años y 13 % para los de 17-19 años). En el rango de 13-16 años, apro-

ximadamente un 8 % se encuentra en el rango bajo y un 25 % en el rango alto. En el rango de 17-19 años, el 2 % se encuentra en el rango bajo y solo un 6 % aproximado en el alto. Para el caso del factor asertividad impulsividad inadecuada, hay una concentración en el rango bajo (78 % para los de 13-16 años y 21 % para los de 17 años o más); y, para varios, la concentración está en el rango medio (63 % para los de 13-16 años y de 19 % para los de 17 años o más). Así mismo, en el rango de 13-16 años, se encuentra un 16 % en el rango bajo y un 2 % para el rango de 17 años o más (Figura 9).

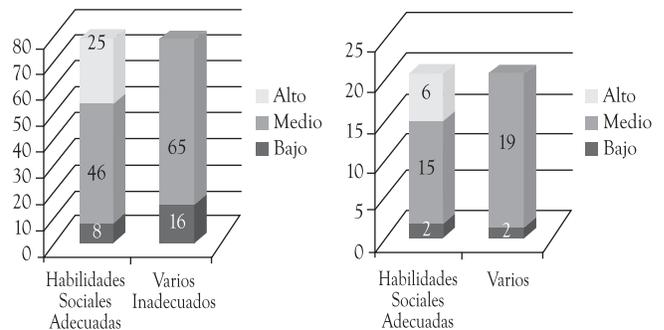


Figura 9. Contingencia Edad Actual * Escalas MESSY

En lo que concierne a los subfactores y las edades, en la asertividad inadecuada, para el rango de 13-18 años, un 63 % se encuentra en el promedio y 16 % obtuvo puntuaciones bajas; y en el rango de 17-19 años, el 15 % se ubica en el rango medio y un 6 % en el bajo. En la impulsividad, para el rango de 13-16 años, el 60 % se ubica en el promedio; un 15 % obtuvo puntuaciones altas y un 5 % puntuaciones bajas; en los de 17-19 años, el 15 % se ubica en el rango de puntuaciones promedio, un 4 % en el rango alto y un 2 % obtuvo puntuaciones bajas. Para el rango de 13-16 años, se observa en *sobreconfianza* que el 42 % obtuvo puntuaciones promedio y un 37 % puntuaciones bajas; en el rango de 17-19 años, el 13 % de los sujetos se ubica en el rango de puntuaciones bajas y el 8 % presenta puntuaciones promedio. El subfactor celos/soledad presenta una distribución similar a la de *sobreconfianza* con una alta concentración en las pun-

tuaciones promedio para los dos rangos de edad (64 % de 13-16 años, y 17 % para los de 17 años o más), pero, en cuanto a las puntuaciones bajas, el 13 % se concentra en el caso de los de 13-16 años y un 3 % en los de 17 años o más (Figura 10).

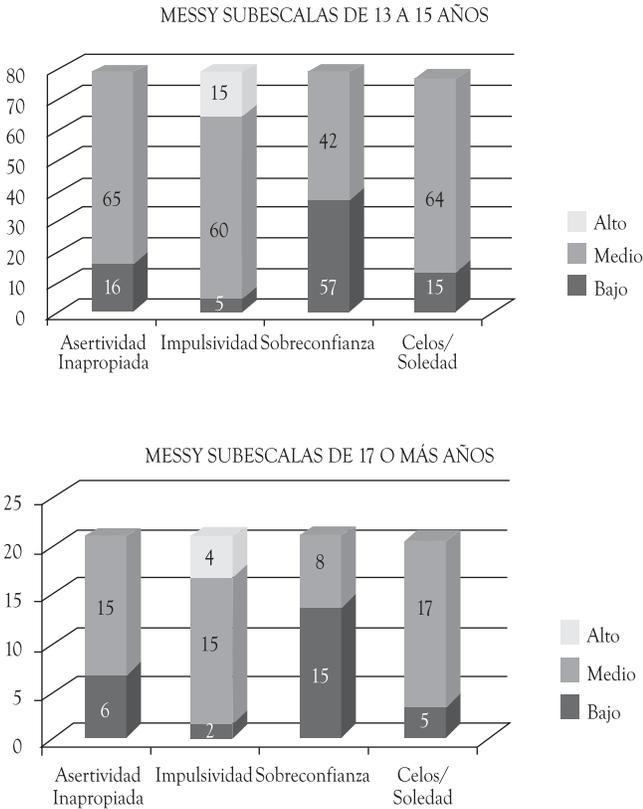


Figura 10. Subescalas del MESSY y edad

En cuanto a género, se encuentra igualmente una distribución similar: para el caso de habilidades sociales adecuadas, hay mayor concentración en rango de puntuaciones promedio en los varones (32 % vs 15 % en las mujeres); en el rango de puntuaciones altas es casi similar entre hombres y mujeres (16 % y 15 %, respectivamente), al igual que en las puntuaciones bajas (7 % en los varones y 8 % en mujeres). En asertividad e impulsividad inadecuada, hay una alta concentración en el rango bajo (54 % masculino y 45 % femenino). En el caso de varios, la concentración se ubica en el rango de

puntuaciones promedio (48 % en varones y 35 % para mujeres) (Figura 11).

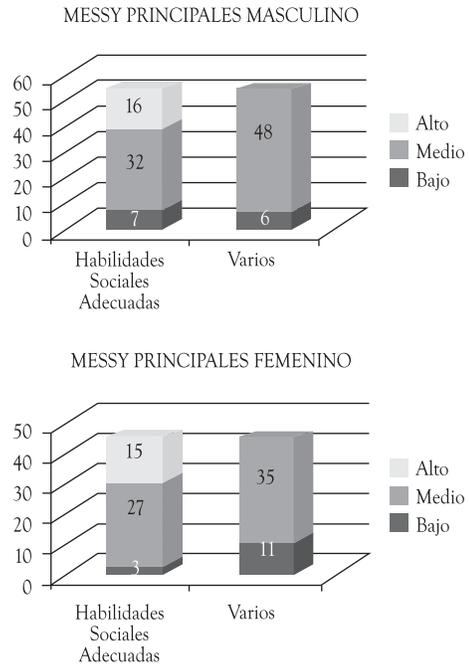


Figura 11. Contingencia Género * Escalas MESSY

Para el caso de las subescalas y géneros, se observa una distribución similar. En cuanto a asertividad inadecuada, el 40 % de los varones se ubicaron en el rango promedio y solo un 15 % en el rango bajo; para el caso de las mujeres, el 38 % se ubica en el promedio y 8 % en el rango bajo. En impulsividad, los varones presentan mayor concentración en el rango promedio (44 %), con poca presencia en los rangos bajo (1 %) y alto (10 %); en el caso de las mujeres, si bien el 31 % se encuentra en el promedio, hay presencia de un 9 % con puntuaciones altas y un 5 % con bajas. En cuanto a sobreconfianza, el 25 % de los varones se ubicaron en el rango promedio y un 29 % en el rango bajo. En las mujeres hay presencia de un 24 % en el promedio y 22 % en el bajo. Finalmente, en cuanto a celos/soledad, solo el 47 % de los varones puntuaron en el promedio y un 3 % se concentraron en alto. Para el caso de las mujeres, el 34 % se ubicó en el promedio y un 12 % en el bajo (Figura 12).

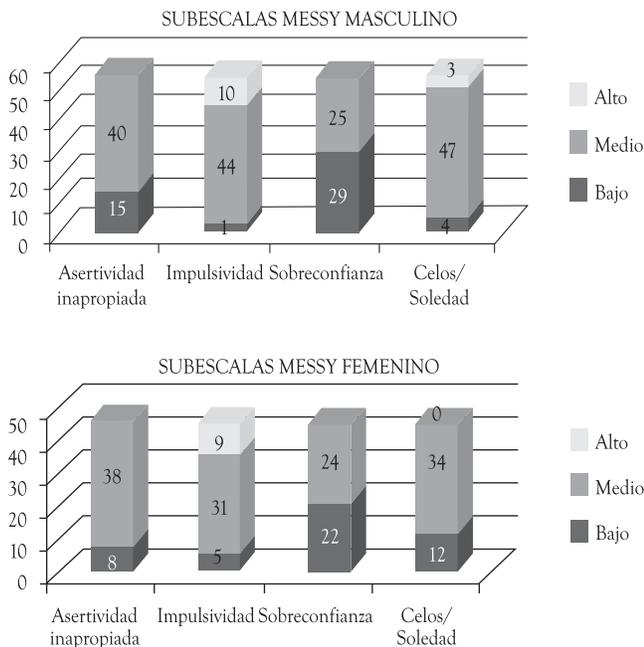


Figura 12. Contingencia Género * Subescalas MESSY

En síntesis, los resultados por factores hallados en la población escolar de estudio mostraron una concentración de altos porcentajes en el rango medio en los seis factores que mide la Escala: habilidades sociales adecuadas (59 %), asertividad inadecuada (77 %), impulsividad (75 %), sobreconfianza (49 %), celos/soledad (81 %), y varios (83 %). Sin embargo, se encontraron dos factores con puntuaciones porcentuales significativas en el rango alto: habilidades sociales adecuadas (31 %) e impulsividad (19 %). Igualmente, se hallaron porcentajes significativos en el rango bajo en cuatro factores: sobreconfianza (51 %), asertividad inadecuada (23 %), celos/soledad (16 %) y habilidades sociales adecuadas (10 %). También se halló un porcentaje poco significativo en el factor impulsividad (6 %).

DISCUSIÓN

De acuerdo con los criterios de la prueba aplicada, una subescala (habilidades sociales apropiadas) evalúa la conducta prosocial de los estudiantes, mientras

que las otras cuatro (asertividad inadecuada, impulsividad, sobreconfianza, y celos/soledad), evalúan la presencia de conductas problemáticas de los estudiantes en su relación con los demás, lo que sería característico de quienes practican el bullying escolar o tienen una tendencia a presentarla.

Respecto a las habilidades sociales adecuadas, el 59 % se halla en el rango medio y 31 % en el rango alto. Esto indicaría que se trata de una población con habilidades sociales apropiadas y prosociales, que les permiten tener amigos y apreciarlos, lo cual impediría la presencia de acoso o abuso escolar en alguno de sus compañeros; sin embargo, un 10 % de ellos presenta un nivel bajo de conductas prosociales, lo que implicaría la presencia de un factor de riesgo en este porcentaje de la población estudiada.

De las otras subescalas, sobresalen dos negativas: la impulsividad y celos/soledad. La primera registró un 75 % en el rango medio y un 19 % en el rango alto; solo el 6 % presenta un nivel bajo de impulsividad. De acuerdo con los criterios de la prueba, este factor indicaría un importante grado de terquedad e impulsividad en las reacciones e interacciones sociales de los participantes, que los podría llevar a conductas antisociales característicos del bullying escolar. En la subescala celos/soledad, se dio una presencia significativa del 81 % en el rango medio y 3 % en el rango alto, lo que indicaría la presencia de conductas negativas como sentirse solo o no tener amigos.

Las demás subescalas, como se ha mencionado, se encuentran dentro de los niveles promedios o adecuados; sin embargo, al no existir estudios anteriores en esta población se constituyen en un factor de riesgo. Específicamente, son: sobreconfianza (49 %), asertividad inadecuada (77 %). Por su parte, el reporte de la sub-

escala *Varios*, agrupada mayoritariamente también en el rango medio (83 %), indica la validez y confiabilidad de las respuestas obtenidas de los estudiantes de la muestra.

En cuanto a la edad, se halló también una mayor concentración en el rango medio de la escala, sin diferencias significativas entre los distintos rangos. También en lo que atañe al género, la distribución se agrupó en el rango medio de la escala, sin mayores diferencias significativas. Ello sugiere que la edad, el género o el tipo de institución de los estudiantes con bajo rendimiento escolar participantes, no parecen ser variables significativas para determinar la presencia de *bullying* en la escuela, lo cual debe corroborarse con otros estudios. Sin embargo, se advierte que para que en un grupo se pueda indicar la presencia del *bullying*, debe haber maltrato físico y otros tipos de maltrato como el psicológico, el social y el verbal, de manera repetitiva y recurrente sobre un mismo individuo o grupo de individuos (Avilés & Monjas, 2005), por lo que sería conveniente la realización de estudios de corte longitudinal, a mediano y largo plazo, de forma que se pueda conocer la evolución de esta variable y determinar con mayor precisión la presencia o no de la misma.

Lo anterior indicaría que en esta población escolar de bajo rendimiento prevalece una especie de comportamiento regular o promedio respecto al *bullying* en la mayoría de los estudiantes participantes. Pero, aunque no se evidencia la presencia de *bullying* escolar en la población estudiada, hay un factor de riesgo de impulsividad y celos/soledad, representado en un porcentaje significativo de la población. Del mismo modo, las habilidades sociales adecuadas aparecen como un factor protector contra el *bullying*; es decir, que a mayores relaciones sociales adecuadas y solidarias que practique un estudiante, menos posibilidades de agresión y abuso escolar presentará.

De otra parte, resulta explicable la presencia significativa del factor *impulsividad* en esta población. Un 75 % puntuó en el rango medio y un 19 % en el rango alto, pero esta es una característica común de los adolescentes escolares que los hace tercos, impulsivos y agresivos en sus relaciones interpersonales, especialmente con sus pares. Debe reconocerse, en este sentido, que los estudiantes de nuestras escuelas públicas se hallan expuestos a diversos factores de riesgo psicosocial, caracterizado por diversas manifestaciones de violencia física y psicológica, presión de grupos o pandillas, consumo de sustancias psicoactivas como cigarrillo y alcohol principalmente; además de ser víctimas de violencia intrafamiliar y mantener una comunicación conflictiva con sus padres y maestros. Sin embargo, llama la atención que el factor *celos/soledad*, entendida esta última como no tener amigos y sentirse solo, destaca como un factor negativo en esta población, con un 81 % en el rango medio y un 3 % en el rango alto, para una prevalencia del 84 %; puesto que la soledad, el aislamiento social y no tener amigos puede conducir al adolescente a manifestar conductas agresivas contra sus compañeros y hacer parte de los victimarios/agresores en la escuela o, por el contrario, propiciarle algún nivel de depresión y/o ideación suicida y sentirse víctima/agredido en la institución educativa.

Los resultados de este estudio son similares a los hallados en Colombia por Chaux *et al.* (2007) con estudiantes de primaria, quienes encontraron un porcentaje significativo de *bullying*, tanto de víctimas (21,1 % de 5º grado y 14,7 % de 9º), como de agresores (21,9 % de 5º grado y el 19,6 % de 9º) y observadores (49,9 % de 5º y el 56,6 % de 9º), a partir de los cuales sugieren una posible relación bidireccional entre la empatía y la intimidación escolar, dada la asociación de esta con un mal manejo de la rabia, especialmente en los escolares de 5º grado. Esta hipótesis empieza a ser confirmada por Martorell *et al.* (2009), quienes hallaron una correlación negativa entre

empatía y agresividad, por lo que afirman que la empatía es un elemento favorecedor de la convivencia escolar. En nuestro estudio, se halló presencia significativa de *impulsividad/agresividad* en los adolescentes escolares, al tiempo que se encontraron *habilidades sociales adecuadas*, las cuales se comportan como factor protector contra el *bullying*.

De igual manera, nuestros resultados confirman lo reportado por Uribe *et al.* (2012), respecto a la importancia del apoyo social de la familia y amigos del adolescente para evitar ser víctima de *bullying* y prevenir su aparición en el aula escolar, pues señalan que una buena red social es básica para asegurar su capacidad de afrontamiento a los numerosos eventos negativos que debe superar en la adolescencia y la escuela; por el contrario, si perciben escaso apoyo, los adolescentes estarán más predispuestos a experimentar trastornos emocionales y físicos cuando enfrenten altos niveles de estrés. De acuerdo con nuestros resultados, las habilidades sociales adecuadas que puede desarrollar el adolescente para establecer una óptima red social de apoyo de familiares y amigos, son un verdadero factor protector contra el *bullying* en la escuela.

Por el contrario, nuestros resultados difieren de los encontrados en Barranquilla (Colombia) por Hoyos *et al.* (2005). Estos autores hallaron manifestaciones de maltrato en una muestra de 332 estudiantes de los grados 6° a 9° de básica secundaria de colegios del Núcleo Educativo N° 2, concentrados especialmente en los grados 6° y 7° –cuestión similar a la investigación adelantada por el Defensor del Pueblo (2000), quien halló una incidencia menor en 8° y 9° grado–, por lo que concluyeron que en la medida que la edad y el grado escolar aumentan, disminuye el porcentaje de estudiantes expuestos al maltrato. En nuestro estudio, la edad, el género o el tipo de institución de los estudiantes con

bajo rendimiento escolar participantes, no resultaron ser variables significativas para determinar la presencia de *bullying* en la escuela.

Por último, al destacarse las habilidades sociales como un factor protector contra el *bullying* y otros tipos de violencia escolar, se hace necesario retomar los postulados teóricos de Bandura (1994) para la adquisición y mantenimiento de comportamientos de protección ante los factores de riesgo encontrados, teniendo en cuenta sus tres factores interactuantes: Los determinantes personales, la conducta y el ambiente o contexto social.

RECOMENDACIONES

Los autores recomiendan promover una amplia campaña de prevención y concientización social anti-bullying en el Núcleo Educativo N° 5 del Distrito de Santa Marta en relación a los estudiantes con bajo rendimiento escolar o “repitentes”, con la finalidad de fomentar una cultura de tolerancia y entendimiento entre pares en la comunidad educativa. Así se propicia el hecho de que los niños respeten las diferencias de otros, en especial las diferencias en el rendimiento y el aprendizaje, casos en que los niños y jóvenes resultan propensos a burlas y agresiones.

Así mismo, se recomienda el desarrollo de un programa completo de *entrenamiento en habilidades sociales* entre los estudiantes participantes, basado en el modelo teórico de Bandura (1994), con el fin de favorecer conductas prosociales, de tolerancia y respeto mutuo, asertividad y autocontrol emocional, que en este estudio demostraron constituirse en un factor protector contra la agresividad, soledad y/o depresión. Respecto a la *soledad* en que viven los niños de este estudio, se sugiere además fortalecer o fomentar la escuela de padres o el desarrollo de talleres de padres de familia, dirigidos por docentes

y psicólogos, para resaltar y facilitar el acompañamiento del niño en su proceso de desarrollo juvenil, así como entrenar a los padres de familia y niños en habilidades sociales que fomenten el diálogo sincero, respetuoso y permanente entre padres e hijos.

En el mismo sentido, se sugiere tener en cuenta el esquema elaborado por Moore (1986), el cual destaca la importancia de *la mediación* como una forma positiva de orientar la conducción de disputas (con la intervención de los estudiantes implicados, un docente, los padres de familia y un experto). Se advierte, de todos modos, que esta no se debe considerar como una alternativa mágica para resolver todo tipo de situación conflictiva (Moore, 1986, citado en Rozenblum, 2001).

Finalmente, cabe destacar que mientras se realizaba la presente investigación y su posterior revisión con fines de publicación, se gestaba en Colombia una ley que busca proteger los derechos de los niños en el ambiente escolar, tal como existía ya en otros países sudamericanos: como Chile y Perú, lo cual resalta la importancia de este estudio y sus recomendaciones. En efecto, el Congreso de Colombia promulgó la Ley 1620 el 15 de marzo de 2013, “por la cual se 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” (Congreso de la República de Colombia, 2013). De acuerdo con estas recomendaciones, se sugiere activar el Comité de Convivencia Escolar (arts. 12 y 13, Ley 1620/2013) en las instituciones participantes, a fin de integrar a los estudiantes con diferentes niveles de rendimiento escolar, en particular los de bajo rendimiento, a la comunidad estudiantil general, asegurando así su integridad física y mental, y el afrontamiento oportuno de cualquier tipo de acoso o violencia ejercida contra ellos.

REFERENCIAS

- Almeida, A. & Caurcel, M. (2005). *Questionário San-Bullying. Versão Portuguesa e Castellhana*. Registro de obra na Inspeção-Geral das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.
- Avilés, J. M. & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el Cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bandura, A. (1994). La función reguladora de la autoeficacia percibida. En M. G. Rumsey, C. B. Walker & J. H. Harris (eds.), *Selección de personal y la clasificación* (pp. 261-271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. 1a. edición. España: Ed. GRAO.
- Bellido, E. (2010). Prospección al fenómeno del *bullying* y la violencia escolar. *Revista Estudios Policiales*, 6, 11-28.
- Benítez, J. L., Almeida, A. & Justicia, F. (2007). Liga de alumnos amigos, desarrollo de habilidades sociales del alumnado para enfrentar los malos tratos entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*. Disponible en http://www.um.es/analesps/v23/v23_2/02-23_2.pdf
- Benítez, J. L. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 151-170. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821002>

- Blanchard, M. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Boulton, M. J. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, 19, 19-39.
- Calvo, A. & Ballester, F. (2007). *Control de factores protectores y de riesgo para evitar el acoso escolar*. Disponible en <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113543&id=11353>
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares: El *bullying* estrategias de identificación y elementos para la intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-352.
- Chaux, E., Molano, E. & Podlesky, P. (2007). *Intimidación escolar en Colombia. ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Por qué?* Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la prevención y el manejo de la Intimidación Escolar (*Bullying*). Investigaciones e intervenciones. Disponible en <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/echaux.pdf>
- Congreso de la República de Chile (2011). Ley 20536 del 08 septiembre 2011 sobre violencia escolar, que modifica la Ley General de Educación 20370. *Diario Oficial*.
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley N° 1090 del 6 de septiembre de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Bogotá, *Diario Oficial*.
- Congreso de la República de Colombia (2013). Ley N° 1620 el 15 de marzo de 2013, por la cual se 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 la mitigación de la violencia escolar. Bogotá, *Diario Oficial*.
- Congreso de la República del Perú (2011). Ley N° 29719 del 24 de junio de 2011-Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas-Ley Antibullying. *Diario Oficial*.
- Craig, W. M. & Pepler, D. (2008). Responding to bullying requires partnerships. In S. Hymel, S. Swearer & P. Gillette (eds.), *Bullying at School and Online, education.com*. Disponible en www.education.com
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia Escolar: un problema mundial*. Disponible en www.unesco.org
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Hierro, L., Fernández, I., Montero, I. y otros. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, M., Almeida & Barrios (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión a escolares y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Diario *El País* (2004). Jueves 30 de septiembre de 2004. Disponible en http://elpais.com/diario/2004/09/30/sociedad/1096495210_850215.html

- Díaz, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Foro Europeo de Educación (2005). "Las actitudes disruptivas en los centros docentes. Bullying y otras situaciones. Propuestas para la convivencia". Conclusiones del III Foro Europeo de Educación. Organización: ANPE. Lugar: Escola del Treball de Barcelona.
- Garaigordobil, M. (s.f.). *El maltrato entre iguales: definición, prevalencia, consecuencias, identificación e intervención*. Disponible en [http://www.gautena.org/infotoki/descargas/articulo Garaigordobil.pdf](http://www.gautena.org/infotoki/descargas/articulo%20Garaigordobil.pdf)
- Helsen, W. J. & Matson, J. L. (1984). The assessment of depression in children: The internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy*, 22, 289-298.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación: Diseño Metodológico* (4ª Ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28. ISSN 0123-417X. Disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1906/1245>
- Ibarra, M., Mitchell, K. (2004). Youth engaging in on line harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2(3), 319-336.
- Kazdin, A. E., Matson, J. L. & Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.
- Martinez, R. (2006). Bullying y medios de comunicación. España. *Comunicación e Ciudadanía*, 3. Disponible en <http://www.observatorioperu.com/textos%202011/240111/bullying%20y%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n.pdf>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. En *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mason, K. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45(4), 323-348.
- Matson, J., Macklin, G. & Hesel, W. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117-123.
- Matson, J. L. & Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills*. New York: Pergamon Press.
- Méndez, F., Hidalgo, M. & Ingle, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with youngsters. Psychometric Properties of the Spanish Translation in the Adolescent Population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.

- Ohsako, T. (1999). The developing world. En P. K. Smith, *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. cast.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares). Madrid: Morata.
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Rozenblum, S. (2001). *Mediación en la Escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: AIQUE.
- Sánchez, M. L. (2006). *Bullying, la forja de un matón de 8 años: ¡no soy un demonio!* España.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (*Bullying*): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhé*, 14(1). Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100016&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2228
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en pre-adolescentes: profesores, iguales y autoinforme. *Anales de Psicología*, 18, 197-214.
- Tresgallo, E. (2005). El Bullying. Análisis de dicho fenómeno en una muestra de 50 discentes de primero de ESO. "6. Aproximación al fenómeno del Bullying". *Trabajo de investigación dentro del Programa de Doctorado "La orientación para la carrera"* Curso 2004-2005. Disponible en <http://www.acosomoral.org/pdf/Tresgallo/tresgallo5.PDF>
- Uribe, A.F., Orcasita, L. & Aguillón, E. (2012). *Bullying*, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una Institución Educativa de Santander (Colombia). *Avances de la disciplina*, 6(2), 83-99. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788004>
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). Un estudio de la naturaleza y el alcance de la intimidación en las escuelas de secundaria/media y secundaria. *Educational Research*, 35(1), 3-25.