



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**BULLYING Y FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL DEL DISTRITO PACHACÁMAC, LIMA
METROPOLITANA – 2023**

**Línea de investigación:
Salud mental**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología clínica

Autora

Chura de la Cruz, Jessica Yovanna

Asesora

Zegarra Martínez, Vilma

ORCID: 0009-0002-7791-0873

Jurado

Silva Diaz, Belizardo

Vásquez Vega, Eda Jeanette

Quiñones Gonzales, Linda

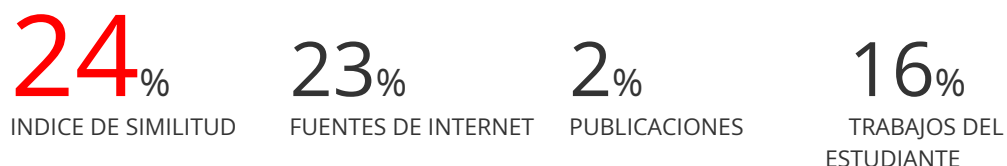
Lima - Perú

2025



BULLYING Y FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL DEL DISTRITO PACHACÁMAC, LIMA METROPOLITANA – 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	pt.scribd.com Fuente de Internet	10%
2	www.researchgate.net Fuente de Internet	2%
3	www.slideshare.net Fuente de Internet	1%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
5	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	fr.slideshare.net Fuente de Internet	1%
7	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
9	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
10	www.unica.edu.pe Fuente de Internet	<1%
11	americanae.aecid.es Fuente de Internet	<1%

repositorio.upao.edu.pe



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGIA
BULLYING Y FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN
ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NACIONAL DEL DISTRITO PACHACÁMAC, LIMA
METROPOLITANA – 2023

Línea de Investigación: Salud Mental

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología con mención
en psicología clínica

Autora:

Chura de la Cruz, Jessica Yovanna

Asesora:

Zegarra Martínez, Vilma

ORCID: 0009-0002-7791-0873

Jurado:

Silva Diaz, Belizardo

Vásquez Vega, Eda Jeanette

Quiñones Gonzales, Linda

Lima – Perú

2025

Pensamientos

La fuerza reside en las diferencias, no en las similitudes.

Stephen Covey.

Mantente alejado de aquellas personas que tratan de menospreciar tus ambiciones. Las personas pequeñas siempre lo hacen, pero los verdaderamente grandes hacen sentirte que tú también puedes ser grande

Mark Twain

Dedicatoria

Al esfuerzo y dedicación de mi madre, a la memoria de mi amado padre.

A mi esposo y mi bebé que hoy en día son mi motivo de felicidad.

Gracias a su apoyo y responsabilidad en el desarrollo de la tesis contribuyendo, de forma importante para culminarlo eficazmente.

Agradecimientos

En este apartado quiero agradecer, primeramente, a Dios por darme la vida, salud y energía cada día, a mi familia, a mi papá que en vida fue el más grande ejemplo de responsabilidad que pude tener que gracias a su apoyo incondicional y su amor infinito.

A mis hermanas por confiar en mí, por hacerme reír cuando estuve estresada o triste.

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal por brindarme la oportunidad de ser una profesional. También quiero agradecer a todas las personas que, de un modo u otro, me han apoyado en la realización de esta tesis.

De manera muy especial al Dr. Luis Alberto Díaz Hamada, por sus enseñanzas.

A mi Asesora la Mg. Vilma Zegarra por su apoyo constante.

Por último, quiero agradecer la colaboración del Director de la Institución Educativa “Isaías Ardiles” del Distrito de Pachacamac, por su presta disposición a colaborar con la tesis.

ÍNDICE

Resumen.....	X
Abstract.....	XI
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	3
1.2. Antecedentes.....	7
1.3. Objetivos.....	28
1.4. Justificación de la investigación.....	28
1.5. Hipótesis.....	33
II. MARCO TEÓRICO.....	36
2.1. Bases teóricas del Bullying.....	36
2.2. Bases teóricas de la Funcionalidad Familiar.....	57
2.3. Marco conceptual.....	75
III. MÉTODO.....	76
3.1. Tipo de investigación.....	76
3.2. Ámbito temporal y espacial.....	77
3.3. Variables.....	77
3.4. Población y muestra.....	80
3.5. Instrumentos.....	83
3.6. Procedimientos.....	89
3.7. Análisis de datos.....	90
IV. RESULTADOS.....	92

4.1. Análisis de la distribución normal de los datos en la muestra de estudio.....	92
4.2. Propiedades psicométricas de la escala de acoso escolar	93
4.3. Propiedades psicométricas del Cuestionario APGAR Familiar.....	95
4.4. Análisis del acoso escolar	97
4.5. Niveles de acoso escolar según sexo	106
4.6. Perfil de las dimensiones de acoso escolar	107
4.6. Descripción de los niveles de funcionalidad familiar	109
4.7. Contrastación de hipótesis	112
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	123
VI. CONCLUSIONES	127
VII. RECOMENDACIONES	129
VIII. REFERENCIAS.....	131
IX. ANEXOS	154

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Operacionalización de las variables</i>	79
Tabla 2 <i>Distribución de la muestra según el sexo</i>	81
Tabla 3 <i>Distribución de la muestra según el año escolar</i>	82
Tabla 4 <i>Distribución de la muestra por edades</i>	82
Tabla 5 <i>Prueba de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov</i>	92
Tabla 6 <i>Coefficiente Alfa de Cronbach para la escala total de acoso escolar</i>	93
Tabla 7 <i>Análisis de las dimensiones de la escala total de acoso escolar</i>	94
Tabla 8 <i>Coefficiente Alpha para el Cuestionario APGAR Familiar</i>	95
Tabla 9 <i>Índices de correlación ítem-test (N=200)</i>	96
Tabla 10 <i>Distribución de la muestra por niveles de acoso escolar</i>	98
Tabla 11 <i>Niveles dimensión desprecio y ridiculización</i>	99
Tabla 12 <i>Niveles dimensión intimidación y amenazas</i>	100
Tabla 13 <i>Niveles dimensión coerción</i>	101
Tabla 14 <i>Niveles dimensión restricción de la comunicación</i>	102
Tabla 15 <i>Niveles dimensión exclusión y bloqueo social</i>	103
Tabla 16 <i>Niveles dimensión hostigamiento verbal</i>	104
Tabla 17 <i>Niveles dimensión robos</i>	105
Tabla 18 <i>Niveles dimensión agresiones</i>	106
Tabla 19 <i>Niveles de acoso escolar según el sexo</i>	107
Tabla 20 <i>Perfil de las dimensiones de acoso escolar en dos grandes categorías</i>	108
Tabla 21 <i>Niveles de funcionalidad familiar</i>	110
Tabla 22 <i>Niveles de funcionalidad familiar según el sexo</i>	111
Tabla 23 <i>Coefficiente de correlación entre acoso escolar y funcionalidad familiar</i>	113
Tabla 24 <i>Diferencia de medias en acoso y sus dimensiones según el sexo (n=200)</i>	114

Tabla 25	<i>Diferencia de medias en acoso y sus dimensiones según el año escolar (n=200)</i>	116
Tabla 26	<i>Diferencia de medias en acoso y sus dimensiones según el año escolar</i>	118
Tabla 27	<i>Diferencia de medias en funcionalidad familiar según el sexo</i>	119
Tabla 28	<i>Diferencia de medias en funcionalidad familiar según el año escolar</i>	120
Tabla 29	<i>Diferencia de medias en funcionamiento familiar según la edad</i>	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 *Representación lineal dimensiones de acoso escolar en dos grandes categorías* .109

RESUMEN

El presente estudio, inscrito en un enfoque descriptivo-analítico, tuvo como propósito examinar cómo se manifiestan, interactúan y difieren —según el sexo, la edad y el grado académico— los niveles de acoso escolar y la funcionalidad familiar en estudiantes de educación secundaria pertenecientes a una institución estatal del distrito de Pachacámac. Para la recolección de información se aplicaron dos instrumentos psicométricos: la Escala de Acoso Escolar (Auto-test Cisneros) y el Cuestionario APGAR Familiar, administrados a una muestra de 200 escolares de cuarto y quinto grado. Los análisis evidenciaron que la escala de bullying exhibió una confiabilidad interna elevada ($\alpha = 0.878$) y una adecuada validez de constructo (0.693); por su parte, el cuestionario APGAR reportó una consistencia interna superior ($\alpha = 0.912$) y validez de 0.830. En relación con la prevalencia del fenómeno, el 47 % de los participantes presentó niveles notorios de acoso, destacando las dimensiones de desprecio-ridiculización (37 %) y agresividad (43 %). Sobre la dinámica familiar, un 8 % reveló disfunción severa, 15 % moderada, 27 % leve y el 50 % evidenció un funcionamiento adecuado. Asimismo, se constató una correlación inversa de magnitud moderada entre bullying y funcionalidad familiar. No se hallaron variaciones estadísticamente significativas en los puntajes promedio de acoso en función del sexo o del grado escolar, aunque sí se observaron diferencias relevantes en relación con la edad. Por último, se verificaron contrastes altamente significativos en la funcionalidad familiar al comparar género, edad y grado de estudio de promedio de funcionalidad familiar, según género, edad y grado de estudio.

Palabras claves: Escolares, bullying, funcionalidad familiar.

ABSTRACT

This study, based on a descriptive-analytical approach, aimed to examine how levels of bullying and family functioning manifest, interact, and differ among secondary school students at a public institution in the Pachacámac district by sex, age, and academic level. Two psychometric instruments were used to collect data: the School Bullying Scale (Cisneros Self-Test) and the Family APGAR Questionnaire, administered to a sample of 200 fourth- and fifth-grade students. The analyses showed that the bullying scale exhibited high internal reliability ($\alpha = 0.878$) and adequate construct validity (0.693); the APGAR questionnaire reported superior internal consistency ($\alpha = 0.912$) and a validity of 0.830. Regarding the prevalence of the phenomenon, 47% of participants presented notable levels of bullying, particularly in the areas of contempt-ridicule (37%) and aggression (43%). Regarding family dynamics, 8% reported severe dysfunction, 15% moderate dysfunction, 27% mild dysfunction, and 50% demonstrated adequate functioning. A moderate inverse correlation was also found between bullying and family functioning. No statistically significant variations were found in the average bullying scores based on gender or grade level, although significant differences were observed in relation to age. Finally, highly significant contrasts in family functioning were found when comparing gender, age, and educational level.

Keywords: Schoolchildren, bullying, family functioning.

I. INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, el acoso escolar se erige como uno de los fenómenos psicosociales más inquietantes y debatidos de las últimas décadas. La creciente percepción de que los entornos escolares dejan de ser espacios seguros preocupa no solo a las familias y al personal docente, sino también a las instancias estatales encargadas de velar por la integridad de la niñez y la adolescencia. Este fenómeno, lejos de circunscribirse únicamente al ámbito presencial, ha trascendido los límites del aula, encontrando en las plataformas digitales un medio propicio para amplificar su impacto y sofisticar sus formas de agresión.

La proliferación de contenidos audiovisuales en redes digitales que exhiben escenas de hostigamiento entre pares constituye un reflejo alarmante de la magnitud del problema. El bullying, expresión inglesa comúnmente empleada para referirse a este tipo de violencia, se caracteriza por la asimetría de poder entre agresor y víctima, así como por la intención deliberada de someter, intimidar y dañar. Dicha violencia puede materializarse en el plano físico o emocional, generando en la víctima deterioro de la autoestima, síntomas ansiosos y depresivos, aislamiento social y dificultades significativas en su proceso de aprendizaje. El agresor, por su parte, refuerza patrones conductuales disfuncionales, normalizando el uso de la coerción como medio para alcanzar sus objetivos.

No obstante, las consecuencias del acoso no se limitan a la díada agresor–víctima. Los observadores también se ven implicados, pues la exposición reiterada a estas conductas puede naturalizar la violencia y erosionar la sensibilidad social frente al sufrimiento ajeno. La premisa popular “la violencia engendra violencia” adquiere plena vigencia en este contexto, dado que el bullying, en su progresiva expansión y diversificación, ha configurado patrones conductuales persistentes que se manifiestan en diversos países, incluido el Perú, donde urge implementar estrategias eficaces para su contención.

Este trabajo de investigación se estructura de la siguiente manera: el primer capítulo aborda el planteamiento del problema, los objetivos, hipótesis, delimitaciones y justificación del estudio. El segundo capítulo profundiza en los fundamentos teóricos de las variables implicadas, integrando antecedentes nacionales e internacionales que contextualizan y respaldan la investigación. En el tercer capítulo se detalla el enfoque metodológico y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos, seguidos de un quinto capítulo destinado al análisis y discusión de los hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y anexos pertinentes. El propósito esencial de esta investigación es examinar cómo el fenómeno del acoso escolar se vincula con la funcionalidad familiar, aportando evidencia que contribuya a la comprensión y abordaje integral de esta problemática social.

En el escenario educativo contemporáneo, el acoso escolar se erige como uno de los fenómenos psicosociales más inquietantes y debatidos de las últimas décadas. La creciente percepción de que los entornos escolares dejan de ser espacios seguros preocupa no solo a las familias y al personal docente, sino también a las instancias estatales encargadas de velar por la integridad de la niñez y la adolescencia. Este fenómeno, lejos de circunscribirse únicamente al ámbito presencial, ha trascendido los límites del aula, encontrando en las plataformas digitales un medio propicio para amplificar su impacto y sofisticar sus formas de agresión.

La proliferación de contenidos audiovisuales en redes digitales que exhiben escenas de hostigamiento entre pares constituye un reflejo alarmante de la magnitud del problema. El bullying, expresión inglesa comúnmente empleada para referirse a este tipo de violencia, se caracteriza por la asimetría de poder entre agresor y víctima, así como por la intención deliberada de someter, intimidar y dañar. Dicha violencia puede materializarse en el plano físico o emocional, generando en la víctima deterioro de la autoestima, síntomas ansiosos y depresivos, aislamiento social y dificultades significativas en su proceso de aprendizaje. El

agresor, por su parte, refuerza patrones conductuales disfuncionales, normalizando el uso de la coerción como medio para alcanzar sus objetivos.

No obstante, las consecuencias del acoso no se limitan a la díada agresor–víctima. Los observadores también se ven implicados, pues la exposición reiterada a estas conductas puede naturalizar la violencia y erosionar la sensibilidad social frente al sufrimiento ajeno. La premisa popular “la violencia engendra violencia” adquiere plena vigencia en este contexto, dado que el bullying, en su progresiva expansión y diversificación, ha configurado patrones conductuales persistentes que se manifiestan en diversos países, incluido el Perú, donde urge implementar estrategias eficaces para su contención.

Este trabajo de investigación se estructura de la siguiente manera: el primer capítulo aborda el planteamiento del problema, los objetivos, hipótesis, delimitaciones y justificación del estudio. El segundo capítulo profundiza en los fundamentos teóricos de las variables implicadas, integrando antecedentes nacionales e internacionales que contextualizan y respaldan la investigación. En el tercer capítulo se detalla el enfoque metodológico y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos, seguidos de un quinto capítulo destinado al análisis y discusión de los hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y anexos pertinentes. El propósito esencial de esta investigación es examinar cómo el fenómeno del acoso escolar se vincula con la funcionalidad familiar, aportando evidencia que contribuya a la comprensión y abordaje integral de esta problemática social.

1.1. Descripción y formulación del problema

1.1.1. Descripción del problema

La convivencia en el ámbito escolar se ve profundamente perturbada por la presencia de dinámicas violentas que, según Olweus (1998), se manifiestan a través de actos deliberados,

persistentes y dañinos, caracterizados por humillaciones, amenazas, coerción psicológica y física, y la participación activa o pasiva de observadores. Este tipo de conductas no surge de manera aislada; como sostiene Barudy (1998), suele estar influenciado por los modelos relacionales que los menores observan en sus entornos familiares, especialmente cuando estos han estado marcados por experiencias de maltrato o violencia.

El acoso escolar constituye hoy un fenómeno estructural en el sistema educativo, presente en múltiples contextos culturales desde hace más de dos décadas, y con un impacto negativo en las interacciones interpersonales y en la emergencia de comportamientos agresivos entre adolescentes (Marín, 2002). Piñuel y Oñate (2005) lo describen como un patrón de maltrato continuado que combina agresiones verbales, físicas y psicológicas con la intención explícita de someter, intimidar o degradar a la víctima, atentando directamente contra su dignidad. En el Perú, la problemática alcanza niveles alarmantes, alimentada por factores como la intolerancia, la exclusión y la normalización de la violencia entre pares (Carozzo, 2010), en un contexto donde muchas veces se subestima su gravedad bajo la falsa creencia de que “son cosas propias de la infancia”.

Diversas investigaciones en América Latina evidencian la magnitud del fenómeno. Estudios en Nicaragua, Perú, Chile y Colombia muestran que el bullying afecta tanto a estudiantes de primaria como de secundaria, comprometiendo su equilibrio socioemocional y exponiéndolos a situaciones de estrés, miedo, bajo rendimiento académico y dificultades de adaptación escolar (Del Rey y Ortega, 2008; Ferrel et al., 2012; Oliveros et al., 2008; Trautmann, 2008). En el Perú, la plataforma SíseVe (2019) registró 32, 488 denuncias en seis años, de las cuales el 53 % correspondió a violencia física, el 32.8 % a violencia psicológica y el 14.2 % a violencia sexual. Asimismo, el 79.4 % de los escolares reconoció la existencia de violencia entre pares, y en los casos de abuso sexual, un preocupante 69 % involucró al personal escolar.

Los medios de comunicación reflejan esta realidad con casos extremos, como el ocurrido en 2017 en El Agustino, donde un estudiante de 14 años fue brutalmente agredido por sus compañeros hasta quedar en coma (El Comercio, 2017), pese a que el acoso había sido reportado anteriormente sin acciones preventivas eficaces. Este tipo de episodios muestra cómo la violencia persistente en entornos escolares puede derivar en consecuencias devastadoras. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2018) informó que el 75 % de los estudiantes ha sido víctima de algún tipo de agresión, aunque entre el 40 % y el 50 % no busca ayuda, y entre el 25 % y el 35 % de sus pares no manifiesta solidaridad. Además, cerca del 54 % de los casos de violencia reportados en 2021 ocurrieron a través de medios digitales (MINEDU, 2021).

Las repercusiones del acoso no se limitan al entorno escolar: afectan el rendimiento académico, obstaculizan el desarrollo cognitivo (Ainamani et al., 2021; Meldrum et al., 2022) y fomentan conductas de riesgo como el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas (Morales et al., 2020; Nkuba et al., 2019; Oksanen et al., 2021). En este marco, la funcionalidad familiar emerge como un factor determinante. Olson et al. (1989) la definen como el modo en que los miembros de una familia interactúan, determinado por la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación. Minuchin y Fishman (1985) sostienen que el funcionamiento familiar no solo depende del altruismo que une a sus miembros, sino también de la capacidad del sistema para ajustarse a las demandas del entorno.

El estilo relacional entre los padres resulta clave para el bienestar emocional de los adolescentes; relaciones disfuncionales, conflictos conyugales o violencia intrafamiliar afectan profundamente el desarrollo psicológico (Bellissimo et al., 1995). El divorcio, por ejemplo, constituye un evento traumático que puede desencadenar alteraciones en la salud mental durante la adolescencia (Bleidablik y Meland, 1999). Un funcionamiento familiar adecuado implica la capacidad del sistema para afrontar las crisis evolutivas (Huerta-González, 2000) y

promover una convivencia flexible que favorezca la identidad, la seguridad emocional y la estabilidad psicológica (Meza, 2010).

La literatura evidencia que los factores familiares son determinantes en la génesis del bullying (Miranda et al., 2011). En contextos donde predominan estilos parentales permisivos o autoritarios, ausencia de normas claras, escasa comunicación o experiencias previas de violencia, la probabilidad de aparición de conductas agresivas aumenta significativamente (Araujo, 2011, citado en Fabián, 2017). Calero (2013) añade que el funcionamiento familiar es el entramado relacional que configura la identidad individual y colectiva de sus miembros. En el Perú, estudios reportan que el 12.3 % de los adolescentes percibe una baja funcionalidad familiar (Amorín & Muñoz, 2021) y el 15.4 % describe una dinámica rígida en su hogar (Pérez, 2020), lo que resulta preocupante si se considera que la familia constituye el principal soporte para el desarrollo del autocontrol y la integración social (Murga, 2017, citado en Guerrero, 2023).

En este contexto, el análisis de la relación entre bullying y funcionalidad familiar adquiere relevancia nacional. Comprender cómo las dinámicas intrafamiliares influyen en la aparición, persistencia y expresión del acoso escolar resulta fundamental para el diseño de estrategias preventivas y de intervención que promuevan entornos educativos seguros y saludables.

1.1.2. Formulación del problema

Problema general.

¿De qué manera se manifiesta y cuál es la naturaleza de la relación existente entre el fenómeno del acoso escolar (bullying) y la funcionalidad del sistema familiar en los estudiantes de educación secundaria pertenecientes a una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023?

Problemas específicos

- ¿Cuáles son los indicadores de confiabilidad y validez que presentan la Escala de Acoso Escolar (Auto-test Cisneros) y el Cuestionario APGAR Familiar al ser aplicados en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?
- ¿Cómo se distribuyen y caracterizan los niveles del fenómeno del bullying en la población estudiantil de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?
- ¿Cómo se manifiestan los niveles de funcionalidad familiar en los estudiantes de educación secundaria pertenecientes a una institución nacional del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?
- ¿Qué tipo de relación existe entre el acoso escolar y la funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional ubicada en el distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?
- ¿Cuál es la diferencia de medias entre promedio de bullying en los estudiantes de secundaria de institución educativa nacional ubicada en el distrito de Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio?
- ¿Cuál es la diferencia de medias entre promedio de funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de institución educativa nacional ubicada en el distrito de Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Rivera (2024), en la ciudad de Ayacucho, llevó a cabo un estudio orientado a identificar la relación entre la funcionalidad familiar y la agresividad en estudiantes de educación

secundaria. La investigación, de tipo básico y enfoque cuantitativo, se desarrolló bajo un diseño no experimental y nivel correlacional. Participaron 384 escolares seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado, con edades entre 11 y 17 años. Se aplicaron la escala FACES III y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry, evidenciándose una asociación significativa entre ambas variables ($p = 0.000$), con un efecto bajo (V de Cramer = 0.263). Además, se hallaron vínculos consistentes entre la funcionalidad familiar y las dimensiones de agresividad física, verbal, ira y hostilidad, confirmando que un entorno familiar equilibrado reduce la presencia de conductas agresivas, mientras que contextos disfuncionales las potencian.

Apaza (2023), en Puno, examinó la relación entre la funcionalidad familiar y la violencia escolar en adolescentes de la Gran Unidad Escolar José Antonio Encinas. La investigación, de carácter cuantitativo y diseño no experimental, transversal y correlacional, se aplicó a una muestra de 92 estudiantes de cuarto y quinto grado. Los resultados indicaron que un 47.83 % de los adolescentes reportó una funcionalidad familiar poco adecuada y un 19.57 % presentó disfunción significativa. Asimismo, el 44.57 % manifestó niveles moderados de violencia escolar y el 16.30 % niveles severos. El coeficiente de Spearman ($\rho = 0.824$, $p = 0.001$) evidenció una correlación directa y significativa entre ambas variables, lo que resalta la influencia del entorno familiar en la aparición y persistencia de conductas violentas en el ámbito escolar.

Charúm (2023), en Lima, desarrolló un estudio orientado a analizar el vínculo entre violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes de una institución pública en Cañete. Con un diseño correlacional de tipo asociativo, participaron 380 estudiantes de secundaria, seleccionados mediante muestreo no probabilístico, con edades entre 12 y 17 años. Se emplearon la Escala de Violencia Escolar de Emler y Reicher (1995) y la escala FACES III de Olson (1985), que evalúa cohesión y flexibilidad familiar. Los resultados indicaron la ausencia

de una correlación significativa global entre ambas variables. Sin embargo, se halló una relación inversa débil entre cohesión familiar y victimización ($r = -0.211$), sin asociación relevante en las demás dimensiones. El estudio concluyó que, aunque no se evidenció una relación directa, la funcionalidad familiar saludable puede actuar como un factor protector y contribuir a la prevención de conductas violentas en el contexto escolar.

Garrido e Intuscca (2023), en Lima, examinaron la relación entre la funcionalidad familiar y la violencia escolar en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada del distrito del Rímac. La investigación, con enfoque cuantitativo, alcance correlacional y diseño transversal, incluyó a 120 participantes seleccionados según criterios de inclusión. Los instrumentos FACES III y el Cuestionario de Violencia Escolar fueron aplicados, y los datos analizados con el software Stata 17. Los hallazgos revelaron que el 63.4 % de los estudiantes presentó un funcionamiento familiar balanceado, mientras que un 10.8 % evidenció disfuncionalidad extrema. En cuanto a la violencia escolar, el 93.3 % reportó niveles bajos y solo el 1.7 % niveles altos. Se identificó una correlación negativa y estadísticamente significativa entre las variables ($p = 0.000$), concluyéndose que un sistema familiar funcional actúa como un elemento protector frente a la aparición de comportamientos violentos en el ámbito escolar.

Guerrero (2023), en Lima, llevó a cabo una investigación destinada a examinar la relación entre violencia escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de nivel secundario. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y diseño correlacional, con la participación de 90 escolares pertenecientes a una institución educativa de la capital. Para la medición de las variables se utilizaron el cuestionario CUVE3-ESO y la escala FACES III. Los resultados evidenciaron una relación inversa significativa entre violencia escolar y funcionalidad familiar ($\rho = -0.3341$), así como asociaciones negativas relevantes con las dimensiones de cohesión ($\rho = -0.301$) y adaptabilidad familiar ($\rho = -0.365$). En consecuencia,

se concluyó que un adecuado funcionamiento familiar se asocia con una menor incidencia de comportamientos violentos en el contexto escolar.

Paz (2023), en Pimentel, analizó el vínculo entre las actitudes hacia la violencia escolar y la funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca. El estudio, de tipo cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental transversal, contó con una muestra no probabilística de 118 estudiantes de tercer grado. Se aplicaron la escala FACES III y la escala AVE-E, procesando los datos con el software JAMOVI v. 2.13.27. Los hallazgos mostraron una relación significativa de efecto pequeño entre las actitudes hacia la violencia escolar y la cohesión familiar ($\rho = 0.268$; $p < 0.003$), mientras que con la flexibilidad no se hallaron vínculos relevantes. Asimismo, se identificaron asociaciones entre cohesión y respuesta emocional negativa ($\rho = 0.327$; $p < 0.001$) y entre cohesión y respuesta actitudinal positiva ($\rho = 0.202$; $p < 0.028$). Por otro lado, la flexibilidad familiar mostró una relación inversa de efecto pequeño con la respuesta actitudinal negativa, sugiriendo que la estructura interna del sistema familiar influye en las actitudes frente a la violencia en el entorno escolar.

Aparcana y Quispe (2022), en Puno, desarrollaron un estudio cuyo propósito fue examinar la relación entre el funcionamiento familiar y el bullying en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a una institución pública de Juliaca. El trabajo, de tipo básico, enfoque cuantitativo y diseño no experimental de corte transversal, utilizó la encuesta como técnica principal, aplicando la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar y la Escala de Acoso Escolar, ambas validadas para población peruana. La muestra estuvo compuesta por 160 estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado, seleccionados intencionalmente. Los resultados indicaron que el 54.4 % presentaba un funcionamiento familiar balanceado, el 26.3 % un funcionamiento medio y el 19.4 % uno extremo. En relación con el bullying, el 97.5 % evidenció bajo riesgo, el 1.9 % riesgo medio y el 0.6 % riesgo alto. El coeficiente de Spearman

obtenido ($p = 0.079$) reveló la inexistencia de relación significativa entre ambas variables, concluyéndose que el funcionamiento familiar no guarda asociación estadística con la presencia del acoso escolar en el contexto analizado.

Espinoza et al. (2022), en Lima, abordaron la relación entre bullying y funcionamiento familiar en una investigación desarrollada con 376 estudiantes de educación secundaria de los distritos de San Bartolo y Pachacámac. La investigación, con diseño no experimental, correlacional y de corte transeccional, empleó el Auto-test Cisneros de Acoso Escolar y el Cuestionario de evaluación del funcionamiento familiar como instrumentos de medición. Los hallazgos señalaron una correlación significativa e inversa de alta magnitud ($\rho = -0.989$) entre ambas variables, lo que permitió concluir que un funcionamiento familiar adecuado se asocia con niveles considerablemente bajos de acoso escolar, mientras que la disfuncionalidad familiar tiende a intensificar la probabilidad de aparición de conductas violentas en el entorno educativo.

Minaya (2022), en Lima, desarrolló una investigación orientada a analizar la relación entre la funcionalidad familiar y el acoso escolar en adolescentes del nivel secundario. El estudio, de tipo correlacional con diseño no experimental y corte transversal, se aplicó a 196 estudiantes de tercero a quinto año de una institución educativa de San Juan de Miraflores, con edades entre 13 y 17 años. Se utilizaron el cuestionario de función familiar APGAR de Smilkstein (1978) y el Auto test de Cisneros de acoso escolar de Piñuel y Oñate (2005). Los resultados revelaron que el 44.4 % de los participantes presentó una funcionalidad familiar normal, el 26.5 % disfunción leve y el 10.7 % disfunción severa. En cuanto al bullying, el 31.6 % evidenció un nivel casi bajo y el 22.4 % un nivel casi alto. Se halló una relación inversa significativa de grado débil entre ambas variables ($\rho = -0.331$; $p < 0.01$), además de asociaciones relevantes según el sexo y el grado académico. Se concluyó que una mejor funcionalidad familiar se vincula con una menor incidencia de acoso escolar.

Valladares (2022), en Chimbote, llevó a cabo un estudio con el propósito de examinar la relación entre la funcionalidad familiar y el bullying en estudiantes de educación secundaria. La investigación, de naturaleza cuantitativa, nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal, incluyó a 50 estudiantes de quinto grado del turno tarde. Para la recolección de datos se aplicaron la escala FACES III y el Auto test Cisneros de Acoso Escolar. Los resultados mostraron la ausencia de una correlación significativa entre ambas variables, lo que sugiere independencia estadística entre ellas. A nivel de acoso escolar predominó el nivel casi bajo, mientras que en las dimensiones del funcionamiento familiar se observaron niveles desligados en cohesión y niveles flexibles en adaptabilidad. Estos hallazgos señalan que, en este contexto, el funcionamiento familiar no ejerce una influencia directa sobre la presencia de conductas de acoso escolar.

Huanca (2021), en Cusco, desarrolló una investigación cuyo propósito fue determinar la relación entre el clima familiar y el nivel de bullying en adolescentes de la Institución Educativa Particular UNI Ingenieros de San Jerónimo. El estudio, de carácter descriptivo, correlacional y de corte transversal, se aplicó a 57 estudiantes de secundaria. Para la recolección de datos se utilizaron la Escala de Bullying “violencia entre pares” y la Escala de Clima Social Familiar. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes eran varones (63.2 %), pertenecían a familias nucleares (57.9 %) y tenían entre 16 y 19 años (43.9 %). En cuanto al clima familiar, el 89.5 % reportó condiciones adecuadas, mientras que en el nivel de bullying predominó el nivel moderado (66.7 %). El análisis estadístico arrojó una correlación positiva considerable entre ambas variables ($\rho = 0.634$), concluyéndose que un clima familiar adecuado influye directamente en la disminución del acoso escolar.

Machuca y Córdova (2021), en Ica, estudiaron la relación entre la funcionalidad familiar y el bullying en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N.º 163 Néstor Escudero Otero, en San Juan de Lurigancho. La investigación fue de tipo básico, nivel

correlacional y diseño no experimental transversal. Se aplicaron los instrumentos FACES III de Moos y la Escala de Acoso Escolar de Cisneros, procesando los datos mediante SPSS v.23. Los resultados indicaron que la relación entre funcionalidad familiar y bullying fue positiva, aunque muy baja ($\chi^2 = 4.77$; $p = 0.370$; $CC = 0.186$). Asimismo, la cohesión familiar mostró una correlación positiva débil con el acoso escolar ($\chi^2 = 7.101$; $p = 0.312$; $CC = 0.236$), mientras que la adaptabilidad presentó un vínculo aún más bajo ($\chi^2 = 1.861$; $p = 0.932$; $CC = 0.124$). Se concluyó que, en este contexto, las dimensiones del funcionamiento familiar guardan solo una influencia marginal sobre la presencia del bullying.

Andueza (2020), en Lima, desarrolló un estudio con el propósito de analizar la relación entre la funcionalidad familiar y el acoso escolar en estudiantes de primero y segundo de secundaria de la Institución Educativa Privada Info Élite 21, en Carabayllo. El estudio, de tipo no experimental, descriptivo, correlacional y de corte transversal, se aplicó a una muestra de 45 estudiantes de entre 12 y 14 años. Se emplearon los cuestionarios FACES III para medir la funcionalidad familiar y el Auto-test Cisneros para evaluar el acoso escolar. Los resultados indicaron que el 53.3 % de los participantes percibió un nivel medio de funcionalidad familiar, con un 48.4 % en cohesión desprendida, 37.8 % en adaptabilidad estructurada y 44.4 % en comunicación vertical. En cuanto al acoso escolar, el 60 % reportó niveles altos. Se identificó una correlación negativa alta entre las variables ($r = -0.889$; $p = 0.000$), concluyéndose que un funcionamiento familiar adecuado se asocia con menores niveles de acoso escolar.

Astacie (2020), en Lima, llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue determinar la existencia de relación entre la funcionalidad familiar y el bullying en estudiantes de segundo a quinto grado de secundaria en una institución educativa pública de Nazca. La investigación, de nivel descriptivo-correlacional, incluyó a 484 adolescentes entre 13 y 18 años. Para la evaluación se aplicaron el Auto-test Cisneros y la escala FACES III. Los hallazgos revelaron que el 37.4 % presentó un nivel medio de funcionalidad familiar, el 33.0 % un nivel balanceado

y el 29.6 % un nivel extremo. En relación con el bullying, el 50 % presentó niveles medios, el 28.6 % niveles bajos y el 21.4 % niveles altos. Se concluyó que existe una relación estadísticamente significativa entre la funcionalidad familiar y el acoso escolar, evidenciando que la dinámica familiar constituye un factor asociado a la presencia o ausencia de conductas violentas entre pares.

Napa (2020), en Lima, llevó a cabo una investigación con el propósito de determinar la relación entre la funcionalidad familiar y el bullying en estudiantes de primero y segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Toribio de Luzuriaga N.º 1209, perteneciente a la UGEL 06 – Ate. El estudio, de enfoque cuantitativo, diseño descriptivo-correlacional y con muestreo probabilístico, incluyó a 134 estudiantes. Se aplicaron cuestionarios estructurados validados mediante prueba binomial y prueba piloto para garantizar su confiabilidad. Los resultados indicaron que el 40 % de los participantes presentaba un funcionamiento familiar balanceado, el 45 % un funcionamiento medio y el 15 % uno extremo. En cuanto al bullying, el 22 % no reportó presencia del fenómeno, el 27 % manifestó niveles bajos, el 44 % niveles medios y el 7 % niveles altos. El análisis estadístico evidenció una relación significativa entre ambas variables ($\chi^2 = 34.507$; $p = 0.001$), concluyéndose que el funcionamiento familiar influye directamente en la aparición del acoso escolar.

Olivera y Yupanqui-Lorenzo (2020), en Lima, desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación entre violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes en riesgo de deserción escolar. La investigación, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de corte transversal, se aplicó a 35 estudiantes de educación básica regular. Se utilizaron el cuestionario CUVE3-ESO para medir la violencia escolar y la escala FACES III para evaluar la funcionalidad familiar. Los hallazgos revelaron asociaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre las variables. Se observó que los adolescentes provenientes de familias extremas ($n = 18$) y medias ($n = 16$) presentaban altos niveles de violencia escolar, mientras

que el único estudiante procedente de un entorno familiar balanceado mostró niveles moderados de violencia física indirecta y bajos en exclusión social. El estudio concluyó que las familias con dinámicas extremas o medias tienden a generar entornos propicios para la aparición de conductas agresivas tanto físicas como indirectas, así como para la exclusión social dentro del contexto escolar.

Larico (2019), en Puno, desarrolló un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la funcionalidad familiar y la violencia escolar en adolescentes de la Institución Educativa Secundaria San Francisco de Borja, en Juliaca. La investigación, de tipo descriptivo, transversal y con diseño correlacional, contó con una muestra de 188 estudiantes seleccionados mediante muestreo estratificado a partir de una población de 738. Para la recolección de datos se emplearon el cuestionario APGAR Familiar y un cuestionario tipo Likert sobre violencia escolar. Los resultados revelaron que el 39.4 % de los participantes provenía de familias con disfunción leve, el 30.9 % de familias funcionales y el 12.8 % de familias con disfunción severa. Se observó que la mayoría presentaba niveles bajos de violencia escolar. El análisis mediante Ji cuadrado indicó la existencia de una relación significativa entre funcionalidad familiar y violencia escolar, concluyéndose que la dinámica familiar influye directamente en la presencia de comportamientos violentos entre adolescentes.

León (2019), en el Callao, investigó la relación inversa entre el bullying y la funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de un colegio de Ventanilla. El estudio, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y correlacional, incluyó a 246 participantes seleccionados según criterios de inclusión y exclusión. Se aplicaron los instrumentos Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) y APGAR Familiar. Los resultados mostraron que el 41.9 % de los estudiantes no presentó bullying, mientras que el 30.9 % reportó niveles bajos. En cuanto a la funcionalidad familiar, el 32.9 % evidenció un funcionamiento adecuado y el 29.7 % disfunción leve. El estudio concluyó que existe una correlación inversa

entre el bullying y la funcionalidad familiar, indicando que entornos familiares saludables se asocian con menores niveles de acoso escolar.

Robles (2018), en Lima, llevó a cabo una investigación que buscó establecer la relación entre funcionalidad familiar y acoso escolar en estudiantes de una institución pública del distrito de Ate. El estudio fue descriptivo-correlacional y se desarrolló con una muestra de 155 adolescentes de ambos sexos, de primero a quinto grado de secundaria. Se aplicaron la Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar y el Autotest de Cisneros de Acoso Escolar. Los resultados mostraron bajos niveles de funcionalidad familiar, caracterizados por cohesión desprendida y adaptabilidad caótica, junto con altos niveles de acoso escolar. Se halló una correlación inversa significativa elevada entre ambas variables ($r = -0.817$), sugiriendo que la disfunción familiar incrementa la probabilidad de comportamientos agresivos. Asimismo, se observó que, aunque otros estudios presentan resultados similares, las diferencias en las formas de acoso pueden estar relacionadas con la presencia de violencia intrafamiliar.

Miñano (2018), en Trujillo, desarrolló un estudio correlacional cuyo propósito fue determinar la relación existente entre el acoso escolar y la funcionalidad familiar en estudiantes de primero y segundo grado de secundaria de instituciones públicas del distrito. La muestra estuvo conformada por 357 adolescentes de ambos sexos, con edades entre 12 y 14 años. Para la medición de las variables se emplearon el Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005) y la escala FACES IV (Olson, Gorall y Tiesel, 2006). Los resultados revelaron una correlación trivial entre las variables principales. Asimismo, se hallaron asociaciones positivas muy débiles con las dimensiones de desunión, sobre involucramiento, rigidez y caoticidad, mientras que las dimensiones de cohesión, comunicación y satisfacción familiar mostraron relaciones negativas muy débiles. La dimensión de adaptabilidad presentó una correlación negativa débil con un tamaño de efecto pequeño, y las demás dimensiones evidenciaron magnitudes triviales (inferiores a 0.10). Estos hallazgos sugieren que, si bien

existe un vínculo entre ambas variables, su fuerza es mínima y requiere exploración más profunda.

Bazán (2018), en Abancay, realizó un estudio orientado a examinar la relación entre el acoso escolar y la funcionalidad familiar en una muestra de 170 estudiantes varones de nivel secundario de la Institución Educativa “Francisco Bolognesi”. La investigación, de diseño no experimental y tipo descriptivo-correlacional, empleó el Auto test Cisneros y el instrumento FF-SIL. En cuanto al acoso escolar, el 24.43 % reportó ser víctima de desprecio y ridiculización, el 18.35 % sufrió hostigamiento verbal, el 12.49 % intimidación y amenazas, el 11.67 % exclusión social y el 10.04 % agresiones físicas. Respecto a la funcionalidad familiar, el 14.1 % indicó pertenecer a familias funcionales, el 61.2 % a familias moderadamente funcionales y el 24.1 % a familias disfuncionales. Los resultados evidenciaron una correlación positiva entre ambas variables, lo que implica que los estudiantes provenientes de entornos familiares disfuncionales presentan mayor vulnerabilidad tanto a ser víctimas como a convertirse en agresores. Asimismo, quienes provienen de familias con funcionamiento moderado muestran mayor capacidad de afrontamiento ante situaciones de acoso si cuentan con un ambiente familiar saludable.

Boza-Huamán et al. (2017), en Huancayo, desarrollaron un estudio descriptivo y correlacional cuyo propósito fue identificar la presencia de violencia escolar, la funcionalidad familiar y las características sociodemográficas en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la sierra central del Perú. La muestra estuvo compuesta por 291 estudiantes de tercero a quinto grado. Los resultados revelaron una alta prevalencia de violencia física (91.8 %) y verbal (94.1 %), acompañada de disfunciones familiares leves y moderadas. Se concluyó que la violencia escolar se relaciona significativamente con el grado académico y el sexo de los adolescentes.

Chulli et al. (2017), en Lima, analizaron la asociación entre el funcionamiento familiar y el bullying en 823 estudiantes de nivel secundario, con edades entre 11 y 18 años, pertenecientes a instituciones públicas de Lurigancho. El estudio, de diseño no experimental relacional y corte transversal, utilizó la escala FACES III y el Cuestionario de Bullying adaptados al contexto peruano. Los resultados indicaron ausencia de asociación significativa entre el bullying y los tipos o niveles de familia. No obstante, se halló una relación altamente significativa entre el funcionamiento familiar y la dimensión de agresión psicológica ($\chi^2 = 46.9$, $p < .05$), lo que sugiere que las dinámicas familiares inciden principalmente en esta manifestación del acoso.

Muñoz (2017), en el Callao, evaluó el acoso escolar en adolescentes de la Institución Educativa Francisco Izquierdo Ríos. El estudio, de tipo observacional y analítico, trabajó con una muestra de 235 estudiantes de primero a quinto grado. Se utilizó la Escala de Agresión entre Pares de Espelage. Los resultados mostraron niveles bajos a muy bajos de agresión en conductas agresivas, victimización, influencias externas y agresión virtual. Además, se observó que los estudiantes de mayor edad, con práctica religiosa frecuente y cursando el cuarto año, presentaban niveles más altos de conducta prosocial.

Paredes (2016), en Lima, exploró la relación entre el acoso escolar y el clima familiar en una muestra de 296 estudiantes de tercer grado de secundaria de instituciones públicas en Huaycán. La investigación, de tipo descriptivo-correlacional, utilizó el Auto-test Cisneros y la Escala de Clima Social Familiar de Moos. Los resultados demostraron una relación inversa significativa entre ambas variables, además de diferencias notorias en las dimensiones de ridiculización, coacción, agresión e intimidación, siendo más pronunciadas en varones.

Zavaleta (2016), en Chimbote, examinó la relación entre el bullying y la funcionalidad familiar en 172 estudiantes de primero y tercer grado de secundaria de la I.E. Santa Catalina. La investigación, con diseño no experimental y correlacional, aplicó cuestionarios a estudiantes

y docentes, además del Autotest de Acoso Escolar. Se halló un nivel moderado de bullying en el 58.2 % de los estudiantes, lo que evidencia la persistencia de este fenómeno en el contexto escolar.

Zevallos (2016), en el Callao, analizó la relación entre funcionalidad familiar y conductas antisociales en una muestra de 248 estudiantes de entre 15 y 21 años. Se emplearon el Cuestionario de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) y el CCA de Mirón. Los resultados evidenciaron una correlación positiva significativa ($p < 0.05$), indicando que mayores niveles de funcionalidad familiar se asocian con menores niveles de conductas antisociales.

Fabián (2015), en Huancayo, realizó un estudio básico, descriptivo-correlacional y no experimental transversal con 2 444 estudiantes de secundaria pertenecientes a 13 instituciones públicas. Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario sobre bullying y un inventario de funcionalidad familiar. Los resultados revelaron que el 12.5 % de los estudiantes era víctima de acoso escolar y que el 54.6 % pertenecía a familias funcionales. Se concluyó que existe una relación inversa entre ambas variables, es decir, a mayor funcionalidad familiar, menor presencia de bullying.

Fernández y González (2012), en Chiclayo, investigaron la relación entre el funcionamiento familiar y las dimensiones del bullying en una muestra estratificada de 113 estudiantes de tercer grado de secundaria. Utilizaron la Escala FACES IV y el instrumento INSEBULL. Los hallazgos mostraron una relación negativa moderada y altamente significativa entre ambas variables ($r = -0.343$; $p < 0.01$). Asimismo, se observó que el 75 % de los estudiantes presentaba niveles bajos de funcionamiento familiar, mientras que las dimensiones del bullying mostraron porcentajes altos en intimidación (71 %), victimización (68 %), red social (69 %) y constatación del maltrato (72 %).

Ccoicca (2010), en Lima, analizó la relación entre bullying y funcionalidad familiar en una muestra de 261 estudiantes de nivel secundario del distrito de Comas. El estudio, de diseño descriptivo-correlacional, aplicó el Auto test Cisneros y el cuestionario APGAR Familiar. Los resultados indicaron que el 58.3 % de los participantes reportó presencia de bullying, siendo más frecuente en mujeres (64.3 %) que en varones (56 %). La forma más común fue el uso de sobrenombres (20.3 %). En cuanto al funcionamiento familiar, el 32.5 % presentó buena funcionalidad, el 42.9 % disfunción leve, el 16.4 % disfunción moderada y el 8 % disfunción grave. Se halló una correlación negativa débil entre ambas variables.

Oliveros et al. (2008), en Perú, reportaron una incidencia del 47 % de bullying en una muestra de 916 estudiantes de educación primaria. El 34 % de las víctimas no informó a nadie sobre la situación, el 65 % de los compañeros no intervino para defenderlas y alrededor del 25 % de docentes y padres no reaccionaron ni brindaron protección, lo que contribuyó a la continuidad del fenómeno (Ponce y Cucunuba, 2014).

El análisis de las investigaciones nacionales desarrolladas entre 2008 y 2024 revela una preocupación sostenida por el impacto que ejercen las dinámicas familiares sobre la aparición, frecuencia e intensidad del bullying en el contexto escolar peruano. En términos generales, los estudios coinciden en señalar que un funcionamiento familiar adecuado —caracterizado por cohesión, adaptabilidad, comunicación efectiva y normas claras— se asocia con niveles reducidos de violencia entre pares, mientras que las disfunciones familiares constituyen un factor de riesgo para la victimización, la agresión y la perpetuación del acoso. Este hallazgo ha sido constatado en múltiples investigaciones (Minaya, 2022; Guerrero, 2023; Rivera, 2024), las cuales evidencian correlaciones inversas significativas entre ambas variables, confirmando que el entorno familiar influye directamente en la conducta social y emocional de los adolescentes.

Sin embargo, la evidencia no es homogénea. Algunos estudios (Aparcana y Quispe, 2022; Valladares, 2022) no encontraron relaciones estadísticamente significativas, lo que sugiere la presencia de factores intervinientes como las características institucionales, el clima escolar o las variables socioeconómicas. Otros trabajos (Espinoza et al., 2022; Andueza, 2020) reportaron correlaciones muy altas, destacando que los estudiantes provenientes de familias funcionales presentan menor incidencia de acoso, mientras que aquellos inmersos en ambientes familiares disfuncionales tienden a ser más vulnerables como víctimas o agresores. Asimismo, investigaciones recientes (Machuca y Córdova, 2021; Larico, 2019) señalan que la continuidad del acoso repercute negativamente en el bienestar emocional, la autoestima y el rendimiento académico, consolidando la relevancia del contexto familiar como predictor conductual.

Finalmente, estudios longitudinales y descriptivos (Fabián, 2017; Robles, 2018) han documentado que el bullying persiste en todos los niveles de secundaria, con prevalencias que oscilan entre moderadas y altas, y con modalidades de agresión verbal, física y psicológica. En conjunto, los antecedentes nacionales muestran un consenso en cuanto a la influencia determinante de la estructura familiar en la dinámica del bullying. No obstante, evidencian también vacíos teóricos relacionados con la inclusión de variables culturales, tecnológicas y comunitarias, así como la necesidad de diseñar investigaciones con enfoques multivariados y metodologías longitudinales que permitan comprender la complejidad del fenómeno desde una perspectiva integral y contextualizada.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Gallego-Jiménez et al. (2021), en un estudio desarrollado entre España y México, abordó el fenómeno del bullying desde una perspectiva amplia que trasciende la dicotomía tradicional víctima–agresor. El objetivo fue realizar una revisión sistemática de la literatura científica que examina la relación entre los sistemas familiares y la aparición, persistencia e impacto del acoso escolar. La investigación incluyó un análisis exhaustivo de 72 artículos

obtenidos de bases de datos como ERIC, Scopus, Dialnet e ISI Web of Knowledge, seleccionados bajo criterios de inclusión y exclusión rigurosos. Los hallazgos se organizaron en tres ejes temáticos principales: los factores familiares que pueden favorecer la aparición del bullying; las consecuencias que este fenómeno genera en el entorno familiar; y las estrategias implementadas para su prevención y erradicación. El estudio destaca la necesidad de abordar el acoso escolar desde un enfoque sistémico, considerando a la familia como un elemento clave tanto en la génesis como en la contención de la violencia entre pares.

Aruquipa (2017), en La Paz (Bolivia), examinó la relación entre la conducta de acoso escolar y la funcionalidad familiar en 155 estudiantes de sexto grado de primaria, con edades entre 11 y 12 años, pertenecientes a la Unidad Educativa “Marien Garten”. El estudio, de tipo descriptivo-correlacional y diseño no experimental, utilizó el Auto test Cisneros y el cuestionario APGAR familiar. Basado en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, el análisis consideró el entorno familiar como un factor decisivo en el desarrollo conductual del individuo. Los resultados evidenciaron una correlación negativa significativa entre el acoso escolar y la funcionalidad familiar ($r = -0.81$), lo que indica que a menor funcionalidad familiar, mayor incidencia de acoso. Las formas más frecuentes de violencia fueron el bloqueo social, la intimidación y el hostigamiento verbal. Solo el 22.6 % de los participantes presentó una funcionalidad familiar adecuada, mientras que la mayoría mostró niveles leves, moderados o altos de disfunción. El estudio concluye que la participación activa de las familias resulta esencial para prevenir el acoso escolar y promover dinámicas relacionales saludables desde el hogar.

Moratto et al. (2017), en Colombia, llevaron a cabo un estudio transversal con el propósito de examinar la relación existente entre el clima escolar, la funcionalidad familiar y la intimidación entre estudiantes del departamento de Antioquia. La muestra estuvo compuesta por 2 421 escolares con edades comprendidas entre los 9 y 18 años, de los cuales el 47.5 %

eran varones y el 52.5 % mujeres. Se aplicaron la Escala de Clima Escolar, el cuestionario APGAR familiar y la versión abreviada del CIE-A. Los resultados mostraron que quienes percibían un clima escolar desfavorable tenían hasta cuatro veces más probabilidades de presentar altos niveles de intimidación escolar, y tres veces más de riesgo medio, en comparación con quienes percibían un ambiente escolar adecuado. Asimismo, se encontró una asociación significativa entre la disfunción familiar y la percepción de un clima escolar negativo, evidenciando la interacción estrecha entre los contextos familiar y escolar en la génesis del acoso.

Paternina y Pereira (2017), también en Colombia, analizaron el grado de funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo. El estudio, cuantitativo, descriptivo y transversal, trabajó con una muestra de 69 estudiantes y empleó la Prueba de Percepción del Funcionamiento Familiar (FF-SIL) junto con la encuesta COPRAG para evaluar conductas agresivas y prosociales. Los hallazgos mostraron que el 83 % de quienes presentaban conductas de riesgo eran varones, con predominancia de violencia escolar, problemas físicos y afectaciones psicológicas. Las dimensiones más comprometidas fueron la cohesión y la armonía familiar. Además, se evidenció que el 66.7 % de los adolescentes vinculados a pandillas, el 62.8 % con ausentismo escolar y el 22.2 % con morbilidad provenían de familias clasificadas como disfuncionales, lo que sugiere que el deterioro de la estructura familiar potencia la aparición de conductas de riesgo.

Gallegos et al. (2016), en México, desarrollaron un estudio descriptivo, transversal y correlacional para analizar la relación entre el funcionamiento familiar y la exposición a la violencia en adolescentes. La muestra estuvo compuesta por 133 estudiantes de bachillerato de Monterrey, con edades entre 15 y 19 años; el 67 % correspondía al sexo masculino y el 33 % al femenino. Para la medición se utilizaron la Escala FACES IV en su versión en español y el Cuestionario de Exposición a la Violencia (CEV). Los resultados revelaron diferencias

significativas por género en cuanto a la exposición a la violencia en espacios públicos y la victimización en el ámbito escolar. El análisis correlacional indicó que mayores niveles de flexibilidad, cohesión, satisfacción y comunicación familiar se asocian con una menor exposición a la violencia tanto en el hogar como en la escuela, así como con una menor probabilidad de victimización en el entorno doméstico.

Cordero (2015), en Ecuador, llevó a cabo un estudio con el propósito de analizar la relación entre la disfuncionalidad familiar y el acoso escolar en una muestra de 217 estudiantes del colegio Benigno Malo de Cuenca, con edades entre 14 y 19 años. Se emplearon los cuestionarios CIE-A para intimidación escolar y FF-SIL para funcionalidad familiar. Los resultados mostraron que el 15 % de las familias presentaban disfunción, mientras que el 42 % de los estudiantes reportaron ser víctimas de bullying, el 77 % presenciaron agresiones físicas y el 43 % participaron como agresores. Dentro de estos, el 56 % ejerció agresión verbal, el 36 % combinó agresiones verbales y físicas, y el 7 % solo físicas. Los varones de 16 a 17 años fueron más victimizados que las mujeres ($p = 0.029$). Además, se evidenció asociación entre disfuncionalidad familiar y bullying: victimización (OR = 1.5), testigos de maltrato (OR = 1.1) e intimidación (OR = 1.7). La agresión fue más frecuente en contextos familiares disfuncionales (OR = 2.3), confirmándose una correlación significativa entre ambas variables ($p = 0.01$).

Córdova et al. (2015), en México, realizaron un estudio descriptivo, ex post facto, transversal y comparativo para examinar los niveles de agresión en 980 estudiantes de secundaria ubicados en zonas de alto riesgo del Distrito Federal, con edades entre 12 y 16 años. Se aplicaron el Auto test de Cisneros y la Escala de Agresión entre Pares. Los resultados del Auto test evidenciaron diferencias significativas mediante la prueba t entre consumidores y no consumidores de drogas en relación con violencia psicológica, exclusión social e intimidación. En la Escala de Agresión se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.89 y se identificaron

cuatro factores estructurales: violencia física, violencia grupal, agresión y actitud asertiva, lo que permitió una caracterización detallada de las manifestaciones violentas en el contexto escolar.

Ponce y Cucunuba (2014), en Colombia, desarrollaron una investigación descriptiva y transversal cuyo objetivo fue caracterizar la incidencia del acoso escolar y la disfunción familiar en estudiantes de ocho instituciones educativas distritales. De una población de 2 259 alumnos, se seleccionó una muestra de 340 mediante muestreo probabilístico con afijación proporcional. Las edades fluctuaron entre los 8 y 14 años, con una media de 10.2 y una desviación estándar de 1.2 años. Se utilizaron el Cuestionario de Clima Escolar y Violencia (Ortega y Del Rey, 2001) y el APGAR Familiar (Smilkstein, 1978), ambos validados previamente. Los resultados revelaron una prevalencia del 30 % de bullying, con participación activa o pasiva de estudiantes y docentes, y un 20 % de disfunción familiar caracterizada por altos niveles de conflicto. Se estableció una correlación entre ambas variables, concordante con hallazgos reportados en otros estudios latinoamericanos.

Ferrel et al. (2012), en Santa Marta (Colombia), examinaron factores de riesgo asociados al bullying en 582 estudiantes con bajo rendimiento académico, tomando una submuestra de 186 alumnos de grado décimo pertenecientes a cinco colegios estatales. El análisis de los seis factores medidos por la escala aplicada reveló porcentajes elevados en el rango medio: habilidades sociales adecuadas (59 %), asertividad inadecuada (77 %), impulsividad (75 %), sobre confianza (49 %), celos/soledad (81 %) y “varios” (83 %). También se encontraron dos factores en el rango alto —habilidades sociales adecuadas (31 %) e impulsividad (19 %)— y cuatro en el rango bajo. Los autores concluyeron que no se evidenció la presencia de bullying en esta muestra; sin embargo, destacaron la impulsividad y la soledad como factores de riesgo, y las habilidades sociales como elementos protectores. Recomendaron

ampliar la investigación para lograr un diagnóstico integral que permita diseñar estrategias preventivas más eficaces.

Piñero y Cerezo (2010), en España, desarrollaron un estudio transversal centrado en la relación entre la violencia escolar y las variables familiares vinculadas a la fratría. La investigación se llevó a cabo en 28 centros de educación secundaria obligatoria de la Región de Murcia y contó con la participación de 2 552 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Se aplicó un cuestionario anónimo diseñado para el estudio y el test Bull-S. Los resultados mostraron que la frecuencia de conductas violentas y de acoso escolar estaba asociada con el número de hermanos que los estudiantes tenían, lo que sugiere una posible interacción con otros factores contextuales como la dinámica familiar y el nivel socioeconómico. Este hallazgo resalta la influencia del entorno familiar en la aparición de comportamientos agresivos en el ámbito escolar.

Paredes et al. (2008), en Colombia, realizaron un estudio con el objetivo de identificar la presencia del bullying y caracterizar sus formas de manifestación según la edad, el género y el estrato socioeconómico. La muestra estuvo conformada por 2 542 estudiantes de sexto a octavo grado pertenecientes a catorce instituciones educativas de la ciudad de Cali. Los resultados revelaron que el 24.7 % de los encuestados reportó experiencias de acoso escolar, manifestadas principalmente a través de intimidación y agresiones verbales, físicas y psicológicas. La agresión verbal se destacó como la forma más común de maltrato, ocurriendo frecuentemente en presencia de compañeros y docentes dentro del aula. Estos hallazgos evidencian que el bullying es un fenómeno transversal a todas las condiciones sociodemográficas, lo que exige abordajes integrales desde la escuela y la familia.

La revisión de los estudios internacionales realizados entre 2008 y 2021 evidencia que el fenómeno del bullying y su vínculo con la funcionalidad familiar constituye un problema persistente y complejo con implicaciones psicosociales profundas. Investigaciones recientes

como la de Gallego-Jiménez et al. (2021) destacan la necesidad de abordar el acoso desde una perspectiva sistémica, considerando no solo la dinámica víctima–agresor, sino también el papel de la familia en la génesis, perpetuación y mitigación de la violencia escolar. En la misma línea, estudios como el de Aruquipa (2017) y Cordero (2015) evidencian correlaciones negativas significativas entre disfuncionalidad familiar y bullying, sugiriendo que la ausencia de cohesión, comunicación y normas claras en el hogar potencia la aparición de conductas agresivas y aumenta la vulnerabilidad de las víctimas.

Asimismo, investigaciones en Colombia y México (Moratto et al., 2017; Gallegos et al., 2016) muestran que la interacción entre el clima escolar y la estructura familiar puede amplificar los riesgos de intimidación, mientras que ambientes familiares funcionales actúan como factores protectores. Otros trabajos (Paternina y Pereira, 2017) resaltan cómo variables como la armonía familiar o la pertenencia a pandillas se vinculan directamente con conductas de riesgo psicosocial y violencia. En contraste, estudios como el de Ferrel et al. (2012) no hallaron evidencia directa de bullying, pero sí identificaron factores predisponentes como la impulsividad y el aislamiento social.

Por otra parte, investigaciones previas (Piñero y Cerezo, 2010; Paredes et al., 2008) subrayan la influencia del entorno familiar y del número de hermanos en la aparición de conductas violentas, así como la transversalidad del fenómeno en todos los estratos sociales. En conjunto, los antecedentes internacionales muestran coincidencias en reconocer el rol estructural de la familia y el clima escolar como ejes determinantes en la dinámica del bullying. No obstante, también revelan vacíos en la investigación longitudinal y en el análisis de variables culturales y contextuales, lo que abre la necesidad de profundizar en enfoques comparativos y multidimensionales que permitan diseñar intervenciones más eficaces y contextualizadas.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la forma en que se manifiesta el fenómeno del bullying y su vínculo con la funcionalidad familiar en los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023.

1.3.2. Objetivos específicos

Evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Acoso Escolar (Auto test Cisneros) y del cuestionario APGAR Familiar en el contexto estudiantil analizado.

Describir los niveles de bullying presentes en los estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, 2023.

Describir los niveles de funcionalidad familiar en la población estudiantil objeto de estudio.

Hallar la relación existente entre el bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de la institución educativa seleccionada en Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023.

Hallar la diferencia de medias entre promedios de bullying en los estudiantes de secundaria de la institución educativa en Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio.

Hallar la diferencia de medias entre promedios de funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de la institución educativa en Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica

Desde los primeros estudios desarrollados por Olweus (1991) en contextos escandinavos, el fenómeno del maltrato entre pares ha captado la atención de la comunidad

científica internacional debido a su impacto social y educativo. Investigaciones posteriores (Smith et al., 1999, citados en Caurcel, 2009) han evidenciado que, si bien las tasas de incidencia del bullying no muestran incrementos significativos en comparación con décadas anteriores, sí revelan matices relevantes según el contexto sociocultural en el que se estudian. En esa línea, Benítez y Justicia (2006) sostienen dos aspectos fundamentales: primero, que el maltrato entre iguales mantiene una presencia constante a lo largo del tiempo; y segundo, que las diferencias reportadas entre países responden principalmente a variaciones metodológicas, como la definición operativa del concepto, los instrumentos aplicados, el tamaño y características de las muestras o los criterios utilizados para determinar su frecuencia.

Asimismo, diversos autores (Carney y Merrell, 2001; Ponce y Cucunuba, 2014) subrayan que la prevalencia del bullying tiende a mantenerse constante independientemente del sistema educativo o de la cultura, lo cual refuerza la necesidad de profundizar en factores contextuales como la dinámica familiar y su influencia sobre la aparición y persistencia de este fenómeno. En este marco, la presente investigación se erige como un aporte teórico relevante al ampliar el conocimiento existente en torno a la relación entre bullying y funcionalidad familiar en un contexto geográfico poco explorado: Lima Sur, específicamente en el distrito de Pachacámac. La escasez de estudios en esta zona convierte a esta investigación en una contribución sustancial para la comprensión del fenómeno desde una perspectiva psicoeducativa contextualizada, generando nuevas evidencias empíricas que podrán sustentar futuras intervenciones preventivas y programas de orientación familiar y escolar.

1.4.2. Justificación práctica

La relevancia práctica del presente estudio radica en la necesidad urgente de comprender el fenómeno del bullying y su vínculo con la funcionalidad familiar desde un enfoque contextualizado, a fin de diseñar estrategias eficaces de prevención e intervención en el ámbito escolar. La evidencia empírica demuestra que el acoso entre pares constituye un

problema creciente y de consecuencias graves, que trasciende el ámbito educativo y compromete la salud física, psicológica y social de los adolescentes. No se trata de simples juegos bruscos, sino de agresiones sistemáticas que pueden desencadenar secuelas irreversibles, incluso la muerte, como lo evidencia el caso de Gianfranco —adolescente de 14 años agredido brutalmente por sus compañeros en Chaclacayo— cuya experiencia ilustra el impacto devastador de este fenómeno.

Investigaciones internacionales, como la de Olweus (2001, citado por Ramos, 2007), revelan que aproximadamente el 7.4% de los adolescentes manifiestan haber participado en situaciones de acoso y un 8% reporta haber sido víctima. Estas cifras son aún más elevadas en países europeos como Austria, Bélgica y España. En el contexto peruano, la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA, 2007) informó que cerca del 40% de los estudiantes de secundaria han sufrido algún tipo de agresión escolar, destacando modalidades como la exclusión (22%), la discriminación (21%) y la violencia física (24%). Estas evidencias confirman que el bullying es un problema estructural persistente que debe ser abordado con políticas públicas efectivas.

Asimismo, diversos estudios (Fernández et al., 2015; Olivera y Yupanqui-Lorenzo, 2020) coinciden en señalar que la violencia escolar se origina desde etapas tempranas y se intensifica en la adolescencia, etapa en la que el desequilibrio de poder entre pares propicia la consolidación del bullying como una forma recurrente de agresión. La Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre Violencia contra los Niños (2016) alerta que alrededor de 200 000 homicidios cometidos por adolescentes están relacionados con dinámicas violentas, mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) estima que 246 millones de niños y adolescentes sufren violencia en entornos escolares cada año. Además, el Ministerio de Educación del Perú ha advertido un

déficit superior a 16 000 psicólogos escolares, lo que limita gravemente la capacidad del sistema educativo para atender adecuadamente estos casos (El Comercio, 2018).

En este contexto, la presente investigación adquiere un valor aplicado crucial, al proporcionar datos empíricos que podrían orientar la formulación de programas preventivos, fortalecer las estrategias de intervención psicoeducativa y promover la creación de políticas públicas centradas en la convivencia escolar. Además, al explorar la influencia del entorno familiar en la génesis y perpetuación del bullying, este estudio contribuirá a diseñar acciones conjuntas entre escuela, familia y comunidad, reforzando el papel del hogar como agente protector frente a las conductas violentas (Moratto et al., 2017; Martínez et al., 2012). Por lo tanto, sus hallazgos no solo ampliarán el conocimiento científico existente, sino que también ofrecerán herramientas prácticas para transformar realidades educativas concretas en contextos vulnerables como el distrito de Pachacámac.

1.4.3. Justificación social

Diversas investigaciones han demostrado que la familia constituye el núcleo fundamental del proceso de socialización y desarrollo humano. Alegría-Rivas (2016) y Moreno y Chauta (2012) destacan que su funcionalidad influye directamente en la formación de la identidad, la autoestima, la autopercepción y las habilidades socioemocionales y cognitivas del adolescente. Cuando la estructura y dinámica familiar se deterioran, se incrementa el riesgo de aparición de comportamientos antisociales, tales como el consumo de sustancias psicoactivas, la deserción escolar o la participación en actos delictivos (Olivera y Yupanqui-Lorenzo, 2020). En ese sentido, estudiar la relación entre el bullying y la funcionalidad familiar cobra relevancia no solo en el ámbito educativo, sino también en la construcción del tejido social.

La presente investigación posee un alto valor social porque aportará evidencia empírica sobre cómo las disfunciones familiares inciden en el surgimiento y la persistencia de conductas agresivas o de victimización en contextos escolares. La literatura especializada confirma que

los factores familiares —junto con elementos personales, económicos y comunitarios— actúan como determinantes en el origen y mantenimiento del acoso escolar (Sánchez, 2009; Sánchez y Cerezo, 2011). En el contexto peruano, caracterizado por altos índices de familias desestructuradas, dichas disfunciones podrían constituir el factor desencadenante de múltiples comportamientos violentos, afectando no solo a la víctima y al agresor, sino también a la convivencia escolar y comunitaria en general.

Además, desde un enfoque más amplio, la funcionalidad familiar está estrechamente relacionada con el desarrollo económico, la cohesión social y la equidad. Aylwin y Solar (2002) sostienen que la desigualdad estructural puede generar en muchas familias expectativas limitadas y objetivos distorsionados, lo que aumenta su vulnerabilidad ante problemáticas sociales complejas, incluyendo la violencia y el acoso escolar. Esta investigación, por tanto, no solo aborda un problema educativo, sino que también explora sus implicancias en la salud pública, la seguridad ciudadana y la inclusión social.

Finalmente, este estudio adquiere relevancia al contribuir a la toma de conciencia sobre el papel fundamental de la familia en la prevención del bullying y en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los adolescentes. Espelage et al. (2015) enfatizan que el acoso escolar constituye hoy en día uno de los problemas sociales más estudiados por su impacto transversal en la vida escolar, familiar y comunitaria. En consecuencia, los hallazgos de la presente investigación podrían orientar políticas públicas, programas de intervención psicosocial y estrategias educativas dirigidas a mejorar la convivencia escolar, fortalecer el rol protector de la familia y promover entornos más seguros y saludables para el desarrollo integral de los adolescentes.

1.4.4. Justificación metodológica

El presente estudio se justifica metodológicamente al considerar que la mayor parte de las investigaciones previas en torno a la relación entre el bullying y la funcionalidad familiar

se han desarrollado principalmente con poblaciones adolescentes en etapa escolar, especialmente en el nivel secundario. Esta tendencia se explica porque es durante esta etapa evolutiva cuando los comportamientos agresivos, las dinámicas de intimidación y las transformaciones en la estructura familiar adquieren mayor visibilidad e impacto. No obstante, diversos autores han señalado la necesidad de ampliar el enfoque investigativo hacia etapas más tempranas del desarrollo, como la niñez, a fin de comprender de manera más integral la génesis y evolución de estos fenómenos (Herrera et al., 2018).

En este contexto, el presente trabajo adopta un enfoque cuantitativo debido a que este paradigma permite medir, describir y analizar con precisión las relaciones existentes entre las variables de estudio, así como establecer patrones de comportamiento en la población objetivo. Asimismo, se recurre a un diseño descriptivo-correlacional y analítico de corte transversal, que posibilita caracterizar el nivel de bullying y la funcionalidad familiar en una muestra específica de estudiantes, además de explorar el grado de relación entre ambas variables sin manipularlas deliberadamente.

Esta elección metodológica se justifica porque permite obtener información objetiva, verificable y representativa, necesaria para la elaboración de diagnósticos situacionales y para la formulación de propuestas de intervención educativa y psicosocial fundamentadas en evidencia empírica. Al mismo tiempo, posibilita establecer perfiles diagnósticos sobre la presencia y magnitud del acoso escolar y las dinámicas familiares asociadas, lo que contribuye significativamente a la comprensión del fenómeno y a la generación de conocimiento aplicable en contextos educativos similares.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Se espera identificar porcentajes elevados en los niveles moderados y altos del fenómeno de bullying, así como porcentajes predominantes en los niveles moderados y bajos de funcionalidad familiar en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023. Asimismo, se plantea la existencia de una relación inversa estadísticamente significativa entre ambas variables de estudio.

1.5.2. Hipótesis específicas

Las propiedades psicométricas de la Escala de Acoso Escolar (Auto test Cisneros) y del cuestionario APGAR Familiar evidencian adecuados niveles de validez y confiabilidad para su aplicación en la población estudiada.

Los niveles moderados y altos de bullying presentan una proporción considerable en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa seleccionada en Pachacámac, Lima Metropolitana, 2023.

Los niveles moderados y bajos de funcionalidad familiar se manifiestan con mayor frecuencia en la población estudiantil analizada.

Existe una relación negativa de carácter significativo entre el bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa en estudio.

Existe diferencia de medias entre promedios de bullying, según sexo, edad y grado de estudio en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa seleccionada.

Existe diferencia de medias entre promedios de funcionalidad familiar, según sexo, edad y grado de estudio en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa seleccionada.

1.5.3. Hipótesis estadística

Hipótesis estadística 01 (Objetivo específico 04)

H₀ (Hipótesis nula): No existe relación estadísticamente significativa entre el fenómeno del bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana.

H₁ (Hipótesis alterna): Existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre el bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas del Bullying

2.1.1. *Conceptualización del bullying*

El término bullying, ampliamente utilizado en la literatura científica contemporánea, proviene de la voz inglesa bully, cuyo significado alude a “matón” o “bravucón” y se emplea para designar comportamientos sistemáticos de hostigamiento interpersonal en contextos escolares (Ponce y Cucunuba, 2014). Dicho fenómeno, lejos de circunscribirse a determinadas instituciones o estratos sociales, se manifiesta tanto en escuelas públicas como en centros educativos de alto prestigio, evidenciando que no constituye una problemática reciente, sino una realidad persistente que, en la actualidad, ha alcanzado proporciones alarmantes y ha suscitado la preocupación de familias, docentes y autoridades educativas.

El abordaje conceptual del acoso escolar se remonta a las investigaciones pioneras de Dan Olweus, quien, a partir de sus estudios en Noruega, caracterizó este fenómeno como un proceso en el que un estudiante es objeto de maltrato o victimización al ser expuesto de manera repetitiva y prolongada a acciones negativas ejercidas por uno o varios compañeros, configurando así un patrón de abuso relacional sostenido (Olweus, 1993). Posteriormente, el mismo autor precisó que la intimidación escolar implica conductas tales como la emisión de insultos o expresiones peyorativas, la ridiculización deliberada, la exclusión social intencionada, las agresiones físicas (golpes, empujones, patadas) y las amenazas, así como la difusión de rumores falsos o el aislamiento social inducido. Este conjunto de actos hostiles, persistentes en el tiempo, suele situar a la víctima en una posición de vulnerabilidad e indefensión, impidiéndole reaccionar de manera efectiva frente al agresor o grupo agresor (Olweus, 1999).

En síntesis, desde una perspectiva psicosocial, el bullying puede definirse como un comportamiento dirigido intencionadamente a infligir daño, que se repite de forma continua y ocurre dentro de relaciones interpersonales marcadas por un desequilibrio de poder, donde la víctima se encuentra en clara desventaja frente al agresor. Esta conceptualización ha permitido consolidar el término como categoría analítica fundamental para comprender las dinámicas violentas en el ámbito escolar y sus implicaciones en el desarrollo emocional, social y académico de los adolescentes.

La conceptualización más reconocida a nivel internacional es la propuesta por Olweus (1999), quien concibe el *bullying* como un patrón conductual intencionado orientado a infligir daño, caracterizado por su repetición sistemática en el tiempo y por producirse dentro de una relación interpersonal asimétrica, en la cual existe un desequilibrio significativo de poder entre agresor y víctima. Esta asimetría constituye un elemento estructural del fenómeno, dado que condiciona la imposibilidad de la víctima de defenderse eficazmente ante el hostigamiento continuo.

En la misma línea, Díaz-Aguado (1996, citado por Garaigordobil y Oñederra, 2010) enfatiza que el acoso escolar es una expresión de violencia con rasgos distintivos que permiten comprender su dinámica. Entre ellos destacan: a) su multiplicidad comportamental, ya que puede manifestarse a través de diversas modalidades agresivas; b) su persistencia temporal, lo que implica convivir en un ambiente hostil durante un periodo prolongado; c) su carácter provocador, al emerger como resultado de la acción deliberada de uno o varios individuos; y d) su prevalencia social, sostenida en gran medida por la desinformación y la pasividad del entorno que rodea a víctimas y perpetradores (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Por su parte, Piñuel y Oñate (2005), advierten que la sub declaración del bullying constituye un obstáculo relevante para su abordaje, situación que responde a dos causas

fundamentales: el temor de las víctimas a represalias por parte de los agresores y el silencio intencionado de estos últimos con el propósito de evadir sanciones.

Desde otra perspectiva, Cerezo (2007), define el acoso escolar como una forma de maltrato persistente, intencionado y dañino, ejercido generalmente por un estudiante sobre otro percibido como más vulnerable, al que convierte en su blanco habitual de hostigamiento. Este proceso puede extenderse durante semanas, meses o incluso años, evidenciando así su naturaleza sistemática y su potencial impacto psicológico, emocional y social sobre la víctima.

En esta misma línea de análisis, Piñuel y Oñate (2007) conceptualizan el bullying como un proceso continuado y deliberado de agresión verbal, conductual y simbólica, ejercido de manera persistente por uno o varios estudiantes sobre un par percibido como más vulnerable, con el propósito de someterlo, menoscabar su autoestima, infundir temor, amenazarlo y transgredir su dignidad personal. Dicho proceso no constituye un hecho aislado, sino un patrón estructurado que persigue objetivos específicos: intimidar, doblegar, degradar y agotar tanto emocional como intelectualmente a la víctima, satisfaciendo con ello las necesidades de dominio y destrucción propias de los agresores. En muchos casos, este fenómeno se ve amplificado por la formación de grupos de hostigadores (gangs) que refuerzan el comportamiento colectivo de acoso, potenciando su impacto psicológico y social.

El análisis del bullying no puede desligarse del contexto familiar, pues múltiples investigaciones señalan que en su génesis confluyen factores personales, familiares, culturales y socio comunitarios. En este sentido, el entorno familiar y sociocultural constituye un marco explicativo crucial para comprender el surgimiento de perfiles agresivos y comportamientos violentos en el ámbito escolar (Bausela, 2008).

Desde otra perspectiva, Yáñez y Galaz (2011), interpretan el acoso escolar como una conducta ilegítima caracterizada por el uso desproporcionado del poder sobre otros sujetos, lo que supone una grave vulneración de la dignidad humana. En esta misma dirección, Torres

(2013) sostiene que el bullying se manifiesta como un maltrato sistemático, intencional y sostenido, ejercido por compañeros que actúan con crueldad mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas, todas ellas con consecuencias igualmente nocivas sobre el bienestar integral de la víctima, independientemente de la forma que adopten.

Por su parte, Gamboa (2012), enfatiza que el acoso escolar se articula en torno a patrones de hostigamiento reiterado, donde la agresión física, verbal o psicológica se convierte en una práctica constante que erosiona progresivamente la integridad del estudiante. Posteriormente, el mismo autor (2014), señala que estos comportamientos se encuentran íntimamente vinculados con reacciones emocionales disfuncionales —como la ira, la impulsividad y la hostilidad—, las cuales condicionan la actuación cotidiana de los agresores y refuerzan el carácter persistente y destructivo del fenómeno (Álvarez, 2015; Moratto et al., 2017).

En el ámbito académico contemporáneo, se evidencia un notorio incremento en la producción científica orientada al estudio del bullying, fenómeno que ha despertado el interés de múltiples disciplinas debido a su impacto en el desarrollo psicosocial y en la dinámica escolar (Pedrero et al., 2012; Whittaker y Kowalski, 2015). Este creciente cuerpo de conocimiento ha permitido visibilizar las implicaciones profundas del acoso escolar, entre las cuales destaca su vínculo con problemáticas graves como el suicidio en la adolescencia, considerado un punto de inflexión para la comprensión del fenómeno. Tal como sostienen Ponce y Cucunuba (2014), desde los primeros reportes en la década de 1980, los casos de suicidio juvenil asociados al bullying actuaron como un catalizador que impulsó el estudio sistemático de sus consecuencias. Ejemplos paradigmáticos de ello incluyen la crisis ocurrida en Noruega entre 1982 y 1984, cuando tres adolescentes de entre 10 y 14 años se quitaron la vida tras ser víctimas de hostigamiento escolar, lo que motivó en dicho país la implementación de políticas nacionales de prevención (Rigby y Cox, 1996; Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1999;

Rigby y Bagshaw, 2001; Rigby, 2001, citados en Ferrel et al., 2012). Asimismo, la masacre en la secundaria Columbine High School en Estados Unidos (1999), seguida del suicidio de los perpetradores, y el caso de un adolescente de 14 años en Hondarribia, España (2004), evidenciaron la gravedad del problema y su potencial letal.

La literatura especializada ha vinculado consistentemente el contexto familiar con la aparición tanto de conductas de riesgo como de consecuencias asociadas al bullying. Cohen (1994, citado por García, 2001) señala que la comunicación fluida y la convivencia significativa entre padres e hijos se correlacionan con bajas tasas de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. De modo complementario, Stice y Barrera (1995), así como Henriksen et al. (1997, citados por Martínez et al., 2003), encontraron que un exceso de control parental –expresado en la vigilancia constante de las actividades juveniles– se relaciona inversamente con comportamientos de riesgo como el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. A su vez, Fergusson y Lynskey (1995) aportan evidencia empírica que vincula las adversidades familiares crónicas con un aumento sustantivo en la probabilidad de conductas suicidas, subrayando la relevancia del entorno familiar como factor modulador de la vulnerabilidad psicosocial (Ponce y Cucunuba, 2014).

Desde un enfoque más amplio, el bullying debe ser comprendido como un fenómeno multicausal y multifactorial, cuya génesis y persistencia responden a la interacción dinámica de variables individuales, familiares, escolares y socioculturales. En este sentido, diversos autores destacan la pertinencia de adoptar una perspectiva socio ecológica que permita captar con mayor precisión las interrelaciones entre dichos factores (Bradshaw et al., 2015; Martínez et al., 2019; Valdés et al., 2014). Este enfoque holístico no solo enriquece el análisis del fenómeno, sino que también orienta estrategias de intervención más eficaces.

Existe, además, un consenso cada vez más sólido en torno a la consideración del bullying como un problema prioritario de salud pública y de política educativa, debido a sus

repercusiones en el bienestar físico, mental y emocional de niños y adolescentes. En el ámbito escolar, compromete los procesos formativos, la convivencia y el clima institucional; en el sanitario, genera secuelas psicológicas que requieren atención especializada y sostenida (Lugones y Ramírez, 2017).

Finalmente, estudios recientes subrayan la influencia de patrones comunicativos disfuncionales en el núcleo familiar. Nuñez-Fadda et al. (2020) evidencian que la comunicación hostil con figuras parentales constituye un rasgo característico en estudiantes con alta probabilidad de ser victimizados, reforzando así la necesidad de considerar el sistema familiar como un componente central en la comprensión y prevención del acoso escolar.

2.1.2. Criterios diagnósticos para el bullying

En el campo de la investigación psicoeducativa, diversos autores europeos han consensuado un conjunto de criterios diagnósticos fundamentales que permiten identificar la existencia de situaciones de *bullying* en el contexto escolar. Según la propuesta clásica de Piñuel y Oñate (2007), estos criterios constituyen el marco de referencia más aceptado para diferenciar un conflicto interindividual ordinario de un proceso sistemático de acoso entre pares. Dichos criterios son los siguientes:

2.1.2.1. Presencia de conductas de hostigamiento o agresión en el ámbito escolar. El primer criterio implica la manifestación objetiva de comportamientos violentos — verbales, físicos, psicológicos o sociales— dirigidos hacia un estudiante, los cuales pueden adoptar formas directas o indirectas y producirse de manera abierta o velada dentro del entorno educativo.

2.1.2.2. Reiteración y sistematicidad de la conducta agresiva. El acoso escolar se caracteriza por su naturaleza no accidental y por la percepción de la víctima de que dichas acciones constituyen un patrón constante y predecible en sus interacciones con los agresores.

La repetición frecuente es un elemento esencial para distinguir el bullying de incidentes aislados.

2.1.2.3. Persistencia temporal y deterioro progresivo del bienestar del afectado. Este criterio se relaciona con la prolongación del proceso de violencia en el tiempo, el cual erosiona gradualmente la resistencia psicológica de la víctima e impacta de manera significativa en múltiples esferas de su vida, incluyendo el rendimiento académico, el equilibrio emocional, las relaciones afectivas y el entorno familiar.

La concurrencia simultánea de estos tres elementos permite establecer, con rigor conceptual, la existencia de un cuadro de acoso psicológico sistemático en el contexto escolar.

Por otra parte, en relación con el espacio donde se desarrolla el fenómeno, las definiciones teóricas coinciden en señalar que ni el lugar físico ni los medios empleados constituyen variables determinantes para su diagnóstico. El bullying puede manifestarse tanto dentro como fuera del recinto educativo, siempre que víctima y agresor pertenezcan al mismo centro escolar. Asimismo, la ausencia de contacto físico directo no invalida su identificación, como ocurre en el caso del ciberacoso, una modalidad caracterizada por su naturaleza indirecta, anónima y mediada por tecnologías digitales, que comparte los principios estructurales del bullying tradicional.

2.1.3. Conductas frecuentes del bullying

El bullying se configura como un proceso sistemático de hostigamiento interpersonal que trasciende los simples conflictos escolares, dado que se manifiesta a través de comportamientos reiterados, persistentes y deliberadamente orientados a someter, aislar o degradar a la víctima dentro del contexto educativo. Este fenómeno no se expresa de manera homogénea, sino que adopta una serie de patrones conductuales diferenciados, los cuales reflejan distintas formas de agresión y mecanismos de dominación social. En términos

generales, las expresiones más comunes del acoso escolar pueden clasificarse en ocho categorías principales:

2.1.3.1. Desprecio y ridiculización. Implica el uso de burlas, humillaciones públicas, sobrenombres ofensivos y comentarios despectivos cuyo propósito es minar la autoestima del afectado, socavar su autoconcepto y situarlo en una posición de inferioridad frente al grupo.

2.1.3.2. Coacciones. Comprende la imposición de acciones o decisiones contra la voluntad de la víctima mediante la presión psicológica, amenazas implícitas o explícitas, y el abuso de poder, generando sentimientos de impotencia y sumisión.

2.1.3.3. Restricción comunicativa y ninguneo. Se refiere a la exclusión deliberada de interacciones sociales, el silencio intencionado, la negación del saludo o la ignorancia sistemática de la presencia del afectado, estrategias que buscan aislarlo del grupo y erosionar su sentido de pertenencia.

2.1.3.4. Agresiones físicas. Incluye conductas de violencia corporal directa, tales como empujones, golpes, patadas o cualquier otra forma de contacto físico lesivo, que en ocasiones pueden derivar en daños físicos visibles y consecuencias psicológicas severas.

2.1.3.5. Intimidación y amenazas. Se manifiesta en la emisión de advertencias hostiles o actos que infunden temor, con el fin de controlar el comportamiento de la víctima o impedir que denuncie las agresiones sufridas.

2.1.3.6. Exclusión y bloqueo social. Engloba las acciones dirigidas a marginar al individuo de actividades grupales, negar su participación en juegos o dinámicas escolares y obstaculizar su integración social, afectando profundamente sus vínculos interpersonales.

2.1.3.7. Maltrato y hostigamiento verbal. Se materializa mediante insultos, mofas constantes, comentarios degradantes y lenguaje violento que buscan desestabilizar emocionalmente a la víctima y perpetuar su situación de vulnerabilidad.

2.1.3.8. Robo, extorsión, chantaje y deterioro de pertenencias. Esta categoría implica la apropiación indebida de objetos personales, la exigencia de bienes bajo amenazas, el chantaje emocional o material, así como el daño intencional de pertenencias con el propósito de intimidar o castigar.

Estas formas conductuales, aunque diversas en su expresión, comparten elementos estructurales comunes: su intencionalidad de daño, su reiteración en el tiempo y la existencia de una asimetría de poder entre agresor y víctima. Tales características refuerzan la naturaleza compleja del fenómeno y la necesidad de abordarlo desde perspectivas multidimensionales que incluyan el análisis psicológico, social y educativo.

2.1.4. Modelo explicativo

La comprensión del fenómeno del bullying exige trascender los enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en el individuo, para situarlo en un entramado de interacciones multiescalares que configuran su emergencia y persistencia. En esta línea, la teoría ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1979) constituye un marco explicativo robusto, al postular que el comportamiento humano se origina y modula dentro de un sistema de contextos interdependientes que se organizan en diferentes niveles: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Cada uno de estos niveles, que se contienen mutuamente, ejerce influencias directas e indirectas sobre el individuo, condicionando la aparición de conductas tanto prosociales como antisociales.

Desde esta perspectiva, el acoso escolar deja de entenderse como un acto aislado para convertirse en un proceso relacional complejo, en el que convergen factores individuales, familiares, escolares y socioculturales. Así, el bullying se configura como una acción intencional y reiterada, ejercida por uno o más agresores sobre una víctima con menor capacidad de defensa, y que puede manifestarse en modalidades físicas, verbales, psicológicas o incluso virtuales. Además, la dinámica no se limita a la díada agresor-víctima, sino que

incorpora a los espectadores como agentes que, con su pasividad o complicidad, perpetúan el fenómeno (Chulli et al., 2017).

Autores como Espelage y Swearer (2010) sostienen que los niños se desarrollan inmersos en sistemas sociales complejos y entrelazados, en los cuales el comportamiento agresivo y la victimización emergen como el resultado de la interacción recíproca de múltiples variables. Este enfoque socio ecológico no solo facilita la predicción de conductas intimidatorias (Lee, 2011), sino que además ofrece un marco conceptual integral para el diseño de estrategias preventivas y de intervención en el ámbito escolar (Kolbert et al., 2014).

Dentro de este modelo, el entorno familiar adquiere un papel central como factor modulador del riesgo o la protección frente al acoso. Investigaciones han evidenciado que relaciones familiares positivas y funcionales actúan como barreras protectoras ante la perpetración y la victimización, mientras que contextos familiares conflictivos incrementan sustancialmente la probabilidad de involucramiento en el fenómeno (Foster y Brooks-Gunn, 2013; Oliveira et al., 2020). Asimismo, se ha identificado que variables contextuales como la salud mental parental o la presencia de violencia doméstica, y variables relacionales como el abuso infantil, la negligencia, los estilos parentales inadecuados, la deficiente comunicación familiar y el bajo involucramiento de los padres, constituyen factores determinantes en la génesis del acoso escolar (Nocentini et al., 2019).

La ausencia de vínculos afectivos sólidos, el deterioro de las interacciones familiares y la disfuncionalidad estructural del hogar han sido consistentemente asociados con mayores tasas de comportamiento agresivo y de victimización escolar (Murray-Harvey y Slee, 2010; Uribe et al., 2012). Por tanto, el análisis del bullying desde la óptica ecológica permite entenderlo como un fenómeno multicausal que emerge de la interacción dinámica entre los distintos niveles del sistema social, donde la familia se erige como un eje decisivo tanto en su prevención como en su perpetuación.

2.1.5. Fases del bullying

El fenómeno del bullying, lejos de ser un suceso espontáneo o aislado, suele desarrollarse a través de un proceso progresivo y estructurado que sigue una secuencia relativamente estable de etapas. Según la caracterización clásica de Piñuel y Oñate (2005), este proceso puede dividirse en cinco fases interrelacionadas, cada una con dinámicas y consecuencias específicas:

2.1.5.1. Incidentes críticos iniciales. El proceso suele comenzar con episodios aparentemente triviales o aislados de agresión verbal, gestual o física, que actúan como detonantes del ciclo de acoso. Estos primeros actos suelen pasar inadvertidos para el entorno escolar y no siempre son percibidos como problemáticos por parte del personal educativo.

2.1.5.2. Consolidación del acoso y estigmatización. Progresivamente, la víctima es objeto de hostigamiento sistemático y recurrente, lo que conduce a su estigmatización dentro del grupo. En esta etapa se instauran estereotipos negativos sobre la víctima, reforzando la dinámica de desigualdad de poder entre agresores y agredido.

2.1.5.3. Latencia y gestación del daño psicológico. El acoso continuado sin intervención adecuada provoca un deterioro progresivo en el equilibrio emocional de la víctima. El daño psicológico comienza a consolidarse de forma latente, afectando áreas críticas de su vida, como el rendimiento académico, la autoestima, la percepción de apoyo social y el sentido de seguridad.

2.1.5.4. Manifestaciones somáticas y psicológicas severas. Con el tiempo, el impacto acumulado del acoso se traduce en síntomas psicológicos y fisiológicos más graves, tales como ansiedad, depresión, alteraciones del sueño, somatizaciones, conductas evitativas e incluso ideación suicida. En esta fase, el fenómeno ya ha trascendido el ámbito escolar, comprometiendo seriamente la salud mental y el desarrollo psicosocial del individuo.

2.1.5.5. Expulsión o autoexclusión de la víctima. En la etapa final, la víctima puede ser apartada explícitamente del entorno escolar —a través de sanciones, traslados o abandono— o bien optar voluntariamente por auto excluirse como mecanismo de defensa ante la imposibilidad de revertir la situación. Este desenlace representa el clímax del desequilibrio de poder instaurado y la culminación del proceso de victimización.

En síntesis, el bullying se caracteriza por una serie de elementos constitutivos que permiten diferenciarlo de otros comportamientos agresivos:

La presencia de una víctima vulnerable y en clara desventaja, objeto de acciones deliberadas orientadas a infligir daño por parte de uno o varios agresores.

La existencia de un desequilibrio de poder persistente, ya sea físico, psicológico o social, que imposibilita a la víctima defenderse de manera efectiva.

La reiteración temporal de las conductas violentas, que configuran una relación asimétrica de dominación y sometimiento prolongada en el tiempo.

El carácter focalizado del hostigamiento, que suele dirigirse a un individuo concreto y no a un grupo completo, aunque los agresores puedan actuar en solitario o colectivamente.

Este patrón secuencial evidencia que el *bullying* no es un fenómeno episódico sino un proceso estructurado y acumulativo, cuyas consecuencias pueden extenderse mucho más allá del espacio escolar, afectando integralmente la trayectoria vital de la víctima.

2.1.6. Formas de bullying

El fenómeno del bullying adopta múltiples expresiones conductuales que, aunque diferentes en su forma, comparten la intencionalidad de someter, denigrar o causar daño a la víctima. Según la clasificación propuesta por Valadez (2008, citada en Espinoza et al., 2022), las principales modalidades reconocidas son las siguientes:

2.1.6.1. Maltrato verbal. El bullying verbal constituye una de las manifestaciones más frecuentes y, a menudo, menos visibilizadas del acoso escolar. Este tipo de agresión se caracteriza por el uso reiterado de insultos, humillaciones, apodosos peyorativos o comentarios despectivos dirigidos a resaltar características físicas, cognitivas o sociales del individuo agredido. Aunque puede parecer menos grave que la violencia física por su carácter intangible, sus efectos sobre la estructura psíquica del sujeto suelen ser profundos, afectando su autoestima, autoconcepto y sentido de pertenencia. Su sutileza dificulta el reconocimiento tanto por parte de las víctimas como de los perpetradores, lo que subraya la necesidad de que las instituciones educativas instauren espacios dialógicos y estrategias psicoeducativas orientadas a promover la empatía, la inteligencia emocional y la resolución pacífica de conflictos, así como a inhibir comportamientos agresivos desde etapas tempranas del desarrollo escolar.

2.1.6.2. Maltrato físico. La violencia física comprende toda acción intencional no accidental que provoque daño corporal, pudiendo clasificarse según su severidad en niveles leves, moderados o graves. Entre las formas más habituales que se manifiestan en el contexto escolar se incluyen empujones, golpes, patadas, agresiones con objetos e incluso actos de violencia grupal. Este tipo de conducta no solo representa un atentado directo contra la integridad física del individuo, sino que también revela patrones de socialización violentos aprendidos en contextos familiares o comunitarios. Por ello, resulta crucial analizar las prácticas disciplinarias empleadas en el entorno doméstico, dado que los niños suelen internalizar y reproducir en el ámbito escolar aquellas formas de interacción coercitivas que han normalizado en su experiencia familiar.

2.1.6.3. Maltrato social o relacional. El acoso social se caracteriza por estrategias destinadas a aislar a la víctima de su grupo de pertenencia y socavar sus vínculos interpersonales. Esta modalidad suele materializarse a través de conductas como la exclusión deliberada de actividades colectivas, la marginación en espacios sociales, la difusión de rumores o la incitación al rechazo colectivo. Su propósito central es erosionar el tejido relacional del individuo y generar sentimientos de soledad, inferioridad o no pertenencia. Las causas pueden ser tan diversas como diferencias físicas, formas de hablar, condiciones socioeconómicas o incluso aspectos triviales, pero todas convergen en un mismo efecto: la ruptura del sentido de identidad social del estudiante dentro de su entorno escolar.

2.1.6.3. Maltrato psicológico. El acoso psicológico representa la forma más compleja y devastadora del bullying, al centrarse en la desestabilización emocional y mental de la víctima. Consiste en una persecución sostenida a través de críticas destructivas, amenazas explícitas o veladas, injurias, calumnias y otras acciones encaminadas a socavar la seguridad personal, minar la autoestima y generar sentimientos persistentes de ansiedad, duda, culpa e inseguridad. Este tipo de agresión busca restringir la autonomía del individuo y coartar el ejercicio de sus derechos fundamentales mediante el desgaste emocional progresivo. La persistencia de estas prácticas puede derivar en consecuencias severas, tales como trastornos psicológicos, conductas autodestructivas o incluso ideación suicida, lo que evidencia la necesidad de un abordaje integral desde la psicología escolar y la intervención sociofamiliar (Valadez, 2008; Espinoza et al., 2022).

2.1.7. Perfil de riesgo para convertirse en posible víctima o agresor

La literatura especializada coincide en que el fenómeno del bullying no puede comprenderse sin considerar la dinámica dual que lo configura: la presencia del agresor y la de la víctima, quienes constituyen polos complementarios dentro del mismo proceso relacional (Olweus, 1998). Ambos perfiles presentan rasgos psicológicos, conductuales y sociales

relativamente diferenciados, cuya identificación resulta crucial para el diseño de estrategias preventivas e intervenciones psicoeducativas eficaces.

Desde la perspectiva clásica de Olweus (1998), las víctimas suelen compartir características personales que las hacen más vulnerables a ser blanco de acoso. Entre las más destacadas se encuentra una elevada ansiedad basal, acompañada de inseguridad y baja autoconfianza, lo que se traduce en una conducta retraída y una escasa capacidad de confrontación ante las agresiones. Estos estudiantes tienden a ser más sensibles, reservados y tranquilos, mostrando respuestas emocionales intensas ante el hostigamiento —como el llanto o la evasión del conflicto—, lo que refuerza su posición de indefensión. Además, suelen presentar autoestima disminuida y autopercepciones negativas, tanto de sí mismos como del entorno escolar, factores que contribuyen a la perpetuación del rol de víctima dentro de la dinámica violenta.

Por otro lado, el agresor representa la contraparte de esta relación asimétrica. Se trata, en términos generales, de sujetos que manifiestan conductas dominantes, impulsividad elevada, baja tolerancia a la frustración y escasa empatía hacia los demás. A menudo presentan dificultades en la autorregulación emocional, lo que se traduce en comportamientos coercitivos, desafiantes y, en ocasiones, en una búsqueda deliberada de control y poder sobre sus pares. Suelen mostrar también tendencias proactivas hacia la violencia, utilizando la intimidación como herramienta para fortalecer su estatus social dentro del grupo o para satisfacer necesidades psicológicas relacionadas con la afirmación personal. En muchos casos, estas conductas se gestan en contextos familiares caracterizados por estilos parentales autoritarios, negligentes o inconsistentes, lo que refuerza el aprendizaje de patrones agresivos como formas legítimas de interacción (Moratto et al., 2017; Gamboa, 2014).

En síntesis, el bullying emerge como un fenómeno relacional en el que confluyen vulnerabilidades individuales y contextuales tanto en la víctima como en el agresor. La primera

suele estar definida por rasgos internalizantes, como la ansiedad y la baja autoestima, mientras que el segundo se caracteriza por patrones externalizantes, como la impulsividad y la búsqueda de dominación. La interacción entre ambos perfiles, mediada por factores familiares, escolares y socioculturales, constituye el núcleo dinámico de este fenómeno complejo y persistente.

La detección de estudiantes que están siendo objeto de bullying exige la identificación minuciosa de un conjunto de signos conductuales, emocionales y relacionales que, en su conjunto, configuran un perfil característico. Estas manifestaciones suelen emerger con mayor frecuencia en el contexto escolar, donde la interacción cotidiana con pares se convierte en el escenario primario del acoso.

En el ámbito educativo, las víctimas suelen ser recurrentemente objeto de burlas ofensivas y comentarios degradantes que buscan minar su autoestima. Es común que se les asigne apodosos denigrantes o vulgares que resultan humillantes, y que sean blanco de insultos, desafíos, amenazas o actos de ridiculización pública. Asimismo, estos estudiantes pueden ser subyugados mediante órdenes autoritarias o sometidos a comportamientos de dominación persistente, lo que refuerza su posición de vulnerabilidad frente a los agresores.

La violencia también se expresa de forma física: empujones, golpes, patadas o agresiones con objetos, frente a las cuales las víctimas raramente responden, mostrando comportamientos de evitación, sumisión o huida, a menudo acompañados de llanto. Este tipo de situaciones pueden derivar en lesiones visibles —como contusiones, arañazos o roturas en sus prendas— que carecen de explicación coherente.

Otro rasgo distintivo es el: estos estudiantes suelen permanecer apartados durante los recreos o el aislamiento social progresivo comidas, mostrar dificultades para integrarse en actividades grupales y, en los juegos por equipos, ser elegidos en último lugar. Suelen buscar la proximidad de figuras adultas —como docentes o personal escolar— en un intento de obtener seguridad frente a posibles agresiones.

A nivel emocional y comportamental, proyectan con frecuencia ansiedad, inseguridad, tristeza profunda o afecto deprimido, signos que reflejan el impacto psicológico del acoso. Además, manifiestan inhibición para hablar en público o participar en clase, lo que puede interpretarse como consecuencia directa de experiencias de humillación. Finalmente, es común observar un deterioro paulatino en su rendimiento académico, evidenciando cómo el bullying afecta no solo la esfera emocional y social, sino también el desarrollo cognitivo y escolar del individuo.

2.1.7.1. La víctima, posibles indicios (en el entorno familiar). La manifestación del acoso escolar no se circunscribe únicamente al ámbito educativo; sus repercusiones trascienden el espacio escolar y se proyectan con claridad en el contexto familiar, donde emergen signos conductuales, emocionales y psicossomáticos que pueden servir como indicadores tempranos de victimización.

En primer lugar, es común que el estudiante retorne al hogar con prendas desgarradas o desordenadas, libros dañados o pertenencias deterioradas, sin ofrecer explicaciones coherentes sobre lo ocurrido. Asimismo, pueden observarse lesiones físicas —como contusiones, arañazos, cortes o hematomas— cuya causa resulta ambigua o no puede justificarse por accidentes comunes, lo cual constituye un indicio relevante de agresiones sufridas en el entorno escolar.

A nivel relacional, estos adolescentes suelen carecer de vínculos sociales significativos, pues regresan del colegio sin compañía de compañeros, apenas visitan o reciben visitas de otros niños y, en muchos casos, no poseen amistades cercanas con quienes compartir actividades recreativas como jugar, realizar deportes o simplemente conversar. Esta exclusión social también se evidencia en la ausencia de invitaciones a eventos sociales, y el temor a organizar reuniones propias ante la expectativa de un posible rechazo grupal.

En el plano emocional y conductual, suelen manifestar resistencia o temor persistente de asistir a la escuela, acompañado de síntomas psicósomáticos tales como cefaleas frecuentes, dolor abdominal o pérdida del apetito. En el ámbito del descanso, presentan alteraciones del sueño, que incluyen pesadillas, llanto nocturno o sueño intranquilo, indicadores que reflejan el alto nivel de estrés asociado a la experiencia de victimización.

El impacto del acoso también repercute directamente en el rendimiento académico y las dinámicas familiares. Las víctimas pueden perder interés por las actividades escolares, mostrar un descenso en sus calificaciones e incluso solicitar dinero adicional o sustraerlo del hogar con el fin de evitar represalias o satisfacer las exigencias de sus agresores. Además, se observa con frecuencia un estado emocional marcado por tristeza, depresión o infelicidad, junto con cambios súbitos de humor, irritabilidad o estallidos de ira inesperados, lo que refleja el profundo daño psicológico derivado de la exposición prolongada al bullying.

En general, los agresores suelen ser fuertes físicamente, impulsivos, dominantes con conductas antisociales y poco empáticos con sus víctimas. Asimismo, muchos agresores inducen a algunos de sus seguidores a que hagan el “trabajo sucio”, mientras que ellos se mantienen alejados.

Una característica distintiva de los agresores típicos según (Olweus, 1998), es la belicosidad con sus compañeros, e incluso algunas veces con los adultos, tanto como padres y profesores.

2.1.7.2. El agresor, posibles indicios. El perfil conductual de los agresores en situaciones de bullying escolar suele estar caracterizado por un conjunto de rasgos distintivos que reflejan dinámicas de dominación, impulsividad y transgresión normativa. Estos individuos tienden a exhibir superioridad física respecto a sus pares, circunstancia que utilizan como mecanismo de intimidación y sometimiento hacia sus víctimas. Frecuentemente, poseen una edad equivalente o ligeramente superior a la de los agredidos, así como un desempeño

destacado en actividades físicas o deportivas, aspecto que refuerza su estatus dentro del grupo, especialmente en contextos masculinos.

Una de sus características más notorias es la necesidad imperiosa de ejercer control sobre los demás, lo que se manifiesta en la imposición sistemática de su voluntad mediante la coacción, la amenaza o el uso explícito de la fuerza. Estos sujetos tienden a sobrevalorar su poder real o imaginario, jactándose abiertamente de su capacidad de influencia sobre otros estudiantes. Además, presentan una marcada reactividad emocional, con tendencia a la irritabilidad, la impulsividad exacerbada y una baja tolerancia a la frustración, elementos que facilitan la adopción de comportamientos agresivos ante situaciones de mínima provocación.

En el ámbito institucional, suelen evidenciar dificultades significativas para ajustarse a las normas y reglas escolares, adoptando una postura desafiante y hostil frente a figuras de autoridad como docentes o progenitores. Este patrón de comportamiento se asocia a menudo con actitudes antisociales tempranas, que incluyen conductas delictivas menores, actos de vandalismo o consumo prematuro de alcohol. A diferencia de las víctimas, los agresores no suelen mostrar signos de ansiedad o inseguridad; por el contrario, mantienen una autoimagen positiva y elevada autopercepción.

En el plano social, estos individuos logran en ocasiones alcanzar niveles relativamente altos de popularidad, respaldados por un núcleo reducido de compañeros que refuerzan y legitiman sus conductas intimidatorias. Respecto a su rendimiento académico, este puede variar desde niveles medios o superiores hasta desempeños por debajo del promedio, aunque en la etapa secundaria es frecuente observar tendencias al desinterés académico y actitudes negativas hacia la escuela, factores que pueden contribuir al mantenimiento y escalamiento de sus conductas agresivas.

2.1.8. Consecuencias del bullying para quien recibe y ejerce el maltrato

El fenómeno del *bullying* no solo configura un problema conductual dentro del contexto escolar, sino que también implica una serie de repercusiones profundas y multifactoriales tanto para quienes lo padecen como para quienes lo ejercen. Estas consecuencias afectan de manera significativa los ámbitos psicológico, social, emocional, académico y conductual, y pueden manifestarse a corto, mediano y largo plazo, comprometiendo incluso el desarrollo integral del individuo.

2.1.8.1. Consecuencias para quien recibe maltrato. Las víctimas de acoso escolar suelen experimentar un amplio espectro de alteraciones emocionales y conductuales que afectan negativamente su calidad de vida. Entre las manifestaciones más frecuentes se encuentran la aversión persistente al entorno escolar, evidenciada en el temor constante a asistir a clases o incluso a transitar hacia la institución educativa (Elliot, 2008). Esta evitación puede derivar en ausentismo escolar reiterado, con el consecuente deterioro del rendimiento académico y una marcada desmotivación hacia el aprendizaje.

Desde una perspectiva somática y psicológica, las víctimas pueden presentar síntomas psicósomáticos como dolores abdominales recurrentes, trastornos del sueño acompañados de pesadillas frecuentes o episodios de enuresis nocturna, además de episodios de llanto sin causa aparente. También es común la aparición de hábitos compulsivos relacionados con la alimentación —ya sea restricción alimentaria o ingesta excesiva— y con el aseo personal, así como el desarrollo de trastornos ansiosos y síntomas depresivos vinculados al hostigamiento prolongado.

A nivel conductual, algunas víctimas pueden interiorizar la violencia sufrida y reproducirla con otros compañeros como mecanismo compensatorio. Otras respuestas incluyen el retraimiento social, la inhibición comunicativa, la negativa a revelar los hechos de acoso y la pérdida o destrucción frecuente de objetos personales. El impacto psicológico suele ser

particularmente severo, reflejándose en una disminución sustancial de la autoestima, un autoconcepto negativo y sentimientos persistentes de impotencia, inferioridad y vulnerabilidad, que pueden prolongarse hasta la adultez si no son abordados oportunamente.

2.1.8.2. Consecuencias para quien ejerce maltrato. El ejercicio sistemático de conductas intimidatorias no solo afecta al agredido, sino que también imprime profundas secuelas en el propio agresor, tanto en su desarrollo psicoemocional como en su trayectoria social y académica. En primer lugar, estos sujetos suelen evidenciar un vacío existencial persistente y una incapacidad manifiesta para adaptarse funcionalmente a entornos normativos, lo que con frecuencia se traduce en dificultades para establecer relaciones interpersonales sanas y estables. Dicha carencia afectiva, en muchos casos, se encubre tras una máscara de aparente fortaleza o valentía, que no es más que una estrategia compensatoria frente a la inseguridad interna.

Desde el plano emocional, estos individuos tienden a mostrar colericidad, impulsividad y estados depresivos, además de una marcada desconfianza hacia el entorno social, lo cual obstaculiza el establecimiento de vínculos significativos. La ausencia de empatía y sensibilidad interpersonal se erige como un rasgo recurrente, y se refleja en la tendencia a proyectar sus sentimientos de inferioridad mediante la devaluación y sometimiento de los demás.

En el ámbito conductual y relacional, presentan conflictos reiterados con figuras de autoridad —padres, docentes, líderes institucionales o religiosos—, evidenciando actitudes desafiantes y comportamientos disruptivos. Suelen también establecer metas académicas poco ambiciosas, lo que contribuye a un rendimiento escolar deficitario e incrementa el riesgo de fracaso académico.

Asimismo, el involucramiento temprano en conductas antisociales constituye un fenómeno común entre quienes ejercen acoso escolar. Dichas conductas pueden incluir actos vandálicos, enfrentamientos violentos, hurtos, consumo problemático de alcohol, así como

conflictos con el sistema legal, configurando un perfil de riesgo elevado que, de no ser intervenido oportunamente, puede consolidarse en la adultez en formas más graves de desadaptación social y delictiva (Voors, 2000).

2.2. Bases teóricas de la Funcionalidad Familiar

2.2.1. Conceptualización de funcionamiento familiar

La noción de funcionamiento familiar se articula a partir de la comprensión histórica y sociocultural del concepto de familia, cuyo significado ha evolucionado conforme a las transformaciones sociales, culturales y normativas de cada época. Tradicionalmente, se ha concebido a la familia como la unidad social primaria conformada por vínculos consanguíneos o afectivos —habitualmente representada por la tríada hombre-mujer-niño—, sobre la cual recae la función esencial de garantizar la reproducción social, tanto biológica como simbólica. Esto implica la provisión de nuevos miembros a la colectividad, su socialización progresiva, la oferta de soporte emocional y físico, así como la formación de sujetos aptos para integrarse activamente a la dinámica comunitaria y desplegar sus potencialidades individuales dentro del entramado social.

Desde una perspectiva relacional, Nardone (2003) define a la familia como un sistema de interacciones predominantemente afectivas, universalmente presente en todas las culturas, dentro del cual el ser humano permanece durante las etapas más críticas de su desarrollo ontogenético —neonatal, infancia y adolescencia—, constituyendo el núcleo fundamental de su proceso de maduración (p. 38). Este enfoque permite comprender a la familia no como una mera agregación de individuos, sino como un sistema complejo conformado por subsistemas interdependientes, cuyos miembros desempeñan roles dinámicos que se modifican según variables como la edad, el género, el ciclo vital y la naturaleza de sus interacciones.

Desde la teoría sistémica, el funcionamiento familiar se entiende como una red de influencias recíprocas, donde los cambios en un miembro reverberan sobre el conjunto y, a su vez, el sistema en su totalidad condiciona las conductas y dinámicas de cada integrante. Herrera (1997) enfatiza que este carácter interdependiente implica que las dificultades emergentes en la vida familiar no deben interpretarse bajo un paradigma lineal de causa-efecto, sino como manifestaciones circulares derivadas de desequilibrios en la interacción relacional. En este marco, lo que en un momento se concibe como causa puede devenir en efecto, y viceversa, configurando un proceso dinámico y bidireccional en el que la disfuncionalidad o la salud familiar dependen de la calidad de sus interacciones (citado en Pacherras, 2008).

Diversos estudios han puesto en evidencia que la dinámica familiar desempeña un rol decisivo en la génesis y evolución de las conductas violentas, en tanto se ha constatado que muchos agresores escolares presentan antecedentes de experiencias tempranas de maltrato que modelan sus patrones conductuales posteriores (Cerezo, 2006). En este sentido, Gómez et al. (2007) destacan que los modelos relacionales internalizados en el ámbito familiar, tanto por aprendizaje directo como por observación vicaria, junto con los sistemas de valores y los estilos de crianza parental, configuran en los hijos estructuras axiológicas propias y modos particulares de interacción social, que posteriormente se reflejan en su comportamiento cotidiano.

Desde una perspectiva más amplia, Moratto et al. (2017) sostienen que la familia constituye el eje estructurador del desarrollo humano integral, al ser el espacio primario en el que se gestan procesos esenciales como la socialización, la protección y el bienestar. Asimismo, representa el núcleo fundacional desde el cual se construyen las pautas relacionales iniciales y las primeras representaciones cognitivas del mundo. Dichos autores subrayan que los roles desempeñados por cada miembro dentro de la estructura familiar se expresan en comportamientos cotidianos que los menores observan e incorporan como modelos legítimos

de actuación, utilizándolos como referentes para desenvolverse ante distintos escenarios vitales.

Del mismo modo, la calidad de la interacción entre padres e hijos se vincula estrechamente con la manera en que se satisfacen las necesidades individuales y con el desarrollo de la autorregulación emocional y conductual, procesos clave en la adaptación social del individuo (Charalampous et al., 2018). Por su parte, Tatiani (2020, citado por Guerrero, 2023) señala que la familia debe entenderse como un espacio relacional colectivo donde se forjan los primeros aprendizajes de socialización y comunicación, determinando de manera significativa la forma en que cada persona interactúa en contextos sociales y académicos a lo largo de su ciclo vital.

2.2.2. Clima familiar-escolar

La influencia del contexto familiar y escolar constituye un elemento estructural en el proceso de socialización, aprendizaje y desarrollo psicosocial del individuo. (Cornejo, 1999, citado en Moratto et al., 2017) señala que los factores vinculados al origen sociocultural y familiar del estudiantado explican aproximadamente entre el 70 % y el 80 % de la varianza del rendimiento académico en América Latina, lo que evidencia el peso determinante que el entorno primario ejerce sobre los procesos educativos.

Entre los principales antecedentes familiares que favorecen la emergencia de conductas agresivas y disfuncionales durante la adolescencia, destacan la carencia de vínculos afectivos seguros, particularmente con la figura materna, así como actitudes parentales negativas o de escasa disponibilidad emocional, dificultades para establecer límites adecuados, permisividad ante comportamientos antisociales y el uso frecuente de prácticas coercitivas y castigos físicos (Díaz-Aguado, 2005). Estas condiciones alteran la estructura relacional del hogar y constituyen un terreno fértil para el desarrollo de patrones conductuales desadaptativos.

En relación con los estilos parentales, existe consenso respecto a la existencia de tres tipologías que condicionan el clima familiar y sus efectos en la formación del individuo (Bernal et al., 2012; Soenens y Vansteenkiste, 2010; Torío et al., 2008):

2.2.2.1. Estilo democrático. Caracterizado por un equilibrio entre control y afecto, que fomenta relaciones saludables basadas en normas consensuadas y en un vínculo afectivo sólido (García-Linares et al., 2002).

2.2.2.2. Estilo autoritario. Que combina un alto nivel de control con escasa calidez emocional, priorizando la obediencia y el uso de sanciones, con normas rígidas que limitan la autonomía del menor (Belski et al., 2005; Gutiérrez-Cobo et al., 2017).

2.2.2.3. Estilo permisivo o indulgente. Definido por bajo control y elevada expresividad afectiva, lo que puede facilitar la satisfacción de deseos e intereses infantiles en detrimento del establecimiento de límites adecuados (Fuentes et al., 2015; García y Gracia, 2010; Pedrero et al., 2012).

El clima escolar, por su parte, se configura a partir de las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, y se ve fortalecido por la implicación activa de los padres en el proceso educativo, lo que incide no solo en el rendimiento académico, sino también en la calidad de la convivencia institucional (Gázquez et al., 2011). Asimismo, los estilos parentales equilibrados y un clima familiar participativo se asocian con un mayor desarrollo de las habilidades sociales en la infancia, mientras que el uso predominante de estrategias autoritarias tiende a obstaculizar la adquisición de repertorios sociales asertivos (Isaza y Henao, 2012).

El entorno familiar y escolar influye de manera decisiva en la naturaleza de las relaciones interpersonales, pudiendo generar ambientes de conflicto o de armonía (Ortega-Baron et al., 2016). Además, se ha demostrado que ambos contextos desempeñan un papel fundamental en la prevención del uso problemático de tecnologías digitales (Solecki et al., 2014). En este sentido, las normas parentales que regulan el acceso y el tiempo de conexión se

asocian con menores tasas de ciberacoso (Kalmus et al., 2015; Khurana et al., 2015), y la supervisión parental sobre el uso de tecnologías se vincula con niveles reducidos de maltrato entre pares (Navarro et al., 2013).

López et al. (2012) sostienen que, aunque las investigaciones sobre agresión escolar han priorizado el estudio de características individuales de víctimas y agresores, las variables contextuales tienen un peso explicativo aún mayor, siendo el clima del aula un predictor significativo de la percepción de violencia. Complementando esta perspectiva, Jiménez y Lehalle (2012) argumentan que los modelos psicosociales subrayan la interdependencia de contextos significativos —familia, escuela y comunidad— en la génesis de problemas conductuales como la violencia escolar. Su investigación mostró que la percepción del clima en estos tres espacios, junto con el bienestar subjetivo adolescente, influye directamente en la manifestación de conductas violentas, lo que refuerza la necesidad de intervenciones tanto individuales como contextuales.

En este marco, los intercambios afectivos dentro del hogar representan un componente sustantivo del clima familiar y se relacionan con aspectos como el tiempo compartido y la atención brindada por los progenitores (Izquierdo et al., 2019). Por lo tanto, familia y escuela se consolidan como escenarios privilegiados de socialización, fundamentales para el desarrollo de habilidades prosociales, la expresión emocional, la comunicación divergente y la resolución pacífica de conflictos, constituyéndose en los pilares desde los cuales se puede prevenir la agresión entre pares y el abuso de poder (Moratto et al., 2017).

2.2.3. Características de la familia peruana

La familia peruana constituye un eje estructurante del tejido social nacional y se caracteriza por su capacidad de adaptación frente a contextos adversos. En medio de escenarios marcados por crisis económicas, sociales y políticas, este núcleo relacional ha desplegado estrategias de subsistencia creativas y resilientes, orientadas a garantizar la continuidad de sus

funciones esenciales. Aun en condiciones de precariedad, las familias han desarrollado mecanismos propios de resistencia, diversificación de ingresos y generación de empleo, lo que refleja una dinámica activa y no meramente receptiva frente a la pobreza (Muñoz, 2004).

Según el citado autor, las familias en situación de pobreza no permanecen inmóviles ante las dificultades estructurales; por el contrario, participan activamente en la construcción de alternativas que les permiten mejorar gradualmente sus condiciones de vida. Este proceso, aunque prolongado, conduce a avances sostenidos que posibilitan a muchas de ellas superar el umbral de pobreza y alcanzar un mayor bienestar económico. Un ejemplo representativo es el crecimiento del autoempleo y la proliferación de microempresas urbanas, emprendimientos que, en su mayoría, surgen como iniciativas familiares y que en un número significativo de casos son lideradas por mujeres, lo que evidencia un cambio progresivo en la distribución de roles dentro del hogar.

En el ámbito educativo, las familias peruanas asumen un rol protagónico al financiar gastos vinculados con la escolarización de sus hijos, incluyendo uniformes, transporte, materiales, matrículas e incluso aportes destinados a la infraestructura escolar y a la provisión de recursos básicos. Tradicionalmente, la estructura familiar se ha cimentado sobre un modelo patriarcal en el que el varón ejerce la jefatura y la función de proveedor; sin embargo, este patrón ha experimentado transformaciones significativas, registrándose un aumento sostenido en el número de hogares encabezados por mujeres. La Encuesta Nacional de Hogares (INEI, 2008) reporta que el 76,9 % de los hogares peruanos están dirigidos por un varón, mientras que el 23,1 % por una mujer, con un tamaño promedio de 4,1 miembros por hogar y una edad media del jefe de familia cercana a los 50 años. En cuanto a su estructura, los hogares se clasifican en unipersonales (10,1 %), nucleares (60,1 %), extendidos (21,6 %), compuestos (3,7 %) y sin núcleo (4,5 %).

La configuración familiar no solo define la organización doméstica, sino que influye de manera determinante en la formación del apego, la interiorización de valores morales, la construcción de roles sociales y el desarrollo de habilidades relacionales. Entre las variables que inciden directamente en estos procesos destacan:

- La ausencia de referentes normativos claros de comportamiento social y familiar.
- El rechazo parental hacia el hijo o hija.
- Las actitudes negativas en la interacción padre-hijo.
- El temperamento infantil en su dinámica con el entorno familiar.
- El refuerzo positivo de conductas agresivas.
- La inconsistencia en las prácticas disciplinarias.
- El uso de medidas punitivas en la crianza.
- La falta de control parental.
- La normalización de la violencia física como práctica social.
- La existencia de antecedentes familiares de conductas antisociales.
- El empleo reiterado del castigo corporal.
- El aislamiento social del núcleo familiar.
- La exposición continua a representaciones violentas en los medios de comunicación.

Estas condiciones estructurales y relacionales configuran el terreno donde germinan comportamientos agresivos, los cuales tienen sus raíces en los vínculos interpersonales tempranos dentro del entorno familiar y entre los pares. En este sentido, la familia constituye no solo el primer agente socializador, sino también el modelo referencial de disciplina, comportamiento, valores y actitudes. Se ha demostrado que el estilo disciplinario parental incide directamente en la aparición o inhibición de conductas agresivas. Por ejemplo, progenitores con baja exigencia, actitudes hostiles y prácticas correctivas basadas en la agresión física o la amenaza tienden a fomentar respuestas violentas en sus hijos. Asimismo,

las relaciones conyugales caracterizadas por la tensión y el conflicto constituyen factores que incrementan la probabilidad de que el niño interiorice y reproduzca comportamientos agresivos.

Factores socioculturales como el contexto barrial y las expresiones lingüísticas que refuerzan la violencia —por ejemplo, frases como “*no seas un cobarde*”— también desempeñan un papel relevante en la consolidación de estas conductas. El desarrollo afectivo y psicológico, el equilibrio emocional, la formación axiológica y el despliegue de las capacidades intelectuales fundamentales dependen, en gran medida, del funcionamiento familiar. Sin embargo, situaciones estructurales críticas como la pobreza extrema, el desempleo prolongado y la precariedad económica generan presiones que tensionan y, en muchos casos, fracturan la cohesión del hogar. En tales circunstancias, la familia —tradicionalmente concebida como el espacio privilegiado para la educación, el cuidado y la protección de sus miembros— puede transformarse en un escenario de sufrimiento, disfuncionalidad y violencia.

2.2.4. Los modelos de la interacción familiar

La dinámica interna de las familias puede adoptar formas diversas según la distribución del poder, el estilo de comunicación, los patrones de autoridad y los esquemas afectivos predominantes.

2.2.4.1. Modelos de interacción familiar. Nardone et al. (2005) proponen una tipología fundamental de los modelos de interacción familiar, que permite comprender cómo estas configuraciones relacionales influyen en el desarrollo psicológico, social y emocional de sus miembros.

- ***Familia hiper protectora.*** Este modelo se caracteriza por un ejercicio excesivo de protección por parte de los padres, quienes perciben a sus hijos como seres inherentemente frágiles, incapaces de afrontar por sí mismos las demandas del entorno. Tal sobreprotección, aunque generalmente motivada por el afecto, limita la autonomía y el desarrollo de la

competencia personal, generando dependencia emocional y dificultades en la autorregulación conductual.

- ***Familia democrático-permisiva.*** En este patrón relacional, las fronteras jerárquicas entre progenitores e hijos tienden a diluirse. La relación se asemeja más a un vínculo de amistad que a una estructura parental-filial, lo que conlleva una ausencia de autoridad clara y una indefinición de los roles familiares. La carencia de normas consistentes puede derivar en dificultades en la internalización de límites y responsabilidades, así como en la consolidación de un sentido estructurado de disciplina.

- ***Familia sacrificante.*** Este tipo de familia se sustenta en la lógica del autosacrificio constante, en la cual los padres asumen que su valor radica en la renuncia personal en favor de sus hijos, y estos, a su vez, reproducen dicha dinámica como un patrón legítimo de conducta. La entrega abnegada se convierte en un principio estructurador de la interacción familiar, lo que puede generar sentimientos de culpa o sobrecarga emocional y fomentar relaciones de dependencia recíproca.

- ***Familia intermitente.*** En este modelo predomina la inconsistencia en las pautas relacionales, ya que los miembros oscilan entre diferentes estilos de interacción, a menudo contradictorios. La falta de coherencia genera confusión en los hijos respecto a las expectativas y las normas, afectando la previsibilidad del entorno familiar y dificultando el desarrollo de un marco estable de referencia conductual.

- ***Familia delegante.*** Se caracteriza por la cesión del rol de guía y autoridad a agentes externos —instituciones educativas, familiares extensos u otras figuras—. Los padres adoptan una postura de desvinculación en el ejercicio de su función formativa, trasladando la responsabilidad del acompañamiento y la orientación a terceros. Esta abdicación puede provocar sentimientos de desamparo en los hijos y obstaculizar el establecimiento de vínculos parentales sólidos.

- **Familia autoritaria.** En este esquema, la autoridad parental se ejerce de manera rígida y vertical. El poder reside exclusivamente en los progenitores, quienes imponen normas sin espacio para la negociación ni el diálogo. Este estilo fomenta la obediencia por coerción más que por internalización de valores, lo que puede derivar en conductas sumisas o, en casos opuestos, en reacciones de rebeldía frente a la autoridad.

En suma, estos modelos constituyen aproximaciones analíticas que permiten comprender la diversidad de formas que asume la interacción familiar y sus implicaciones en la configuración del comportamiento infantil y adolescente. La manera en que el poder, la afectividad y la autoridad se articulan en el seno familiar tiene efectos directos en la socialización, la regulación emocional, la formación de valores y la predisposición a conductas adaptativas o disfuncionales.

2.2.4.2. El modelo circumplejo de funcionamiento familiar. El modelo circumplejo de funcionamiento familiar, formulado por Olson et al. (1989), constituye uno de los marcos teóricos más relevantes en el estudio sistémico de la dinámica familiar. Esta propuesta, desarrollada inductivamente a partir de hallazgos empíricos y conceptos derivados de la terapia familiar y marital, se estructura sobre dos ejes fundamentales: la cohesión familiar y la adaptabilidad del sistema.

La cohesión hace referencia al grado de vínculo emocional existente entre los miembros del núcleo familiar, determinando la cercanía afectiva, la dependencia recíproca y el sentido de pertenencia. Este constructo abarca dimensiones como la intensidad de los lazos emocionales, la permeabilidad de los límites familiares, el tiempo compartido, la toma de decisiones, los intereses comunes y las actividades recreativas. Olson et al. (1989) distingue cuatro niveles progresivos de cohesión: desligada, cuando predomina la desconexión emocional; separada, donde existe autonomía con vínculos moderados; conectada, caracterizada por relaciones

afectivas sólidas; y amalgamada, en la que la fusión emocional puede restringir la individualidad.

Por su parte, la adaptabilidad alude a la capacidad del sistema familiar para modificar su estructura de poder, los roles asignados y las normas internas en respuesta a los desafíos propios del desarrollo evolutivo o a las demandas del entorno. Se reconocen cuatro niveles: rígida, con escasa apertura al cambio; estructurada, con ajustes limitados; flexible, donde existe una reorganización adaptativa; y caótica, en la que predomina la inestabilidad y la ausencia de estructura.

La literatura especializada (Viveros y Vegara, 2013; Minuchin, 1982; Epstein et al., 1978) destaca que la dinámica familiar —entendida como la suma de patrones de interacción, la resolución conjunta de problemas, la distribución de roles, el nivel comunicativo, la afectividad y las conductas relacionales— constituye un pilar esencial del funcionamiento global del sistema.

El modelo circumplejo plantea que el equilibrio dinámico entre cohesión y adaptabilidad es un requisito indispensable para el funcionamiento familiar óptimo. Este balance permite a la familia cumplir eficazmente sus metas y funciones esenciales. En este sentido, Ferrer-Honores et al. (2013) subrayan que la aplicación del modelo facilita:

- La identificación y descripción precisa de los niveles de cohesión y adaptabilidad.
- La representación de las relaciones familiares como sistemas en equilibrio dinámico.
- La explicación integral de los diferentes estilos de funcionamiento familiar desde la interacción de ambas dimensiones.

- La clasificación de los tipos de funcionamiento aplicables al diagnóstico e intervención clínica.

El modelo también contempla una serie de funciones estructurales que sostienen el equilibrio sistémico:

- ***Apoyo mutuo.*** Es el soporte emocional, físico, económico y sanitario que los miembros se brindan recíprocamente, cimentado en relaciones afectivas sólidas y en un proyecto compartido de desarrollo familiar (Zambrano, 2011).

- ***Autonomía e independencia.*** Aunque la familia actúa como un sistema integrado, también debe fomentar la individuación y el crecimiento personal de sus miembros. La interacción equilibrada entre cooperación y autonomía permite que cada individuo se desarrolle más allá del sistema familiar sin romper su pertenencia al mismo.

- ***Normas y reglas.*** Las pautas normativas delimitan los comportamientos aceptables y configuran el marco de autoridad. Pueden ser explícitas o implícitas, rígidas o flexibles, y deben adaptarse a las circunstancias cambiantes para garantizar un funcionamiento armónico (Dominici, 2003).

- ***Adaptabilidad ante cambios contextuales.*** El sistema familiar debe reajustarse ante transformaciones ambientales, culturales o transicionales. La capacidad de adaptación permite mantener la funcionalidad y la estabilidad estructural a lo largo del tiempo (Dominici, 2003).

- ***Comunicación.*** Es un elemento vertebral del funcionamiento familiar. Esta puede manifestarse en formas verbales, no verbales, simbólicas o implícitas. La comunicación efectiva favorece la comprensión mutua, el consenso en la toma de decisiones y la resolución adaptativa de conflictos (Mejía, 1991).

En síntesis, el modelo circumplejo constituye una herramienta conceptual poderosa para analizar la organización interna de las familias, al explicar cómo la interacción dinámica entre cohesión y adaptabilidad define sus patrones funcionales. El grado en que estos componentes se mantienen en equilibrio condiciona la estabilidad emocional, la capacidad de afrontamiento, el desarrollo de roles saludables y, en última instancia, el bienestar integral de todos sus integrantes.

2.2.5. Funcionalidad familiar

La funcionalidad familiar constituye un constructo esencial dentro del análisis sistémico del desarrollo humano, aludiendo al conjunto de dinámicas, estructuras y recursos que permiten a un núcleo familiar garantizar el bienestar biopsicosocial de sus integrantes y facilitar su adaptación a las demandas evolutivas y contextuales. Según Smilkstein (1978), una familia funcional es aquella que demuestra competencia en la utilización de recursos intra y extrafamiliares para la resolución eficaz de problemas, distribuye de forma participativa las responsabilidades y decisiones, y propicia la maduración emocional y física de sus miembros mediante un soporte afectivo continuo. Tal sistema se caracteriza por relaciones cimentadas en el amor, la atención y el compromiso mutuo, expresados en la dedicación de tiempo, espacio y energía a cada integrante.

Desde una perspectiva sociológica, Morán (2004) señala que, en las sociedades tradicionales, la familia ha desempeñado funciones primordiales vinculadas con la procreación, socialización, regulación del comportamiento sexual, determinación de la posición social y provisión de apoyo moral y afectivo. No obstante, más allá de sus roles estructurales, reviste igual relevancia la forma en que el sistema familiar acompaña a los hijos en su proceso de crecimiento y desarrollo, asumiendo la parentalidad como un compromiso incondicional frente a las adversidades internas o externas.

En este marco, Morán (2004) conceptualiza a la familia funcional como un espacio que otorga seguridad y predictibilidad a sus miembros, organiza roles claramente definidos y distribuye la autoridad de manera equilibrada. Este tipo de estructura promueve una disciplina coherente y consistente, basada en el respeto recíproco entre padres e hijos, y posibilita la expresión tanto de emociones positivas —como el afecto, la alegría o el júbilo— como de aquellas consideradas negativas —ira, ansiedad o frustración—, manteniendo siempre un balance que evite la permisividad excesiva o el autoritarismo rígido (Espinoza et al., 2022).

Asimismo, una familia funcional se rige por normas explícitas y funciones claramente delimitadas, lo que facilita no solo el desarrollo individual de cada miembro, sino también su interacción adaptativa con otros grupos sociales. Este sistema fomenta simultáneamente la independencia personal y la responsabilidad colectiva, pilares esenciales para el desarrollo de competencias relacionales y sociales en sus integrantes (Espinoza et al., 2022).

De acuerdo con Sigüenza (2015), la funcionalidad familiar no puede ser entendida como un fenómeno homogéneo o generalizable, puesto que cada estructura familiar responde a circunstancias internas y externas particulares que condicionan sus dinámicas. Por ello, el equilibrio deseable dentro del sistema familiar resulta de la interacción continua entre múltiples factores estructurales, relacionales y contextuales.

En relación con la conducta antisocial y otros comportamientos de riesgo, diversos estudios han identificado que las dimensiones críticas de la funcionalidad familiar —tales como la calidad de las relaciones intrafamiliares, la estabilidad normativa, la claridad de los criterios conductuales y el grado de apoyo al desarrollo integral de los hijos— inciden de forma directa en la configuración de dichas conductas. Familias que estimulan la autonomía, el interés por actividades intelectuales, culturales y sociales, así como el desarrollo moral, contribuyen a la formación de individuos resilientes y socialmente competentes.

En la misma línea, Guerrero (2023) subraya que un estado óptimo de funcionalidad familiar posibilita la satisfacción de funciones biosociales, afectivas, educativas y económicas (Bravo y Pérez, 2016; Hou y Liang, 2017), además de favorecer la consolidación de vínculos afectivos saludables (Suárez & Vélez, 2018, citado por Guerrero, 2023). Por el contrario, un entorno familiar disfuncional puede propiciar patrones temperamentales y conductuales desadaptativos o de alto riesgo durante la adolescencia (Alonso et al., 2017).

En suma, la funcionalidad familiar no solo es un indicador del bienestar interno del sistema doméstico, sino también un determinante fundamental en la socialización primaria, la

regulación emocional y la prevención de comportamientos problemáticos. Su análisis resulta imprescindible para comprender las trayectorias psicosociales de niños y adolescentes, así como para diseñar estrategias de intervención que fortalezcan los factores protectores frente a dinámicas de violencia, exclusión o desadaptación social.

2.2.6. Características de las familias funcionales

Una familia funcional se configura como un sistema organizado y coherente que posibilita el desarrollo integral y el bienestar biopsicosocial de todos sus miembros. Su estructura interna se caracteriza por la presencia de jerarquías bien definidas, que establecen con claridad los niveles de autoridad y responsabilidad; límites precisos, que regulan las interacciones y delimitan el espacio personal y relacional; roles claramente establecidos, que facilitan la distribución adecuada de funciones; comunicación abierta y explícita, que promueve la expresión emocional y la resolución efectiva de conflictos; y una elevada capacidad de adaptación al cambio, que permite a la familia reorganizarse frente a las transformaciones propias del ciclo vital y del contexto sociocultural.

Desde la perspectiva estructural planteada por Minuchin (1977), la familia constituye el núcleo primario de socialización, encargado de proporcionar soporte emocional, regulación conductual y satisfacción de las necesidades esenciales para el crecimiento personal y la integración relacional. En este sentido, la familia funcional actúa como un entramado estructural estable, sostenido por una autoridad natural ejercida principalmente por los adultos, quienes guían la dinámica del sistema familiar y orientan el proceso formativo de los hijos.

Pese a esta estabilidad estructural, la familia funcional no es estática; su fortaleza radica en su flexibilidad adaptativa, la cual le permite reconfigurar sus normas, roles y dinámicas conforme a las distintas etapas del ciclo vital —como la llegada de un nuevo integrante, la transición a la adolescencia, el ingreso a la educación superior, o la pérdida de un miembro— sin perder su identidad esencial ni su coherencia interna. Así, la familia mantiene un sentido de

continuidad y pertenencia, preservando su identidad colectiva aun frente a los cambios más significativos, lo que garantiza su capacidad para sostener un entorno protector, cohesionado y orientado al desarrollo.

2.2.7. Disfuncionalidad familiar

La disfuncionalidad familiar se configura cuando el sistema doméstico pierde su capacidad estructural y relacional para satisfacer las necesidades humanas esenciales de sus integrantes, tales como la provisión de alimentación adecuada, la protección física y emocional, la estimulación afectiva y cognitiva, así como el fortalecimiento de la autoestima. Este último elemento resulta fundamental, pues permite que cada miembro desarrolle un sentido de valía personal y perciba su potencial de contribución en el entorno social (Morán, 2004). Cuando estas funciones no se cumplen de manera adecuada, la familia deja de ser un espacio de contención y socialización saludable, convirtiéndose en un escenario que puede obstaculizar el desarrollo integral de sus integrantes.

Según Morán (2004), la disfuncionalidad familiar suele estar asociada a una serie de factores estructurales y relacionales interdependientes, entre los que destacan:

- Rigidez excesiva en los estilos parentales, que impide la adaptación a las necesidades evolutivas de los hijos.
- Percepciones distorsionadas por parte de los padres respecto a las capacidades, comportamientos y potencialidades del niño.
- Expectativas desajustadas e inapropiadas, que generan presiones excesivas y sentimientos de frustración.
- Respuestas ineficaces o inadecuadas ante situaciones de crisis, que debilitan la resiliencia del sistema familiar.
- Distorsiones en los patrones comunicativos, caracterizadas por la ambigüedad en los mensajes, la falta de diálogo auténtico o la ausencia de escucha activa.

- Transmisión intergeneracional de patrones disfuncionales, lo que perpetúa dinámicas relacionales problemáticas en las generaciones posteriores.
- Ausencia de redes de apoyo externas, que aumenta el aislamiento del núcleo familiar y reduce su capacidad adaptativa.
- Desorganización estructural en la vida cotidiana, evidenciada en la falta de normas claras, roles definidos y límites consistentes.

Asimismo, Cortés (2020) sostiene que todos los factores previamente descritos ejercen un impacto significativo en el incremento de los índices de *bullying* escolar; sin embargo, entre ellos, el contexto familiar reviste especial preocupación, dado que constituye el primer espacio de socialización primaria en el cual el niño o adolescente internaliza valores, normas, pautas culturales y modelos de comportamiento transmitidos por los progenitores. En consecuencia, cualquier estrategia de prevención o intervención frente al fenómeno del acoso escolar debe contemplar de manera prioritaria la dinámica familiar como núcleo articulador del desarrollo psicosocial.

En este sentido, uno de los principales obstáculos que enfrentan las familias disfuncionales radica en la ausencia de organización estructural y funcional, especialmente por parte de los padres, quienes, al no poseer claridad respecto a sus roles, responsabilidades y límites, se ven imposibilitados de satisfacer adecuadamente las necesidades físicas, emocionales y sociales de sus hijos. Esta carencia estructural genera un clima familiar caracterizado por la ansiedad, la inseguridad y la inestabilidad afectiva, que repercute directamente en el bienestar y desarrollo integral de los menores.

De acuerdo con Espinoza et al. (2022), los miembros de familias disfuncionales suelen manifestar comportamientos defensivos, distantes y hostiles, reflejo de un ambiente relacional deteriorado. A su vez, los hijos que crecen en estos contextos presentan dificultades notorias para establecer vínculos interpersonales saludables, mostrando escasas habilidades sociales y

una marcada tendencia a mantenerse a la defensiva tanto en la interacción con nuevas personas como con sus pares más cercanos. Estas características aumentan su vulnerabilidad ante fenómenos como el acoso escolar y limitan su capacidad para integrarse de manera adaptativa a su entorno social (p. 271).

2.2.8. Características de las familias disfuncionales

De acuerdo con Alcaina y Badajoz (2004, citado por Garcés y Palacio, 2010), las familias disfuncionales se distinguen por presentar patrones relacionales rígidos y poco flexibles, los cuales se intensifican ante situaciones que generan altos niveles de estrés. En lugar de promover la apertura al cambio y la adaptación, este tipo de familias tienden a incrementar la rigidez de sus pautas transaccionales y de sus límites internos, mostrando una resistencia sistemática a modificar su estructura y un marcado déficit en la motivación para el ajuste dinámico frente a las demandas del entorno.

A diferencia de las familias funcionales, que se caracterizan por su capacidad de adaptación, comunicación efectiva y resolución conjunta de problemas, las familias disfuncionales reproducen patrones de interacción reiterativos y disfuncionales que obstaculizan el desarrollo psicosocial de sus integrantes. Dichos patrones afectan negativamente la capacidad de sus miembros para afrontar conflictos, dificultan el fortalecimiento de vínculos afectivos seguros y limitan la adquisición de habilidades sociales y emocionales necesarias para un funcionamiento saludable dentro y fuera del sistema familiar.

En este contexto, la disfuncionalidad se convierte en un factor estructural y relacional de riesgo, ya que impide que la familia cumpla adecuadamente sus funciones de contención, apoyo y socialización. La persistencia de estas dinámicas disfuncionales no solo compromete el bienestar emocional de sus integrantes, sino que también incrementa la probabilidad de conductas desadaptativas, afectando el desarrollo integral y la integración social de los individuos que forman parte de estos sistemas familiares.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. *Bullying.*

Desde una perspectiva conceptual, el bullying puede definirse como una conducta intencionada, persistente y sistemática de maltrato, tanto verbal como comportamental, ejercida por uno o varios individuos sobre otro, con el propósito de subordinarlo, menoscabar su integridad emocional, infundirle temor y vulnerar su dignidad personal. Esta dinámica de hostigamiento implica un desequilibrio de poder sostenido en el tiempo, donde la víctima se encuentra en clara desventaja para defenderse frente al agresor o agresores. Así, el bullying trasciende un simple conflicto interpersonal, configurándose como un fenómeno relacional estructurado que busca someter y anular progresivamente a la víctima dentro del contexto escolar (Piñuel y Oñate, 2007).

2.3.2. *Funcionalidad familiar.*

La funcionalidad familiar, en términos conceptuales, alude a la capacidad del sistema familiar para movilizar eficazmente sus recursos internos y externos en la resolución de dificultades, promoviendo la toma compartida de decisiones y la asunción corresponsable de roles y obligaciones entre sus miembros. Este proceso permite alcanzar la maduración emocional, social y física de los integrantes, al tiempo que favorece su autorrealización individual y colectiva. Asimismo, la funcionalidad familiar se expresa mediante la provisión constante de apoyo, orientación, afecto, dedicación y tiempo compartido, consolidando vínculos protectores que sustentan el desarrollo integral del grupo y su capacidad adaptativa frente a los desafíos del entorno (Smilkstein, 1978).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Desde el enfoque metodológico, el presente estudio se adscribe al paradigma cuantitativo y corresponde a una investigación descriptiva de tipo no experimental, orientada a caracterizar las propiedades, dimensiones y perfiles asociados a las variables de estudio dentro de un contexto específico. En este sentido, Hernández et al. (2014) sostienen que las investigaciones descriptivas tienen como finalidad precisar y detallar las características inherentes a personas, grupos, procesos u otros fenómenos, sin manipular las condiciones en las que estos se presentan.

Asimismo, el estudio adopta un diseño no experimental, dado que no se manipulan deliberadamente las variables independientes, sino que estas son observadas en su estado natural. En palabras de Kerlinger (2002), este tipo de investigación implica una indagación empírica y sistemática en la cual el investigador carece de control directo sobre las variables independientes, ya sea porque sus manifestaciones han ocurrido previamente o porque son inherentemente no manipulables, infiriéndose las relaciones entre variables a partir de la covariación observada entre las dependientes e independientes sin intervención directa.

De manera complementaria, la presente investigación responde a un diseño comparativo-correlacional con enfoque de encuesta y grupos estáticos con pretest, lo cual, según Castro (2005), permite explorar las asociaciones existentes entre dos o más variables, determinar su grado de relación y comparar los perfiles de los grupos estudiados sin alterar sus condiciones naturales, posibilitando un análisis más exhaustivo de las dinámicas que subyacen al fenómeno investigado.

3.2. **Ámbito temporal y espacial**

El presente estudio se desarrolló en un contexto específico tanto en su dimensión temporal como espacial, garantizando la pertinencia de los resultados en relación con el fenómeno analizado. La fase de recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre del año 2023, periodo en el cual se aplicaron los instrumentos de medición a la población objetivo.

El escenario empírico correspondió a la Institución Educativa Isaías Ardiles, ubicada en el distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, un entorno representativo del sistema de educación pública en el sur de la capital peruana. La población estuvo constituida por adolescentes cursantes del cuarto y quinto año de educación secundaria, seleccionados por encontrarse en una etapa del desarrollo psicosocial especialmente sensible a las dinámicas relacionales, al clima familiar y a la aparición de conductas vinculadas al acoso escolar.

3.3. **Variables**

3.3.1. *Variables de investigación*

En consonancia con los objetivos formulados, la investigación se estructuró en torno a dos variables principales, cuya interacción constituye el núcleo del estudio:

Variable 1: Bullying. Se refiere al conjunto de comportamientos intencionados, persistentes y reiterados de hostigamiento físico, verbal, psicológico o social ejercidos por uno o varios estudiantes hacia otro, caracterizados por un desequilibrio de poder y orientados a causar daño o sometimiento.

Variable 2: Funcionalidad familiar. Comprende el grado en que la familia es capaz de utilizar sus recursos internos y externos para resolver problemas, distribuir responsabilidades, tomar decisiones y proporcionar apoyo emocional, afectivo y social a sus miembros, favoreciendo su desarrollo integral.

3.3.2. Variables intervinientes

Además de las variables principales, se consideraron variables intervinientes de carácter sociodemográfico que podrían influir en la relación entre las variables centrales del estudio:

Sexo: masculino y femenino.

Edad: comprendida entre los 14 y 17 años, etapa propia de la adolescencia media.

Grado escolar: estudiantes pertenecientes al cuarto y quinto año de educación secundaria.

3.3.3. Definición conceptual de las variables

3.3.3.1. Bullying. Desde un enfoque conceptual, el bullying se entiende como un proceso sistemático, intencional y persistente de maltrato, principalmente de carácter verbal, físico, psicológico o social, que es ejercido por uno o varios individuos contra otro, con el propósito de someterlo, intimidarlo, menoscabar su integridad emocional y vulnerar su dignidad personal. Este fenómeno implica una relación de desequilibrio de poder entre agresor y víctima, en la que el primero ejerce dominio y control sobre el segundo, generando consecuencias significativas en su bienestar psicosocial y desarrollo integral (Piñuel & Oñate, 2007).

3.3.3.2. Funcionalidad familiar. En términos conceptuales, la funcionalidad familiar se refiere a la capacidad que posee un sistema familiar para emplear eficazmente sus recursos internos y externos en la resolución de problemas cotidianos, así como para participar de manera conjunta y cooperativa en la toma de decisiones y distribución de responsabilidades. Este proceso promueve la maduración emocional, social y física de sus miembros, a través de un soporte afectivo, orientación constante, comunicación efectiva y compromiso sostenido, creando un entorno de convivencia armónico que favorece la autorrealización y el desarrollo integral de cada integrante del núcleo familiar (Smilkstein, 1978).

3.3.4. Definición operacional de las variables

3.3.4.1. Bullying. Operacionalmente, la variable bullying será evaluada a través del Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar dirigido a niños y adolescentes, el cual permite medir el índice global de acoso escolar e identificar la presencia de conductas de intimidación mediante 10 subescalas que exploran distintas formas y manifestaciones del fenómeno, como agresión verbal, física, exclusión social, amenazas, hostigamiento psicológico, entre otras. Este instrumento posibilita cuantificar la frecuencia e intensidad del acoso, así como el impacto en la víctima dentro del contexto escolar.

3.3.4.2. Funcionalidad familiar. Operacionalmente, la variable funcionalidad familiar se evaluará mediante el Cuestionario APGAR Familiar (Smilkstein, 1978), el cual valora el grado de funcionalidad del sistema familiar a partir de cinco dimensiones fundamentales: *Adaptación* (capacidad para afrontar crisis), *Participación* (compromiso y toma de decisiones), *Ganancia o crecimiento* (maduración emocional y personal), *Afecto* (manifestaciones emocionales) y *Recursos* (apoyo disponible). Este instrumento permite determinar si el entorno familiar funciona de manera adecuada o presenta signos de disfuncionalidad.

3.3.5. Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medición
Bullying	Agresión verbal	Insultos, burlas, apodosos ofensivos	Auto-Test Cisneros	Ordinal
	Agresión física	Golpes, empujones, daño a pertenencias	Auto-Test Cisneros	Ordinal
	Exclusión social	Aislamiento, rechazo, marginación	Auto-Test Cisneros	Ordinal
	Intimidación y amenazas	Chantaje, coacción, amenazas	Auto-Test Cisneros	Ordinal

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medición
Funcionalidad familiar	Hostigamiento psicológico	Humillación, ridiculización persistente	Auto-Test Cisneros	Ordinal
	Ciberacoso	Mensajes ofensivos o amenazas en entornos virtuales	Auto-Test Cisneros	Ordinal
	Adaptación	Capacidad para afrontar crisis familiares	APGAR Familiar	Ordinal
	Participación	Implicación en la toma de decisiones	APGAR Familiar	Ordinal
	Ganancia	Crecimiento y maduración emocional	APGAR Familiar	Ordinal
	Afecto	Manifestaciones emocionales positivas	APGAR Familiar	Ordinal
	Recursos	Disponibilidad de apoyo familiar y social	APGAR Familiar	Ordinal

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de ambos sexos que cursaban el cuarto y quinto grado de educación secundaria en la Institución Educativa Nacional *Isaías Ardiles*, ubicada en el distrito de Pachacámac, Lima. En total, la institución cuenta con 210 estudiantes matriculados en los grados mencionados.

De acuerdo con Arias (2012), la población objetivo se define como un conjunto finito o infinito de individuos que comparten características homogéneas y constituyen el objeto de estudio. Esta población debe ser delimitada en función del problema y los objetivos de investigación, además de ser cuantificable, medible y estudiable dentro de un contexto específico en cuanto a lugar y tiempo.

- Criterios de inclusión

Estudiantes matriculados durante el año académico 2023 en los grados de cuarto y quinto de secundaria.

Adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años.

Participantes pertenecientes a ambos sexos.

- Criterios de exclusión

Estudiantes matriculados en el nivel de educación primaria.

Estudiantes de secundaria que cursen entre el primer y tercer año.

Adolescentes menores de 14 años o mayores de 17 años.

3.4.2. Muestra

El tipo de muestreo empleado en la presente investigación fue censal, dado que se incluyó a la totalidad de los estudiantes que cumplían con los criterios establecidos dentro de la población objetivo. La muestra quedó conformada por 200 estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Nacional *Isaías Ardiles* del distrito de Pachacámac.

Según Arias (2012), la muestra se define como un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible, con el propósito de facilitar el estudio de sus características y permitir la generalización de los resultados. Asimismo, Tamayo y Tamayo (1998) propone denominarla muestra censal cuando abarca la totalidad de los individuos disponibles y pertinentes para la investigación, tal como ocurre en el presente estudio.

3.4.3. Características de la muestra

En la siguiente tabla se detalla la distribución de la muestra según la variable sexo, observándose que el 52 % corresponde al sexo masculino y el 48 % al sexo femenino.

Tabla 2

Distribución de la muestra según el sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	104	52.0 %
Femenino	96	48.0 %

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Total	200	100.0 %

En la Tabla 3 se presenta la distribución de la muestra según el año escolar, evidenciándose una proporción equitativa entre los participantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria. Esta distribución uniforme garantiza la representatividad de ambas cohortes dentro del estudio, lo que permite realizar análisis comparativos más equilibrados y minimizar sesgos asociados a la estructura de la muestra.

Tabla 3

Distribución de la muestra según el año escolar

Año escolar	Frecuencia	Porcentaje
4.º de secundaria	100	50,0 %
5.º de secundaria	100	50,0 %
Total	200	100,0 %

En la Tabla 4 se observa la distribución de la muestra según la variable edad, evidenciándose que el mayor porcentaje de estudiantes participantes corresponde al grupo etario de 15 años, con un 40,0 % del total. Le sigue el grupo de 16 años con un 30,0 %, mientras que el 26,0 % tiene 17 años. Finalmente, un 4,0 % de los encuestados pertenece al grupo de 14 años. Esta distribución muestra que la mayor proporción de los participantes se concentra en la adolescencia media, rango etario relevante para el estudio del fenómeno del bullying y su relación con la funcionalidad familiar.

Tabla 4

Distribución de la muestra por edades

Edades	Frecuencia	Porcentaje
14	8	4,0 %
15	80	40,0 %
16	60	30,0 %

Edades	Frecuencia	Porcentaje
17	52	26,0 %
Total	200	100,0 %

3.5. Instrumentos

3.5.1. Técnicas de obtención de datos

La técnica utilizada en la presente investigación es la encuesta, considerada uno de los métodos más empleados en las ciencias sociales para la recolección de información de manera sistemática y estructurada. Según Meneses (2016), la encuesta constituye un instrumento estandarizado que permite obtener datos relevantes para el análisis de fenómenos desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, al facilitar la medición de variables y la identificación de percepciones, opiniones o comportamientos dentro de un grupo poblacional determinado.

De igual forma, García (1986) la define como un conjunto de procedimientos regularizados de estudio que posibilitan la recolección y análisis de información de un sector o población, ya sea amplio o reducido, con el propósito de, explorar, investigar o describir aspectos específicos del explicar fenómeno en estudio. En este caso, la técnica de la encuesta permite recopilar datos sobre el bullying y la funcionalidad familiar en adolescentes de educación secundaria, facilitando la contrastación de hipótesis y el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.

3.5.2. Instrumento

3.5.2.1. El Auto-test Cisneros de acoso escolar. El Auto test Cisneros de Acoso Escolar fue elaborado en España por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en el año 2005, a través del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDD), con el propósito de realizar estudios epidemiológicos sobre la violencia y el acoso escolar. Este instrumento se fundamenta en los hallazgos reportados en el Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar”, aplicado

en una muestra de 4,600 estudiantes de educación primaria y bachillerato en el contexto español.

Su aplicación puede ser individual o colectiva, y tiene como objetivo evaluar la presencia de acoso escolar y establecer un perfil detallado de las modalidades más frecuentes en las que se manifiesta este fenómeno. Está conformado por 50 ítems en forma afirmativa, distribuidos en nueve subescalas, que exploran diferentes dimensiones del acoso escolar.

El instrumento utiliza una escala tipo Likert de tres alternativas de respuesta: “Nunca”, “Pocas veces” y “Muchas veces”, a las que se asignan los valores 1, 2 y 3, respectivamente. El tiempo estimado para su administración es variable, aunque no suele ser inferior a 15 minutos. Está dirigido a estudiantes del nivel primario y secundario, lo que permite su uso en una amplia franja etaria del ámbito escolar.

Las propiedades psicométricas del Auto test Cisneros —referidas a su validez y confiabilidad— se desarrollarán en el Capítulo IV de la presente investigación. Es importante señalar que, en el contexto peruano, son escasas las investigaciones que han empleado este instrumento, lo que refuerza el valor de su aplicación en el presente estudio.

Significación de la prueba del Auto test Cisneros de Acoso Escolar. La interpretación de los resultados obtenidos mediante el Auto test Cisneros de Acoso Escolar se estructura en torno a tres niveles fundamentales de análisis, los cuales permiten estimar el grado, la intensidad y las características específicas del fenómeno evaluado:

- **Índice global de acoso (M).** Este índice corresponde a la suma total de las puntuaciones directas derivadas de los 50 ítems que componen el instrumento. El valor obtenido debe situarse dentro del rango de 50 a 150 puntos, intervalo que posibilita estimar la magnitud del acoso escolar experimentado por el evaluado.
- **Índice de intensidad de acoso (I).** Este indicador se calcula otorgando un punto por cada ítem (entre el 1 y el 50) en el que el sujeto ha seleccionado la opción “muchas

veces” (valor 3). La puntuación obtenida refleja el nivel de severidad y frecuencia con que se manifiestan las conductas de hostigamiento.

Dimensiones o componentes específicos del acoso escolar. El instrumento permite, además, un análisis cualitativo y cuantitativo a través de diez dimensiones que representan formas diferenciadas de victimización. Cada componente aporta información relevante sobre la naturaleza y el impacto del acoso:

- **Desprecio y ridiculización.** Este componente agrupa ítems destinados a medir acciones que distorsionan la imagen social de la víctima, construyendo representaciones negativas que promueven su rechazo por parte del grupo. Estas conductas suelen inducir la participación indirecta de otros compañeros en el proceso de acoso.

- **Coacción.** Evalúa comportamientos orientados a forzar a la víctima a realizar actos contra su voluntad, evidenciando el ejercicio de poder y dominación por parte del agresor. La percepción de autoridad que este adquiere se traduce en control social dentro del entorno escolar.

- **Restricción de la comunicación.** Incluye acciones que buscan aislar socialmente al niño o adolescente, impidiéndole interactuar, comunicarse o participar en actividades grupales. Dichas conductas debilitan sus redes de apoyo y refuerzan el aislamiento.

- **Agresiones.** Este componente evalúa la violencia directa, tanto física como psicológica, ejercida sobre la víctima. Comprende conductas como golpes, empujones, insultos, gritos, robos y daño deliberado de pertenencias, las cuales, aunque evidentes, no siempre son las más perjudiciales en el plano psicológico.

- **Intimidación y amenazas.** Agrupa comportamientos dirigidos a infundir miedo y reducir emocionalmente a la víctima mediante amenazas, hostigamiento persistente o incluso advertencias dirigidas hacia su familia. Su finalidad es provocar sumisión y dependencia emocional.

- **Exclusión y bloqueo social.** Evalúa prácticas que marginan deliberadamente al estudiante del grupo, negándole participación en actividades, ignorando su presencia o tratándolo como inexistente. Estas acciones fomentan el vacío social y refuerzan el sentimiento de aislamiento.

- **Hostigamiento verbal.** Comprende expresiones de desprecio sistemático y ataques a la dignidad personal mediante insultos, sobrenombres, burlas, gestos peyorativos o imitaciones ridiculizantes. Constituye una forma de violencia psicológica altamente corrosiva para la autoestima.

- **Robos y extorsión.** Evalúa la apropiación indebida de pertenencias de la víctima, ya sea de manera directa o mediante amenazas y chantajes, constituyendo una forma de agresión instrumental orientada al beneficio del acosador.

Confiabilidad del instrumento. El Auto test Cisneros de Acoso Escolar presenta óptimos indicadores psicométricos, evidenciando su idoneidad para la medición rigurosa del fenómeno de acoso entre pares en el contexto escolar. Los autores del instrumento informan que este posee validez de constructo sólidamente demostrada, sustentada en análisis factoriales que confirman la adecuada estructura interna de sus dimensiones. Asimismo, reportan un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de 0.9621, valor que refleja un altísimo grado de fiabilidad y homogeneidad entre los ítems, lo cual garantiza la estabilidad de las mediciones y la precisión en la estimación del constructo evaluado.

Categorías diagnósticas. La interpretación de los resultados del Auto test Cisneros se organiza en dos niveles de clasificación complementarios que facilitan el análisis y la toma de decisiones en el ámbito escolar y psicológico:

Escala ordinal. Esta clasificación se determina a partir de los puntajes totales obtenidos tanto en el índice global como en cada una de las dimensiones específicas, lo que permite establecer la gradación del fenómeno desde sus manifestaciones mínimas hasta las más severas.

Escala nominal. En esta modalidad, los resultados se categorizan en niveles cualitativos que permiten identificar la magnitud del acoso escolar en términos descriptivos, facilitando su interpretación clínica y educativa. Las categorías diagnósticas son las siguientes:

Muy bajo: indica la presencia mínima o ausencia casi total de conductas de acoso escolar.

Bajo: sugiere manifestaciones aisladas o de baja frecuencia que requieren observación y seguimiento.

Moderado: refleja un nivel intermedio de acoso, con conductas recurrentes que empiezan a impactar en el bienestar de la víctima.

Alto: evidencia un grado significativo de hostigamiento, con implicancias psicológicas y sociales notorias.

Muy alto: representa un nivel crítico de acoso escolar, caracterizado por conductas persistentes, sistemáticas y altamente lesivas que demandan intervención inmediata.

3.5.2.2 Cuestionario APGAR Familiar. El APGAR Familiar es un instrumento psicométrico de tamizaje diseñado para evaluar de manera sintética y eficiente el grado de funcionalidad del sistema familiar. Fue desarrollado por Gabriel Smilkstein en 1978 en la Universidad de Washington, con el propósito de ofrecer a los profesionales de la salud y las ciencias sociales una herramienta breve pero precisa para explorar la percepción que tienen los miembros del grupo familiar respecto a su dinámica interna. Su denominación proviene de la analogía con el conocido test de evaluación neonatal propuesto por Virginia Apgar, y fue escogida por su facilidad de memorización y aplicabilidad clínica.

Este cuestionario se compone de cinco ítems que abordan las funciones esenciales de la vida familiar —adaptación, participación, ganancia, afecto y recursos— y permiten obtener un perfil global del funcionamiento familiar en un momento determinado. Su administración puede realizarse tanto de forma individual como colectiva, y su carácter autoadministrado lo

convierte en un instrumento especialmente útil en contextos educativos, clínicos y comunitarios.

Validez y confiabilidad. El APGAR Familiar ha mostrado elevados indicadores psicométricos en diversos contextos socioculturales. En sus primeras aplicaciones, se reportó un coeficiente de correlación de 0,80 al compararlo con el Pless Satterwhite Family Function Index, instrumento previamente utilizado en la evaluación del funcionamiento familiar. Investigaciones posteriores han replicado estos hallazgos, evidenciando coeficientes de correlación que oscilan entre 0,71 y 0,83 en diferentes muestras y culturas, además de una consistencia temporal sólida confirmada mediante procedimientos de test–retest (Palomino y Suárez, 2006). Estos resultados respaldan su validez de constructo y su fiabilidad psicométrica, consolidando su uso en investigaciones y en la práctica profesional.

Aplicación y sistema de puntuación. El instrumento se caracteriza por su rapidez de aplicación, requiriendo un tiempo mínimo para su administración y respuesta. Consta de cinco alternativas de respuesta ordinales: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, puntuadas de 0 a 4, respectivamente. El puntaje total puede variar entre 0 y 20 puntos, donde un mayor puntaje indica un mayor nivel de funcionalidad familiar percibida.

La clasificación diagnóstica de los resultados se realiza según los siguientes niveles:

- Buena función familiar
- Disfunción familiar leve
- Disfunción familiar moderada
- Disfunción familiar grave

El modelo teórico subyacente parte del supuesto de que los miembros familiares son capaces de percibir, evaluar y expresar su grado de satisfacción con respecto al cumplimiento de las funciones esenciales dentro del sistema familiar.

Dimensiones evaluadas

- **Adaptación:** explora la capacidad del sistema familiar para movilizar recursos internos y externos en situaciones de crisis, afrontando eficazmente los problemas y adaptándose a nuevas circunstancias.
- **Participación:** evalúa el grado de satisfacción con la comunicación intrafamiliar en asuntos de interés común, así como la colaboración en la búsqueda de soluciones colectivas.
- **Ganancia:** indaga en la medida en que la familia brinda apoyo y aceptación a las iniciativas individuales orientadas al crecimiento personal.
- **Afecto:** examina la calidad de las respuestas emocionales entre los miembros frente a manifestaciones de amor, pena, enojo o frustración.
- **Recursos:** mide el grado de compromiso familiar en la dedicación de tiempo, espacio y recursos materiales para el bienestar de todos los integrantes.

Categorías diagnósticas

Ordinal: establecida a partir de los puntajes totales y los resultados obtenidos en cada dimensión.

Nominal: los niveles de funcionalidad se clasifican en:

- Muy bajo
- Bajo
- Moderado
- Alto
- Muy alto

3.6. Procedimientos

El desarrollo metodológico de la presente investigación se llevó a cabo mediante un proceso presencial, planificado y secuenciado, garantizando el cumplimiento de los principios

éticos y metodológicos propios de los estudios con población escolar. En primer lugar, se estableció una coordinación formal con la dirección de la Institución Educativa “Isaías Ardiles” del distrito de Pachacámac, con el fin de obtener la autorización institucional necesaria para la ejecución del estudio.

Posteriormente, se procedió a la obtención del consentimiento informado por parte de los estudiantes participantes, asegurando que comprendieran los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y la confidencialidad de la información proporcionada. La aplicación de los instrumentos se efectuó en un entorno controlado dentro del recinto escolar, en horarios previamente acordados, procurando minimizar interferencias con las actividades académicas.

Antes de iniciar la evaluación, se ofreció a los participantes una explicación detallada sobre la estructura de los cuestionarios, la finalidad de los datos sociodemográficos y el modo correcto de responder cada ítem. Durante la aplicación, el investigador permaneció disponible para resolver cualquier duda o dificultad de comprensión que pudiera surgir, sin influir en las respuestas.

Al concluir la administración de los instrumentos, se realizó una revisión minuciosa de los cuestionarios para garantizar la completitud de los datos y evitar omisiones que pudieran afectar el análisis estadístico posterior. Finalmente, se expresó un agradecimiento formal a cada participante por su colaboración y disposición, concluyendo así la fase de recolección de datos de campo.

3.7. Análisis de datos

Para el procesamiento, organización y análisis estadístico de la información obtenida, se empleó el Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.0, herramienta que permite un manejo riguroso y sistemático de los datos. El análisis se estructuró

en dos niveles: estadística descriptiva e inferencial, con el objetivo de responder a los objetivos planteados y contrastar las hipótesis formuladas.

3.7.1. Análisis descriptivo de las variables.

En esta primera fase, se procedió a realizar un análisis exploratorio de la información mediante la utilización de estadísticos descriptivos tales como frecuencias absolutas y relativas, con el fin de caracterizar a la muestra según las variables sociodemográficas consideradas. Asimismo, se calcularon medidas de tendencia central (media aritmética) y medidas de dispersión (desviación estándar), con el propósito de describir el comportamiento de las variables principales —bullying y funcionalidad familiar— y sus dimensiones específicas.

3.7.2. Técnicas estadísticas inferenciales

En la segunda etapa se aplicaron técnicas inferenciales orientadas a la verificación de supuestos, validación de instrumentos y contrastación de hipótesis. En primer lugar, se utilizó la prueba de Kolmogórov–Smirnov, con el fin de determinar la normalidad en la distribución de los datos.

Para el análisis psicométrico, la validez de constructo fue examinada mediante el análisis de ítems y la correlación ítem-total, utilizando los coeficientes Pearson o Spearman según el tipo de distribución obtenida. La confiabilidad interna de los instrumentos fue establecida a través del coeficiente Alpha de Cronbach, considerando valores superiores a 0,70 como indicativos de consistencia adecuada.

Finalmente, para determinar el grado de relación entre las variables bullying y funcionalidad familiar, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), dado el carácter ordinal de los datos y la posible ausencia de normalidad. Las pruebas de significación estadística se realizaron con un nivel de confianza del 95% ($p < 0.05$), criterio convencionalmente aceptado en investigaciones del campo de las ciencias sociales y conductuales.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis de la distribución normal de los datos en la muestra de estudio

Con el propósito de verificar si los datos obtenidos en la muestra presentan un comportamiento ajustado a una distribución normal —requisito fundamental para la selección de técnicas estadísticas adecuadas—, se aplicó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogórov-Smirnov a las dos variables centrales del estudio: bullying y funcionalidad familiar.

Los resultados se consignan en la Tabla 5, donde se evidencia que ambas variables presentan valores de significancia asintótica inferiores al nivel crítico de 0,05, lo que obliga a rechazar la hipótesis nula de normalidad. Específicamente, el estadístico Z de Kolmogórov-Smirnov fue de 0,107 para la variable bullying y de 0,169 para funcionalidad familiar, con valores de significancia bilateral de 0,000 en ambos casos.

En consecuencia, los datos no siguen una distribución normal, por lo que se procedió a utilizar técnicas no paramétricas en la fase inferencial del análisis estadístico, particularmente la correlación de Spearman, la cual resulta más adecuada ante distribuciones no normales y variables medidas en escala ordinal.

Tabla 5

Prueba de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov

Variables	Z de Kolmogórov-Smirnov	Significancia asintótica (bilateral)
Bullying	0,107	0,000
Funcionalidad familiar	0,169	0,000

Nota. Valores de significancia inferiores a 0,05 indican ausencia de normalidad en la distribución de los datos.

4.2. Propiedades psicométricas de la escala de acoso escolar

4.2.1. Análisis de confiabilidad del Auto-test Cisneros de acoso escolar

Con el propósito de examinar la precisión psicométrica del instrumento utilizado para evaluar el acoso escolar, se procedió a estimar el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach sobre la muestra total conformada por 200 estudiantes de ambos sexos. Este indicador permite determinar el grado de homogeneidad existente entre los ítems que componen la escala y, por consiguiente, la fiabilidad de las mediciones obtenidas.

Tal como se aprecia en la Tabla 6, el coeficiente Alfa de Cronbach alcanzado por la escala total fue de 0,878, valor que supera ampliamente el umbral mínimo recomendado de 0,70 señalado por autores como Nunnally y Bernstein (1994) para estudios en ciencias sociales. Este resultado evidencia que el instrumento presenta alta consistencia interna, lo cual indica que los ítems guardan una relación estrecha entre sí y miden de manera coherente el constructo de acoso escolar.

Asimismo, la media aritmética registrada fue de 58,88 con una varianza de 51,262 y una desviación estándar de 7,160, lo que refleja una adecuada dispersión de las puntuaciones dentro del conjunto de datos. En consecuencia, los resultados respaldan la confiabilidad psicométrica del Auto test Cisneros como herramienta válida para la evaluación del fenómeno del acoso escolar en contextos educativos similares al estudiado.

Tabla 6

Coeficiente Alfa de Cronbach para la escala total de acoso escolar

Nº de casos	Nº de ítems	Media	Varianza	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
200	50	58,88	51,262	7,160	0,878

Nota. Un coeficiente Alfa de Cronbach superior a 0,70 indica un nivel adecuado de consistencia interna de la escala aplicada.

4.2.2. Validez de constructo mediante la técnica de análisis sub test–test

Con el propósito de examinar el grado en que el *Auto-test Cisneros* de acoso escolar evalúa efectivamente el constructo teórico que pretende medir, se aplicó la técnica de análisis sub test–test o correlación ítem-total. Este procedimiento permite determinar la consistencia conceptual y empírica de cada una de las dimensiones que componen el instrumento respecto al puntaje total, constituyendo así un indicador robusto de validez de constructo.

Los resultados expuestos en la Tabla 7 revelan que todos los coeficientes de correlación obtenidos son estadísticamente significativos ($p < 0,001$) y presentan valores que oscilan entre $\rho = 0,423$ y $\rho = 0,895$, lo cual indica que cada subescala mantiene una relación sólida y coherente con el puntaje global del test. Estos hallazgos corroboran que los componentes del instrumento convergen de manera adecuada en la medición del fenómeno del acoso escolar y, por tanto, contribuyen significativamente al constructo general evaluado.

Específicamente, la dimensión Desprecio-ridiculización obtuvo el coeficiente más elevado ($\rho = 0,895$), evidenciando su alto grado de alineación con la escala total, mientras que el componente Robos presentó la correlación más baja ($\rho = 0,423$), aunque dentro de un rango aceptable para estudios en ciencias sociales. El valor global del constructo alcanzado por el instrumento fue de 0,693, lo cual confirma la adecuada validez de constructo del Auto test Cisneros y respalda su pertinencia para evaluar el fenómeno del acoso escolar en contextos educativos.

Tabla 7

Análisis de las dimensiones de la escala total de acoso escolar

Dimensiones de la escala de acoso escolar	Escala total de acoso escolar
Desprecio – ridiculización	0,895**
Coacción	0,589**
Restricción – comunicación	0,681**
Agresiones	0,770**
Intimidación – amenazas	0,504**

Dimensiones de la escala de acoso escolar	Escala total de acoso escolar
Exclusión – bloqueo social	0,486**
Hostigamiento verbal	0,725**
Robos	0,423**
Total	0,693**

Nota. Los coeficientes corresponden a correlaciones ítem-total mediante el estadístico de Spearman. $p < 0,001$ indica un nivel de significancia muy elevado.

4.3. Propiedades psicométricas del Cuestionario APGAR Familiar

4.3.1. Análisis de confiabilidad del Cuestionario APGAR Familiar. En la Tabla 8 se presentan los resultados del análisis de confiabilidad obtenidos mediante el coeficiente α de Cronbach, aplicado a una muestra conformada por 200 estudiantes de ambos sexos. Este coeficiente permite determinar el grado de consistencia interna del instrumento, es decir, la homogeneidad de los ítems que lo componen y su capacidad para medir de manera coherente el constructo teórico al que hace referencia.

Los resultados evidencian que el cuestionario APGAR Familiar alcanzó un valor de $\alpha = 0.912$, el cual supera ampliamente el umbral mínimo recomendado de 0.70, establecido por Nunnally y Bernstein (1994) para investigaciones en ciencias sociales. Este valor indica que el instrumento presenta alta consistencia interna y, por tanto, fiabilidad sólida para la medición de la funcionalidad familiar en la población estudiada.

El resultado obtenido respalda la pertinencia psicométrica del instrumento, permitiendo su uso en contextos de investigación similares con elevados niveles de precisión y estabilidad en las mediciones.

Tabla 8

Coficiente Alpha para el Cuestionario APGAR Familiar

Nº de casos	Nº de ítems	Media	Varianza	Desviación estándar	Alpha de Cronbach
200	5	15.71	20.794	4.560	0.912

4.3.2. Validez de constructo mediante la técnica de análisis ítem–test.

Con el propósito de comprobar que el cuestionario APGAR Familiar evalúa efectivamente el constructo que pretende medir, se aplicó el análisis ítem–test como procedimiento de validez de constructo. En la Tabla 9 se presentan los coeficientes de correlación obtenidos, los cuales evidencian asociaciones estadísticamente significativas entre cada ítem y la puntuación total de la escala (criterio $p < 0.05$).

Los resultados muestran que todos los ítems presentan valores de correlación rho positivos y elevados, que oscilan entre 0.802 y 0.862, lo que indica que cada uno de ellos contribuye de manera sustancial a la medición del constructo de funcionalidad familiar. Este comportamiento confirma la coherencia interna del instrumento y la adecuada representación del concepto teórico que sustenta la prueba.

Asimismo, el valor global del constructo alcanzado fue de 0.830, lo cual respalda la validez del cuestionario y sugiere que mide de forma consistente y precisa las dimensiones fundamentales de la funcionalidad familiar propuestas por Smilkstein. Por lo tanto, se concluye que el cuestionario APGAR Familiar cuenta con una sólida validez de constructo y es un instrumento psicométricamente adecuado para la evaluación de la funcionalidad familiar en adolescentes.

Tabla 9

Índices de correlación ítem-test (N=200)

Ítems	rho	p
1	0.802	0.000
2	0.862	0.000
3	0.824	0.000
4	0.819	0.000

Ítems	rho	p
5	0.845	0.000
Total	0.830	0.000

4.4. Análisis del acoso escolar

4.4.1. Niveles de acoso escolar

En la Tabla 10 se presentan los resultados correspondientes a los niveles de acoso escolar identificados en la muestra de estudio. Los datos obtenidos revelan que un 47 % de los adolescentes evaluados manifiestan algún grado de acoso escolar, distribuyéndose en las categorías de bajo (16,5 %), moderado (21,5 %), levemente alto (6,0 %), alto (2,0 %) y *excesivo* (1,0 %). Este hallazgo indica la presencia significativa del fenómeno del *bullying* en casi la mitad de la población estudiada, lo que pone de manifiesto la necesidad de diseñar estrategias preventivas y de intervención psicosocial en el contexto educativo.

Por otro lado, el 53 % de los participantes no presentan indicios de acoso escolar, ubicándose en las categorías de sin acoso (5,0 %), muy bajo (26,0 %) y levemente bajo (22,0 %). Este porcentaje mayoritario refleja que, si bien más de la mitad de los adolescentes no experimentan situaciones graves de acoso, aún existe un grupo considerable que presenta niveles leves, los cuales podrían evolucionar hacia formas más severas si no se interviene oportunamente. Estos resultados evidencian que el acoso escolar sigue siendo un problema relevante en el ámbito educativo, afectando el bienestar emocional y social de los estudiantes, y subrayan la importancia de fortalecer las políticas institucionales orientadas a la prevención, detección temprana y atención integral de esta problemática.

Tabla 10*Distribución de la muestra por niveles de acoso escolar*

Niveles de acoso escolar	Frecuencia	Porcentaje
50 Sin acoso	10	5,0
51 - 54 Muy bajo acoso	52	26,0
55 - 58 Levemente bajo acoso	44	22,0
59 - 61 Bajo acoso	33	16,5
62 - 67 Moderado acoso	43	21,5
68 - 74 Levemente alto acoso	12	6,0
75 - 80 Alto acoso	4	2,0
84 - 150 Excesivo acoso	2	1,0
Total	200	100,0

4.4.2. Dimensiones de acoso escolar

4.4.2.1. Dimensiones desprecio y ridiculización. La dimensión de desprecio y ridiculización hace referencia a aquellas conductas que buscan deteriorar la imagen social del estudiante, menospreciarlo o exponerlo al ridículo ante sus compañeros, afectando de manera directa su autoestima, su sentido de pertenencia y su bienestar emocional. Este tipo de violencia simbólica constituye una de las formas más comunes y dañinas de acoso escolar, pues su impacto suele extenderse más allá del aula, repercutiendo en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo y en la calidad de sus relaciones interpersonales.

En la Tabla 11 se observa que el 37 % de los estudiantes participantes experimentan algún nivel de acoso en esta dimensión, distribuido entre las categorías bajo (10,0 %), moderado (20,0 %), levemente alto (6,0 %) y excesivo (1,0 %). Este hallazgo revela que más de un tercio de la muestra se encuentra expuesta a actos de desprecio o ridiculización con una frecuencia suficiente para ser considerados relevantes dentro del fenómeno del bullying.

Por otro lado, el 63 % restante corresponde a los estudiantes que no presentan o presentan mínimamente esta forma de acoso, ubicándose en las categorías sin desprecio-ridiculización (14,5 %), muy bajo (28,5 %) y levemente bajo (20,0 %). Esta proporción sugiere que, si bien una mayoría no reporta altos niveles de esta manifestación del acoso, la presencia significativa de casos moderados y altos evidencia que el desprecio y la ridiculización siguen siendo estrategias frecuentes en las dinámicas de intimidación escolar, lo que demanda acciones preventivas y formativas desde el contexto educativo y familiar.

Tabla 11

Niveles dimensión desprecio y ridiculización

Niveles dimensión desprecio y ridiculización	Frecuencia	Porcentaje
17 Sin desprecio - ridiculización	29	14,5
18 - 19 muy Bajo desprecio - ridiculización	57	28,5
20 - 21 Levemente bajo desprecio - ridiculización	40	20,0
22 - 23 Bajo desprecio - ridiculización	20	10,0
24 - 25 Moderado desprecio - ridiculización	40	20,0
26 - 28 Levemente alto desprecio - ridiculización	12	6,0
36 - 54 Excesivo desprecio - ridiculización	2	1,0
Total	200	100,0

4.4.2.2. Dimensión intimidación – amenazas. La dimensión de intimidación – amenazas hace referencia a conductas que buscan generar miedo, sumisión o inseguridad en la víctima a través de actos o expresiones amenazantes, ya sea de manera directa o indirecta. Este tipo de acoso implica un intento deliberado de dominar al otro mediante la coacción psicológica, la presión emocional o el amedrentamiento, afectando el sentido de seguridad personal del estudiante y su percepción del entorno escolar.

Los resultados presentados en la Tabla 12 muestran que la totalidad de la muestra evaluada (100 %) no presenta o presenta niveles mínimos de acoso relacionados con la intimidación y las amenazas. En específico, el 84,0 % de los participantes se encuentra en la

categoría sin intimidación – amenazas, el 15,0 % en el nivel muy bajo y apenas un 1,0 % en la categoría levemente baja.

Estos datos permiten inferir que, dentro de la población estudiada, este tipo de manifestación del bullying no representa un fenómeno prevalente ni generalizado. Sin embargo, aunque la presencia sea mínima, no debe ser subestimada, ya que incluso casos aislados de intimidación pueden generar un impacto emocional profundo y sostenido en quienes los padecen. Además, la baja incidencia podría reflejar la existencia de mecanismos preventivos eficaces en el entorno escolar o familiar, aunque también es posible que algunos casos no se reporten por temor o falta de reconocimiento del comportamiento agresivo como una forma de acoso.

Tabla 12

Niveles dimensión intimidación y amenazas

Niveles dimensión intimidación - amenazas	Frecuencia	Porcentaje
9 Sin intimidación -amenazas	168	84,0
9 - 10 muy Baja intimidación - amenaza	30	15,0
11 - 12 Levemente baja intimidación - amenaza	2	1,0
Total	200	100,0

4.4.2.3. Dimensión coerción. La dimensión de coerción comprende aquellas conductas de acoso escolar orientadas a forzar a la víctima a realizar acciones en contra de su voluntad, bajo presión, manipulación o imposición directa. Este tipo de comportamiento refleja un ejercicio de poder y control sobre el otro, en el que el agresor busca someter la autonomía y la capacidad de decisión del afectado, generando sentimientos de impotencia, sumisión y dependencia en la víctima.

Los resultados presentados en la Tabla 13 evidencian que un 10 % de los estudiantes evaluados manifiestan experiencias vinculadas al acoso por coerción, distribuyéndose en las

categorías baja coerción (4,0 %) y moderada coerción (6,0 %). En contraste, un 90 % de la muestra no presenta este tipo de acoso o lo experimenta de forma mínima, ubicándose en las categorías sin coerción (39,0 %), muy baja coerción (21,0 %) y levemente baja coerción (30,0 %).

Estos hallazgos sugieren que, aunque la coerción no constituye una forma predominante de acoso escolar en la población estudiada, su presencia, aunque minoritaria, es relevante desde el punto de vista psicosocial. La imposición de conductas no deseadas puede tener consecuencias significativas en el desarrollo emocional y social de los adolescentes, afectando su autoestima, su capacidad de autodeterminación y sus relaciones interpersonales. Además, el hecho de que un grupo reducido de estudiantes se vea expuesto a este tipo de violencia evidencia la necesidad de implementar estrategias preventivas y programas de intervención que fortalezcan la autonomía personal y la capacidad de resistencia frente a la presión social negativa dentro del contexto escolar.

Tabla 13

Niveles dimensión coerción

Niveles dimensión coerción	Frecuencia	Porcentaje
5 Sin coerción	78	39,0
6 Muy Baja coerción	42	21,0
7 - 8 Levemente baja coerción	60	30,0
9 Baja coerción	8	4,0
10 Moderada coerción	12	6,0
Total	200	100,0

4.4.2.4. Dimensión restricción de la comunicación. La dimensión denominada restricción de la comunicación hace referencia a aquellas manifestaciones del acoso escolar dirigidas a limitar o impedir que la víctima establezca vínculos sociales con sus compañeros. Estas acciones incluyen la prohibición de hablar, jugar o relacionarse con otros, el aislamiento deliberado dentro del aula y la exclusión de interacciones grupales, todo lo cual busca debilitar la red de apoyo social del estudiante afectado.

En la Tabla 14 se observa que la gran mayoría de los participantes, equivalente al 97 %, se ubica en las categorías sin restricción de la comunicación, muy baja y levemente baja, lo que evidencia que la mayoría de los adolescentes no presenta este tipo de acoso o lo experimenta de forma mínima. Solo un 3 % de la muestra reporta niveles bajos o levemente altos de restricción comunicativa, lo que indica que este tipo específico de violencia escolar tiene una presencia limitada dentro del contexto estudiado.

Tabla 14

Niveles dimensión restricción de la comunicación

Niveles dimensión restricción de la comunicación	Frecuencia	Porcentaje
7 Sin restricción de la comunicación	62	31,0
8 - 9 muy Baja restricción de la comunicación	94	47,0
10 - 11 Levemente baja restricción de la comunicación	38	19,0
12 - 13 Baja restricción de la comunicación	4	2,0
15 Levemente alta restricción de la comunicación	2	1,0
Total	200	100,0

4.4.2.5. Dimensión exclusión - bloqueo social. La dimensión denominada exclusión – bloqueo social hace referencia a aquellas manifestaciones de acoso que buscan apartar deliberadamente a la víctima del grupo social, impidiéndole participar en actividades, juegos, conversaciones o dinámicas colectivas dentro del contexto escolar. Este tipo de hostigamiento pretende aislar socialmente al individuo, generando en él sentimientos de soledad, rechazo y marginación, lo que puede repercutir significativamente en su bienestar emocional y en su desarrollo psicosocial.

En la Tabla 15 se observa que únicamente un 5 % de la muestra presenta un nivel *bajo* de acoso escolar en forma de exclusión – bloqueo social, lo que evidencia que este tipo de maltrato no es predominante dentro del grupo estudiado. En contraste, un 95 % de los participantes se encuentra en las categorías sin exclusión – bloqueo social, muy baja y levemente baja, lo cual indica que la gran mayoría de los adolescentes evaluados no experimentan, o lo hacen en un grado mínimo, este tipo de conducta agresiva.

Este resultado sugiere que el aislamiento social no constituye una práctica común en la población analizada, aunque su presencia, aunque reducida, merece atención debido al impacto negativo que puede tener sobre la autoestima, el sentido de pertenencia y la integración escolar de quienes lo padecen.

Tabla 15

Niveles dimensión exclusión y bloqueo social

Niveles dimensión exclusión - bloqueo social	Frecuencia	Porcentaje
10 Sin exclusión - bloqueo social	118	59,0
11 - 12 Muy Baja exclusión - bloqueo social	70	35,0
13 - 14 Levemente baja exclusión - bloqueo social	2	1,0
15 - 16 Baja exclusión - bloqueo social	10	5,0
Total	200	100,0

4.4.2.6. Dimensión hostigamiento verbal. En la Tabla 16 se observa la distribución de la muestra respecto a la dimensión de hostigamiento verbal. Los resultados evidencian que el 100% de los estudiantes no presenta o presenta niveles mínimos de acoso en esta forma específica. En detalle, el 53% de la muestra no reporta ningún tipo de hostigamiento verbal, mientras que el 34% manifiesta niveles muy bajos y el 13% presenta un nivel levemente bajo de hostigamiento verbal. Estos resultados sugieren que las conductas asociadas a burlas, insultos o apodos despectivos no constituyen un problema significativo dentro del grupo evaluado.

Tabla 16

Niveles dimensión hostigamiento verbal

Niveles dimensión hostigamiento verbal	Frecuencia	Porcentaje
9 Sin hostigamiento verbal	106	53,0
10 - 11 Muy Bajo hostigamiento verbal	68	34,0
12 - 13 Levemente bajo hostigamiento verbal	26	13,0
Total	200	100,0

4.4.2.7. Dimensión robos. En la Tabla 17 se presenta la distribución de la muestra en relación con la dimensión robos, entendida como la apropiación indebida de pertenencias de la víctima, ya sea de forma directa o mediante chantajes. Los resultados evidencian que un 6% de los estudiantes manifiesta algún nivel de acoso en esta modalidad, distribuyéndose en las categorías bajo (3%), moderado (2%) y alto (1%). Por otro lado, el 94% restante de la muestra no presenta o presenta niveles mínimos de acoso por robo, ubicándose en las categorías sin robo (60,5%), muy bajo (26,5%) y levemente bajo (7,0%).

Estos datos sugieren que el robo como forma de acoso escolar no constituye una conducta predominante en el contexto evaluado, aunque su presencia, aunque baja, representa un indicador de vulnerabilidad que no debe ser ignorado en las intervenciones preventivas.

Tabla 17*Niveles dimensión robos*

Niveles dimensión robos	Frecuencia	Porcentaje
4 Sin robos	121	60,5
5 Muy Bajo robos	53	26,5
6 Levemente bajo robos	14	7,0
7 Bajo robos	6	3,0
8 Moderado robos	4	2,0
10 Alto robos	2	1,0
Total	200	100,0

4.4.2.8. Dimensión agresiones. En la Tabla 18 se presenta la distribución de la muestra según la dimensión *agresiones*, entendida como las conductas directas de violencia física o psicológica ejercidas contra la víctima, tales como empujones, golpes, gritos, insultos o el deterioro intencionado de pertenencias. Los resultados muestran que un 43% de los estudiantes presenta algún nivel de acoso escolar en esta modalidad, distribuyéndose en las categorías bajo (25%), moderado (13%), levemente alto (4%) y muy alto (1%).

Por otro lado, el 57% de la muestra no presenta o presenta niveles mínimos de acoso por agresiones, ubicándose en las categorías sin agresiones (13%), muy bajo (26%) y levemente bajo (18%).

Estos hallazgos indican que la agresión constituye una de las formas más frecuentes de acoso escolar dentro de la población evaluada, lo cual evidencia la necesidad de implementar estrategias preventivas y de intervención temprana orientadas a reducir este tipo de conductas disruptivas en el contexto escolar.

Tabla 18*Niveles dimensión agresiones*

Niveles dimensión agresiones	Frecuencia	Porcentaje
12 Sin agresiones	26	13,0
13 - 14 Muy Baja agresiones	52	26,0
15 - 16 Levemente baja agresiones	36	18,0
17 - 18 Baja agresiones	50	25,0
19 - 20 Moderada agresiones	26	13,0
21 - 22 Levemente alta agresiones	8	4,0
25 - 28 Muy alta agresiones	2	1,0
Total	200	100,0

4.5. Niveles de acoso escolar según sexo

En la Tabla 19 se presentan los resultados del índice global de acoso escolar diferenciados por sexo. Los datos muestran que el porcentaje acumulado en las categorías bajo, moderado, levemente alto, alto y excesivo es del 24% en las estudiantes mujeres, mientras que en los varones el porcentaje global alcanza el 23%. Este resultado indica que las mujeres de la muestra presentan una ligeramente mayor exposición al acoso escolar en comparación con los varones.

Asimismo, se observa que tanto en varones como en mujeres la mayor proporción de casos se concentra en las categorías *muy bajo* y *levemente bajo*, lo que sugiere que en la mayoría de los casos el bullying no alcanza niveles severos. Sin embargo, la existencia de porcentajes, aunque bajos, en las categorías *alto* y *excesivo*, revela la presencia de situaciones que requieren atención prioritaria en el contexto escolar.

Tabla 19*Niveles de acoso escolar según el sexo*

Niveles de acosos escolar según el sexo		Distribución de la muestra según el sexo		Total
		Masculino	Femenino	
50 Sin acoso	Recuento	5	5	10
	% del total	2,5%	2,5%	5,0%
51 - 54 Muy Bajo acoso	Recuento	25	27	52
	% del total	12,5%	13,5%	26,0%
55 - 58 Levemente bajo acoso	Recuento	28	16	44
	% del total	14,0%	8,0%	22,0%
59 - 61 Bajo acoso	Recuento	17	16	33
	% del total	8,5%	8,0%	16,5%
62 - 67 Moderado acoso	Recuento	23	20	43
	% del total	11,5%	10,0%	21,5%
68 - 74 Levemente alto acoso	Recuento	4	8	12
	% del total	2,0%	4,0%	6,0%
75 - 80 Alto acoso	Recuento	1	3	4
	% del total	0,5%	1,5%	2,0%
84 - 150 Excesivo acoso	Recuento	1	1	2
	% del total	0,5%	0,5%	1,0%
Total	Recuento	104	96	200
	% del total	52,0%	48,0%	100,0%

4.6. Perfil de las dimensiones de acoso escolar

En la Tabla 20 y la Figura 1 se presentan de manera resumida los porcentajes correspondientes a las dimensiones del acoso escolar evaluadas en la muestra, organizadas en dos grandes categorías: “sin o mínimo acoso” y “bajo a excesivo acoso”. Estos resultados

sintetizan la información obtenida en las Tablas 12 a la 19 y permiten trazar un perfil lineal del fenómeno en el contexto escolar estudiado.

El análisis revela que las dimensiones que presentan los porcentajes más elevados de manifestaciones de acoso son agresiones (43%) y desprecio–ridiculización (37%), evidenciando que estas constituyen las formas más comunes de violencia entre pares. Estas modalidades suelen ser más visibles en el entorno escolar, afectando directamente la integridad física, emocional y social de las víctimas.

Por el contrario, dimensiones como intimidación–amenazas y hostigamiento verbal no alcanzaron porcentajes significativos dentro de la categoría de acoso (0%), mientras que restricción de la comunicación (3%), exclusión–bloqueo social (5%), robos (6%) y coerción (10%) presentaron niveles bajos, lo que sugiere que, aunque menos frecuentes, siguen estando presentes en el ambiente escolar y deben ser abordadas en las estrategias preventivas.

Estos resultados indican que el acoso escolar no se manifiesta de manera uniforme en todas sus dimensiones, sino que presenta patrones diferenciales en cuanto a su incidencia. Las conductas de agresión directa y el menosprecio social destacan como las expresiones más prevalentes, lo que refuerza la necesidad de programas de intervención focalizados en estas formas de violencia.

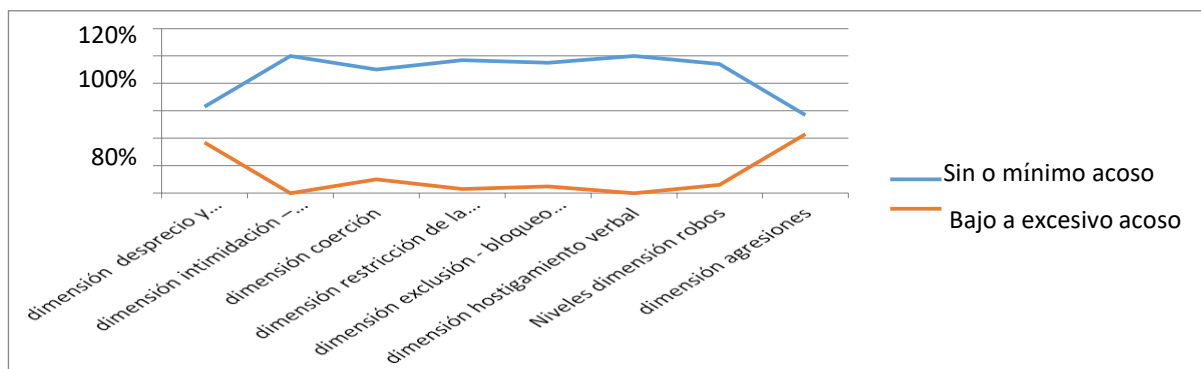
Tabla 20

Perfil de las dimensiones de acoso escolar en dos grandes categorías

Dimensiones de acoso escolar	Sin o mínimo acoso	Bajo a excesivo acoso	Total
dimensión desprecio y ridiculización	63%	37%	100%
dimensión intimidación – amenazas	100%	0.00%	100%
dimensión coerción	90%	10%	100%
dimensión restricción de la comunicación	97%	3%	100%
dimensión exclusión - bloqueo social	95%	5%	100%
dimensión hostigamiento verbal	100%	0.00%	100%
Niveles dimensión robos	94%	6%	100%
dimensión agresiones	57%	43%	100%

Figura 1

Representación lineal dimensiones de acoso escolar en dos grandes categorías



4.6. Descripción de los niveles de funcionalidad familiar

4.6.1. Escala general

En la Tabla 21 se presentan los resultados generales sobre los niveles de funcionalidad familiar evaluados mediante el cuestionario APGAR Familiar en la muestra de estudio. Los datos evidencian que el 50% de los adolescentes se encuentran dentro del rango de funcionalidad familiar normal, lo que indica que la mitad de los participantes perciben un ambiente familiar equilibrado, con roles definidos, comunicación efectiva y adecuado soporte emocional y social.

Por otro lado, el 27% reporta disfunción familiar leve, lo que sugiere la presencia de dificultades moderadas en la dinámica familiar, posiblemente relacionadas con aspectos como la comunicación, el apoyo afectivo o la toma de decisiones. Asimismo, el 15% de los adolescentes se ubica en el nivel de disfunción familiar moderada, reflejando problemas más notorios que podrían influir negativamente en su desarrollo emocional y social. Finalmente, un 8% presenta disfunción familiar severa, lo que implica un entorno familiar marcadamente disfuncional, con escasa cohesión y dificultades significativas en la interacción entre sus miembros.

Estos resultados permiten inferir que, aunque la mayoría de los estudiantes perciben su ambiente familiar como funcional, existe un 50% restante que reporta diversos grados de disfuncionalidad, situación que puede convertirse en un factor de riesgo para el desarrollo de problemas emocionales, conductuales o sociales, como el acoso escolar.

Los resultados muestran que 1 de cada 2 adolescentes percibe una funcionalidad familiar adecuada, mientras que la otra mitad experimenta algún grado de disfuncionalidad, desde leve hasta severa. Esta distribución refuerza la importancia de fortalecer los factores protectores en el entorno familiar, dado que la funcionalidad de la familia constituye un pilar fundamental en el desarrollo psicosocial de los adolescentes y en la prevención de conductas disruptivas como el bullying.

Tabla 21

Niveles de funcionalidad familiar

Niveles de funcionalidad familiar	Frecuencia	Porcentaje
Funcionalidad familiar: Disfunción severa	16	8,0
Funcionalidad familiar: Disfunción moderada	30	15,0
Funcionalidad familiar: Disfunción leve	54	27,0
Funcionalidad familiar normal.	100	50,0
Total	200	100,0

4.6.2. Niveles de funcionalidad familiar según el sexo

En la Tabla 22 se presenta la distribución de los niveles de funcionalidad familiar según el sexo de los adolescentes participantes. Los resultados indican que tanto los varones como las mujeres presentan porcentajes iguales (25% cada uno) dentro de la categoría de funcionalidad familiar normal, lo que sugiere que la mitad de los adolescentes perciben un adecuado funcionamiento familiar independientemente del sexo.

Sin embargo, se observan diferencias relevantes en los niveles de disfuncionalidad. En la categoría de disfunción severa, el sexo femenino registra un 5%, frente a un 3% en el

masculino, lo que indica que las adolescentes reportan con mayor frecuencia una percepción negativa y problemática del funcionamiento familiar. De manera similar, en el nivel de disfunción moderada, las mujeres alcanzan un 10%, superando el 5% observado en los varones.

Por el contrario, en la categoría de disfunción leve, los varones presentan un porcentaje significativamente mayor (19%) que las mujeres (8%), lo que sugiere que, aunque en ellos son menos frecuentes las disfuncionalidades severas, sí reportan con mayor frecuencia dificultades leves en la dinámica familiar.

En conjunto, estos resultados muestran que las adolescentes tienden a experimentar contextos familiares más disfuncionales que los varones, especialmente en niveles moderados y severos, lo que podría reflejar diferencias en la percepción del ambiente familiar o en la sensibilidad hacia las dinámicas afectivas y relacionales dentro del hogar.

Los resultados sugieren que el sexo femenino está más expuesto a contextos familiares con disfunciones moderadas o severas, lo cual puede tener implicaciones en el desarrollo emocional y social de las adolescentes. En cambio, los varones presentan con mayor frecuencia disfunciones leves, lo que indica que, aunque perciben dificultades familiares, estas no alcanzan niveles críticos. Este hallazgo refuerza la importancia de considerar el sexo como variable moderadora en estudios sobre funcionalidad familiar y su relación con el acoso escolar.

Tabla 22

Niveles de funcionalidad familiar según el sexo

Niveles de funcionalidad familiar según el sexo			Distribución según el sexo		Total
			Masculino	Femenino	
Niveles de funcionalidad familiar	Disfunción severa	Recuento	6	10	16
		% del total	3,0%	5,0%	8,0%
	Disfunción moderada	Recuento	10	20	30
		% del total	5,0%	10,0%	15,0%

Disfunción leve	Recuento	38	16	54
	% del total	19,0%	8,0%	27,0%
Funcionalidad normal	Recuento	50	50	100
	% del total	25,0%	25,0%	50,0%
Total	Recuento	104	96	200
	% del total	52,0%	48,0%	100,0%

4.7. Contrastación de hipótesis

4.7.1. Relación entre acoso escolar y funcionalidad familiar

En la Tabla 23 se presentan los resultados del análisis correlacional entre el acoso escolar y la funcionalidad familiar, obtenido mediante la prueba no paramétrica de Spearman (ρ) debido a que las variables no presentaron distribución normal. El coeficiente de correlación obtenido fue de $\rho = -0.522$, con un nivel de significancia de $p = 0.000$ ($p < 0.01$), lo que indica que existe una relación negativa y moderada entre ambas variables.

Este resultado permite rechazar la hipótesis nula (H_0), que establecía la inexistencia de relación entre acoso escolar y funcionalidad familiar, y aceptar la hipótesis alterna (H_1), que plantea la existencia de una relación significativa entre ambas variables. En otras palabras, a mayor funcionalidad familiar, menor es la presencia de acoso escolar, y viceversa.

Desde el punto de vista teórico, este hallazgo concuerda con investigaciones previas que señalan el rol protector que cumple la familia en el desarrollo psicosocial del adolescente. Un ambiente familiar organizado, con roles definidos, comunicación efectiva y apoyo emocional, contribuye a reducir la probabilidad de comportamientos agresivos y de victimización en el contexto escolar. Por el contrario, dinámicas familiares disfuncionales pueden favorecer la aparición de conductas asociadas al acoso, ya sea en el rol de víctima o agresor.

El coeficiente negativo indica que cuando la funcionalidad familiar aumenta, el nivel de acoso escolar tiende a disminuir. Este hallazgo refuerza la importancia de la familia como factor protector frente al bullying y sugiere que programas de intervención orientados al fortalecimiento de las dinámicas familiares podrían contribuir significativamente a la prevención del acoso escolar en adolescentes.

Tabla 23

Coefficiente de correlación entre acoso escolar y funcionalidad familiar

	Funcionalidad familiar	
	rho	P
Acoso escolar	-0.522**	0,000

Nota. Relación significativa ($p < 0.01$)

4.7.2. Comparación de acoso escolar

4.7.2.1. Acoso escolar según el sexo. En la Tabla 24 se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, empleada para comparar las puntuaciones medias del acoso escolar en su escala global y en cada una de sus dimensiones según el sexo de los participantes. Este análisis se aplicó considerando la naturaleza no paramétrica de los datos.

Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel global de acoso escolar entre varones y mujeres ($U = 4782.000$; $Z = -0.514$; $p = 0.607$). Del mismo modo, tampoco se observaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas: desprecio y ridiculización ($p = 0.861$), intimidación-amenazas ($p = 0.583$), coerción ($p = 0.114$), restricción de la comunicación ($p = 0.745$), exclusión-bloqueo social ($p = 0.484$), hostigamiento verbal ($p = 0.223$), agresiones ($p = 0.834$) y robos ($p = 0.255$).

Estos resultados indican que el acoso escolar se manifiesta de manera similar en ambos sexos, tanto en su expresión global como en cada una de sus dimensiones. Por lo tanto, se

acepta la hipótesis nula (H_0), la cual sostiene que no existen diferencias significativas en los niveles de acoso escolar entre varones y mujeres.

Este hallazgo sugiere que el fenómeno del bullying no discrimina por género en este contexto escolar, presentándose con características y frecuencias comparables en adolescentes de ambos sexos. Este resultado es consistente con investigaciones previas que plantean que, si bien pueden existir diferencias cualitativas en las formas de acoso según el género, cuantitativamente la prevalencia tiende a ser equivalente, lo que implica que las estrategias preventivas y de intervención deben abarcar por igual a ambos grupos.

No se encontraron diferencias significativas en el acoso escolar ni en sus dimensiones entre varones y mujeres, lo que indica que este fenómeno afecta de manera similar a ambos sexos en el contexto estudiado.

Tabla 24

Diferencia de medias en acoso y sus dimensiones según el sexo (n=200)

	Distribución según sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
escala de acoso escolar	Masculino	104	98,48	10242,00
	Femenino	96	102,69	9858,00
dimensión desprecio y ridiculización	Masculino	104	99,82	10381,00
	Femenino	96	101,24	9719,00
dimensión intimidación - amenazas	Masculino	104	99,13	10309,00
	Femenino	96	101,99	9791,00
dimensión coerción	Masculino	104	94,52	9830,00
	Femenino	96	106,98	10270,00
dimensión restricción de la comunicación	Masculino	104	101,74	10581,00
	Femenino	96	99,16	9519,00
dimensión exclusión - bloqueo social	Masculino	104	102,92	10704,00
	Femenino	96	97,88	9396,00
dimensión hostigamiento verbal	Masculino	104	96,12	9996,00

	Femenino	96	105,25	10104,00					
dimensión agresiones	Masculino	104	99,79	10378,00					
	Femenino	96	101,27	9722,00					
dimensión robos	Masculino	104	96,59	10045,00					
	Femenino	96	104,74	10055,00					
acoso escolar desprecio y ridiculización intimidación - amenazas coacción la comunicación - bloqueo social hostigamiento verbal agresiones robos									
U de									
Mann-									
Whitney	4782,000	4921,000	4849,000	4370,000	4863,000	4740,000	4536,000	4918,000	4585,000
W de									
Wilcoxon	10242,000	10381,000	10309,000	9830,000	9519,000	9396,000	9996,000	10378,000	10045,000
Z	-,514	-,176	-,549	-1,582	-,325	-,699	-1,218	-,210	-1,139
Sig.	,607	,861	,583	,114	,745	,484	,223	,834	,255

4.7.2.2. Acoso escolar según el año escolar. En la Tabla 25 se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, aplicada con el propósito de comparar las puntuaciones medias del acoso escolar en su escala general y en cada una de sus dimensiones según el año escolar de los estudiantes (4.º y 5.º de secundaria). Este análisis se utilizó debido a que los datos no presentan una distribución normal.

Los resultados evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de 4.º y 5.º año de secundaria en el nivel global de acoso escolar ($U = 5000.000$; $Z = 0.000$; $p = 1.000$). Asimismo, no se observaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones específicas: desprecio y ridiculización ($p = 0.959$), intimidación-amenazas ($p = 1.000$), coerción ($p = 1.000$), restricción de la comunicación ($p = 1.000$), exclusión-bloqueo social ($p = 1.000$), hostigamiento verbal ($p = 1.000$), agresiones ($p = 1.000$) y robos ($p = 1.000$).

Estos hallazgos permiten aceptar la hipótesis nula (H_0), la cual plantea que no existen diferencias significativas en los niveles de acoso escolar entre los dos años escolares analizados. En otras palabras, el fenómeno del bullying se presenta de manera similar tanto en estudiantes de 4.º como de 5.º grado de secundaria, sin variaciones relevantes en su intensidad o en las formas que adopta.

Este resultado sugiere que la edad escolar o el grado académico no constituyen factores diferenciadores significativos en la experiencia del acoso escolar dentro del contexto estudiado, lo cual coincide con investigaciones previas que sostienen que la prevalencia del bullying se mantiene relativamente constante en los últimos años de la educación secundaria. Por tanto, las estrategias de prevención e intervención deben dirigirse a ambos grupos por igual.

Tabla 25

Diferencia de medias en acoso y sus dimensiones según el año escolar (n=200)

	Distribución por grado escolar	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje total de la escalada acoso escolar	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00
	5to. de secundaria	100	100,50	10050,00
Puntaje dimensión desprecio y ridiculización	4to. de secundaria	100	100,29	10029,00
	5to. de secundaria	100	100,71	10071,00
Puntaje dimensión intimidación - amenazas	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00
	5to. de secundaria	100	100,50	10050,00
Puntaje dimensión coerción	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00
	5to. de secundaria	100	100,50	10050,00
Puntaje dimensión restricción de la comunicación	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00
	5to. de secundaria	100	100,50	10050,00
Puntaje dimensión exclusión - bloqueo social	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00
	5to. de secundaria	100	100,50	10050,00
Puntaje dimensión hostigamiento verbal	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00
	5to. de secundaria	100	100,50	10050,00
Puntaje dimensión agresiones	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00
	5to. de secundaria	100	100,50	10050,00
Puntaje dimensión robos	4to. de secundaria	100	100,50	10050,00

	5to. de secundaria		100	100,50	10050,00				
	acoso escolar	desprecio y ridiculización	intimidación n - amenazas	coerción	restricción de la exclusión comunicacional	bloqueo social	hostigamiento o agresiones verbales	s	robos
U de Mann-Whitney	5000,000	4979,000	5000,000	5000,000	5000,000	5000,000	5000,000	5000,000	5000,000
W de Wilcoxon	10050,00			10050,00		10050,00			10050,00
Z	0,000	10029,000	10050,000	0,000	10050,000	0,000	10050,000	10050,000	0,000
Sig.	1,000	,959	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

Interpretación: No se encontraron diferencias significativas en el acoso escolar ni en sus dimensiones entre estudiantes de 4.º y 5.º año de secundaria, lo que indica que el fenómeno afecta a ambos grupos de forma similar.

4.7.2.3. Acoso escolar según la edad. En la Tabla 26 se presentan los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, aplicada con el objetivo de comparar las diferencias en los niveles de acoso escolar —tanto en la escala global como en sus dimensiones— en función de la edad de los estudiantes. Este análisis no paramétrico se empleó debido a que los datos no siguen una distribución normal.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar según la edad de los participantes ($Z = -12.267$; $p < 0.001$), lo que lleva a rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa. Esto indica que el acoso escolar se presenta con mayor intensidad en los adolescentes de mayor edad en comparación con aquellos de menor edad.

Este hallazgo sugiere que, a medida que aumenta la edad de los estudiantes, pueden incrementarse las conductas asociadas al bullying o su percepción de ellas. Tal fenómeno puede

explicarse por múltiples factores asociados al desarrollo psicosocial en la adolescencia media y tardía, como el aumento de las dinámicas grupales, la búsqueda de estatus social dentro del grupo escolar o la intensificación de las relaciones interpersonales y los conflictos derivados de ellas. Además, investigaciones previas han señalado que los adolescentes mayores suelen involucrarse con mayor frecuencia en comportamientos agresivos y en dinámicas de poder dentro del entorno escolar, lo que coincide con los resultados obtenidos en el presente estudio.

Tabla 26

Diferencia de medias en acoso y sus dimensiones según el año escolar

		N	Rango	Promedio	Suma de rangos
Puntaje total de la escala de acoso escolar	Rangos negativos	200 ^a	100,50		20100,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00		,00
	Empates	0 ^c			
	Total	200			
		Puntaje total de la escala de acoso escolar			
Z		-12,267			
Sig. asintótica (bilateral)		,000			

Interpretación: Los resultados evidencian que el acoso escolar se incrementa significativamente en los estudiantes de mayor edad, lo que sugiere que este fenómeno podría estar relacionado con factores del desarrollo adolescente, tales como el fortalecimiento de las dinámicas sociales, el aumento de la competitividad entre pares y la consolidación de jerarquías dentro del grupo escolar.

4.7.3. Comparaciones de funcionalidad familiar

4.7.3.1. Funcionalidad familiar según el sexo. En la Tabla 27 se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, utilizada para comparar los promedios de funcionalidad familiar según el sexo de los estudiantes. Este análisis no paramétrico se aplicó debido a que los datos no presentan distribución normal.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de funcionalidad familiar entre varones y mujeres ($Z = -2.270$; $p = 0.023 < 0.05$), lo que lleva a rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa. Se observa que el sexo masculino presenta un promedio mayor de funcionalidad familiar en comparación con el sexo femenino.

Este hallazgo sugiere que los varones perciben un mayor nivel de apoyo, cohesión y funcionalidad dentro de su entorno familiar que las mujeres. Esta diferencia podría explicarse por variables socioculturales y de género que influyen en la percepción de las relaciones familiares, los roles asignados dentro del hogar y las expectativas que se tienen sobre cada sexo. Asimismo, investigaciones previas señalan que las adolescentes suelen tener una percepción más crítica sobre las dinámicas familiares, lo que podría reflejarse en puntajes más bajos en funcionalidad familiar percibida.

Tabla 27

Diferencia de medias en funcionalidad familiar según el sexo

		Distribución de la muestra según el sexo		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje total de la escala de funcionalidad familiar	Masculino	104	109,31	11368,00
	Femenino	96	90,96	8732,00
	Total	200		
Estadísticos de prueba			Puntaje total de la escala de funcionalidad familiar	
U de Mann-Whitney			4076,000	
W de Wilcoxon			8732,000	
Z			-2,270	
Sig. asintótica (bilateral)			0,023	

Interpretación. Los resultados evidencian que el sexo masculino presenta mayores niveles de funcionalidad familiar percibida que el sexo femenino. Esto puede deberse a diferencias en las dinámicas familiares percibidas, roles sociales, formas de comunicación y expectativas dentro del entorno familiar, lo cual sugiere la necesidad de considerar el enfoque de género en los estudios sobre dinámica familiar y su relación con el desarrollo adolescente.

4.7.3.2. Funcionalidad familiar según el año escolar. En la Tabla 28 se presentan los resultados del análisis de comparación de medias de funcionalidad familiar según el año escolar, utilizando la prueba U de Mann-Whitney, adecuada para variables que no siguen una distribución normal.

Los resultados revelan que existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de funcionalidad familiar percibida entre los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria ($Z = -2.467$; $p = 0.014 < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna.

Asimismo, se observa que los estudiantes de 4.º año presentan un promedio significativamente mayor de funcionalidad familiar percibida en comparación con los de 5.º año. Este hallazgo sugiere que, a medida que los adolescentes avanzan en su trayectoria escolar y se acercan a la etapa final de la educación secundaria, pueden experimentar cambios en la percepción de sus relaciones familiares, posiblemente relacionados con el incremento de responsabilidades académicas, el proceso de búsqueda de autonomía personal o tensiones propias de la transición a la adultez temprana.

Tabla 28

Diferencia de medias en funcionalidad familiar según el año escolar

	año escolar	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje total de	4to. de secundaria	100	110,46	11046,00
funcionalidad familiar	5to. de secundaria	100	90,54	9054,00

Total	200
	Puntaje total de la escala de funcionalidad familiar
U de Mann-Whitney	4004,000
W de Wilcoxon	9054,000
Z	-2,467
Sig. asintótica (bilateral)	0,014

Interpretación. Los resultados evidencian que los adolescentes de 4.º año de secundaria perciben una mayor funcionalidad familiar en comparación con los estudiantes de 5.º año, lo que podría estar vinculado a factores evolutivos, sociales y emocionales que afectan la dinámica familiar en la adolescencia tardía. Este resultado sugiere que el último año escolar puede estar asociado con mayores tensiones familiares o cambios en la percepción del apoyo familiar, lo cual merece ser considerado en el diseño de intervenciones psicoeducativas.

4.7.3.3. Funcionalidad familiar según la edad. En la Tabla 29 se presentan los resultados de la comparación de medias de la funcionalidad familiar según la edad de los escolares, utilizando la prueba de Wilcoxon, técnica estadística no paramétrica adecuada para muestras relacionadas o variables ordinales que no cumplen con el supuesto de normalidad.

Los resultados evidencian que existen diferencias estadísticamente significativas en la funcionalidad familiar en función de la edad ($Z = -8.267$; $p = 0.000 < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1). Esto indica que la percepción de la funcionalidad familiar disminuye a medida que aumenta la edad de los adolescentes, registrándose mayores promedios de funcionalidad familiar en los estudiantes más jóvenes en comparación con los de mayor edad.

Este resultado puede estar relacionado con el proceso evolutivo propio de la adolescencia: los adolescentes de mayor edad suelen buscar mayor autonomía, independencia y diferenciación del núcleo familiar, lo cual puede influir en la forma en que perciben el apoyo, la cohesión y la participación familiar. Por el contrario, los adolescentes más jóvenes mantienen

una dependencia más directa del entorno familiar, lo que se traduce en percepciones más positivas del funcionamiento familiar.

Tabla 29

Diferencia de medias en funcionamiento familiar según la edad

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje total de la escala de funcionalidad familiar	Rangos negativos	200a	92.90	184000,00
	Rangos positivos	00b	,00	,00
	Empates	0c		
	Total	200		
			Puntaje total de la escala de acoso escolar	
Z			-8,267	
Sig. asintótica (bilateral)			,000	

Interpretación. La evidencia estadística muestra que los adolescentes más jóvenes perciben mayor funcionalidad familiar que los de mayor edad. Este hallazgo refuerza la importancia de considerar la edad como un factor evolutivo relevante en el análisis del funcionamiento familiar, ya que las percepciones sobre el apoyo, la comunicación y la cohesión familiar pueden variar conforme avanza la etapa adolescente.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El fenómeno del acoso escolar, reconocido internacionalmente como *bullying*, constituye una de las expresiones más frecuentes y persistentes de violencia en el ámbito educativo. Este tipo de agresión se caracteriza por la reiteración de conductas hostiles con el propósito de intimidar a la víctima, implicando un abuso de poder real o percibido, donde el agresor ejerce dominio físico, psicológico o social sobre quien percibe como más débil. La exposición continua a estas dinámicas genera un conjunto de consecuencias emocionales y psicológicas significativas, tales como miedo, ansiedad, retraimiento social e incluso ideación suicida, tal como han señalado estudios clásicos como los de Olweus (1998) y Volk et al. (2014), quienes destacan que la naturaleza repetitiva y asimétrica del bullying lo diferencia de otros tipos de conflicto escolar.

Los resultados de esta investigación revelan que el 47 % de los adolescentes evaluados experimentan algún nivel de acoso escolar, cifra que coincide con hallazgos reportados en contextos similares. En el ámbito nacional, Oliveros y Barrientos (2007) identificaron un 54.7 % de acoso en escolares de Lima, evidenciando que el bullying constituye un fenómeno persistente en el contexto peruano. A nivel internacional, estudios de Ortega-Ruiz et al. (2016) en España y de Modecki et al. (2014) en Australia han documentado prevalencias que oscilan entre el 30 % y el 50 % en poblaciones adolescentes, cifras que se asemejan a las obtenidas en la presente investigación, lo cual refuerza la validez externa de los resultados.

En cuanto a las dimensiones específicas del acoso, los datos evidencian que las formas de desprecio y ridiculización (37 %) y las agresiones físicas o verbales (43 %) son las más prevalentes. Estas modalidades han sido identificadas como las más comunes en diversos contextos. En el estudio de Román y Murillo (2011) con estudiantes de secundaria en América Latina, se halló que el 40 % reportaba haber sido víctima de burlas, exclusión o humillaciones,

mientras que el 38 % refirió haber experimentado agresiones físicas o amenazas. De forma similar, Garaigordobil y Oñederra (2010) subrayan que el acoso verbal y psicológico suele ser el más extendido y persistente en los entornos escolares.

Respecto al sexo de los participantes, el presente estudio encontró que no existen diferencias significativas en la incidencia del bullying entre varones (23 %) y mujeres (24 %). Estos resultados coinciden con lo hallado por Avilés (2006), quien evidenció que, aunque pueden existir diferencias en el tipo de violencia ejercida (más física en varones y más relacional en mujeres), la frecuencia global del acoso no difiere significativamente por género. En la misma línea, Ortega-Ruiz y Del Rey (2015) señalan que las diferencias por sexo en la victimización escolar tienden a ser mínimas y no determinantes, lo cual refuerza la idea de que el bullying constituye un fenómeno transversal que afecta a ambos géneros por igual.

Por otra parte, el análisis por edad reveló diferencias significativas: los adolescentes de mayor edad presentan mayores niveles de acoso que sus compañeros más jóvenes. Este resultado es coherente con lo reportado por Smith et al. (2019), quienes indican que el incremento de la edad se asocia con mayores niveles de comportamiento agresivo y con un uso más estratégico del poder social dentro del grupo. Además, López et al. (2012) sostienen que los adolescentes mayores tienden a consolidar jerarquías sociales más rígidas, donde el acoso puede ser empleado como mecanismo de dominación.

En lo que respecta a la funcionalidad familiar, los resultados muestran que el 50 % de los participantes proviene de familias funcionales, mientras que el 27 % presenta disfuncionalidad moderada, el 15 % disfuncionalidad leve y el 8 % disfuncionalidad severa. La correlación negativa moderada ($\rho = -0.522$, $p < 0.01$) entre la funcionalidad familiar y el acoso escolar evidencia que, a mayor cohesión, comunicación y apoyo intrafamiliar, menor es la probabilidad de que los adolescentes sean víctimas o perpetradores de bullying. Estos hallazgos se encuentran en línea con los resultados de estudios previos. Por ejemplo, Moratto

et al. (2017) hallaron que los adolescentes provenientes de familias funcionales presentan menores niveles de victimización escolar, mientras que Charalampous et al. (2018) demostraron que el apoyo emocional y la supervisión parental se asocian inversamente con la incidencia de conductas de acoso.

De igual modo, investigaciones nacionales corroboran esta relación. Flores y Espinoza (2019), en un estudio con adolescentes de Lima Metropolitana, identificaron que aquellos con altos niveles de funcionalidad familiar exhibían significativamente menos comportamientos agresivos y menos experiencias de victimización escolar. Estos resultados permiten sostener que la familia cumple un rol protector frente al acoso escolar, actuando como un factor moderador que reduce la vulnerabilidad y fortalece las habilidades socioemocionales necesarias para manejar situaciones conflictivas.

Finalmente, en cuanto a las comparaciones por variables sociodemográficas, se hallaron diferencias significativas en la funcionalidad familiar según sexo, año escolar y edad. Los varones reportaron mayores niveles de funcionalidad que las mujeres, hallazgo que coincide con el trabajo de Jiménez et al. (2021), quienes señalan que las percepciones de cohesión familiar suelen variar según el género, posiblemente por diferencias en los estilos de comunicación familiar. Asimismo, los estudiantes de cuarto año mostraron niveles más altos de funcionalidad familiar que los de quinto año, lo que podría estar vinculado al aumento del estrés académico y las tensiones familiares conforme se aproxima el final de la educación secundaria. En cuanto a la edad, se observó que los adolescentes más jóvenes perciben mayor funcionalidad familiar que los mayores, resultado que concuerda con las observaciones de Arriaga et al. (2020), quienes sostienen que el desarrollo de la autonomía en la adolescencia puede influir en la percepción de apoyo familiar.

En conjunto, estos resultados confirman que el bullying es un fenómeno complejo y multifactorial, estrechamente vinculado tanto con las dinámicas familiares como con las

características sociodemográficas de los estudiantes. Su abordaje requiere, por tanto, de estrategias preventivas integrales que involucren no solo a la escuela, sino también a la familia como núcleo fundamental de socialización y protección.

VI. CONCLUSIONES

6.1. La Escala de Acoso Escolar (Auto-test Cisneros) evidenció adecuados niveles psicométricos, con un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0.878, lo que refleja una alta consistencia interna, y una validez de constructo total de 0.693, lo que confirma que el instrumento mide el constructo teórico que pretende evaluar. Asimismo, el Cuestionario APGAR Familiar demostró una confiabilidad elevada con un Alpha de Cronbach de 0.912 y una validez de constructo global de 0.830, lo cual respalda su idoneidad y precisión para la medición de la funcionalidad familiar en el contexto estudiado.

6.2. Se identificó que el 47% de los estudiantes evaluados presenta algún nivel de bullying, lo que representa un problema significativo en el contexto escolar. Las dimensiones con mayor incidencia fueron desprecio–ridiculización (37%) y agresiones (43%), evidenciando que el maltrato psicológico y físico son las formas predominantes de violencia entre pares.

6.3. En relación con la funcionalidad familiar, los resultados indican que el 8% de los estudiantes proviene de familias con disfunción severa, el 15% presenta disfunción moderada, el 27% se ubica en el nivel de disfunción leve, y el 50% proviene de familias con funcionalidad normal, lo cual sugiere que la mitad de los escolares perciben dinámicas familiares saludables y de apoyo.

6.4. Se encontró una correlación negativa moderada entre los puntajes totales de bullying y funcionalidad familiar ($\rho = -0.522$; $p < 0.01$), lo que indica que a mayor funcionalidad familiar, menor es la presencia de acoso escolar. Este hallazgo evidencia el rol protector que ejerce el entorno familiar en la prevención del maltrato entre pares.

6.5. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles promedio de bullying en función del sexo o el año escolar, lo que sugiere que la violencia escolar afecta de manera similar a varones y mujeres, así como a los estudiantes de cuarto y quinto grado. Sin embargo, sí se evidenciaron diferencias significativas según la edad,

indicando que los estudiantes de mayor edad tienden a involucrarse con mayor frecuencia en conductas de acoso.

6.6. En cuanto a la funcionalidad familiar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el sexo, la edad y el grado escolar. Los varones reportaron niveles más altos de funcionalidad familiar en comparación con las mujeres; los estudiantes de cuarto año mostraron mayores niveles de funcionalidad que los de quinto año; y los escolares de menor edad evidenciaron mejores niveles de funcionamiento familiar que aquellos de mayor edad.

VII. RECOMENDACIONES

7.1. Se recomienda ampliar el alcance de las investigaciones sobre el fenómeno del bullying y la funcionalidad familiar, a través de estudios con muestras más grandes y en diversos contextos educativos, con el fin de validar y consolidar la eficacia psicométrica del Auto-test Cisneros de acoso escolar y del Cuestionario APGAR Familiar en la realidad peruana, dado que actualmente los estudios con dichos instrumentos son escasos o inexistentes en el país.

7.2. Es fundamental facilitar el acceso de las familias en situación de riesgo a servicios especializados de orientación y asesoramiento psicológico y social, a fin de fortalecer sus competencias parentales, mejorar las dinámicas familiares y reducir los factores asociados a la disfuncionalidad, lo que contribuirá directamente a la disminución del acoso escolar.

7.3. Se sugiere implementar campañas de concientización y sensibilización en los centros educativos, dirigidas a estudiantes, padres, docentes y personal administrativo, con el propósito de informar sobre las consecuencias del bullying, sus señales de alerta y las estrategias de prevención y actuación temprana.

7.4. Es recomendable organizar programas formativos, talleres y charlas participativas con las familias de los estudiantes de la Institución Educativa “Isaías Ardiles” de Pachacámac, orientados al fortalecimiento de la comunicación familiar, el establecimiento de vínculos afectivos saludables y la promoción de prácticas educativas positivas.

7.5. Se debe motivar activamente a los padres y madres para su participación en programas de prevención e intervención del bullying, especialmente en el caso de familias en situación de alto riesgo psicosocial, con el objetivo de potenciar su rol protector y corresponsable en el desarrollo integral de sus hijos.

7.6. Se recomienda promover la formación parental en principios que rigen la conducta infantil y adolescente, orientada a reducir los problemas comportamentales, mejorar la relación

intergeneracional, fomentar modelos de convivencia respetuosa y fortalecer el acompañamiento durante la etapa adolescente.

7.7. Es necesario gestionar con la Dirección de la Institución Educativa “Isaías Ardiles” la creación e implementación de un departamento psicopedagógico permanente, destinado a brindar atención especializada en salud mental, orientación familiar y acompañamiento psicopedagógico a los estudiantes, con el fin de abordar de manera integral los casos de acoso escolar y otras problemáticas emocionales y conductuales.

7.8. Se recomienda fomentar la integración, la convivencia pacífica y la práctica de valores en el ámbito escolar, mediante el desarrollo de programas educativos, dinámicas grupales y actividades extracurriculares que promuevan la empatía, el respeto y la solidaridad entre los estudiantes.

7.9. Finalmente, se sugiere capacitar y asesorar de forma continua al personal docente y administrativo para fortalecer sus competencias en la identificación, abordaje y prevención del bullying, proporcionándoles herramientas efectivas para intervenir oportunamente y generar entornos escolares seguros y protectores.

VIII. REFERENCIAS

- Ainamani, H., Rukundo, G., Nduhukire, T., Ndyareba, E., & Hecker, T. (2021). Child maltreatment, cognitive functions and the mediating role of mental health problems among maltreated children and adolescents in Uganda. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00373-7>
- Alegria-Rivas, L. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 397-413.
- Alonso-Castillo, M., Yáñez-Lozano, Á., y Armendáriz-García, N. (2017). Funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de secundaria. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 17(1), 87–96. <https://doi.org/10.21134/haaj.v17i1.286>
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. Repositorio Institucional de Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/301>
- Amorín, V., y Muñoz, K. (2021). *Funcionamiento familiar y violencia escolar en adolescentes de 4to y 5to año de secundaria de una Institución Educativa Emblemática de Huancayo, 2020* [Tesis de pregrado] Universidad César Vallejo.
- Andueza, W. (2020). *Funcionalidad familiar y acoso escolar estudiantil: primero y segundo de secundaria, Institución Educativa Privada Info Elite 21, Carabayllo, Lima. 2020* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/92767/Andueza_MWN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aparcana, J., y Quispe, J. (2022). *Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Juliaca 2022*. [Tesis de pregrado] Universidad Autónoma de Ica.

- Apaza, F. (2023). *Funcionalidad familiar y violencia escolar en los adolescentes de la Institución Educativa Emblemática Gran Unidad Escolar "José Antonio Encinas", periodo 2023* [Tesis de pregrado] Universidad Privada San Carlos.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de la investigación*. Editorial episteme. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf
- Aruquipa, S. (2017). *Bullying y funcionalidad familiar en niños de 6to de primaria de la unidad educativa Marien Garten de la ciudad de la Paz*. [Tesis de pregrado] Universidad mayor de San Andrés.
- Arriaga, M., Rojas, P., y Vega, C. (2020). Percepción de funcionalidad familiar en adolescentes y su relación con el ajuste social. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 113–124.
- Astacie, A. (2020). *Funcionamiento familiar y acoso escolar en estudiantes de 2do a 5to grado del nivel secundario de una institución educativa pública de Nazca* [Tesis de pregrado] Universidad Autónoma del Perú.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Aljibe.
- Aylwin, N., y Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Paidós.
- Bausela, H. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 369-370.
- Bazán, M. (2018). *El acoso escolar y su relación con el funcionamiento familiar en los estudiantes de la institución educativa Francisco Bolognesi de Abancay – 2018* [Tesis de pregrado] Universidad Alas Peruanas.
- Belsky, J., Jaffee, S., Sligo, J., Woodward, L. y Silva, P. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of

- 3-year-olds. *Child development*, 76(2), pp. 384-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00852.x>
- Bellissimo, A., McFarlane, A., y Norman, G. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 36(5), pp. 847-64. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7559849>
- Benítez, J., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-170.
- Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Pirámide.
- Boza-Huamán, N., Maldonado-Camarena, F., Morales-Argandoña, M. y Meléndez-De la Cruz, J. (2017). Violencia escolar, funcionalidad familiar y características sociodemográficas en una institución educativa pública de Huancayo-Perú. *Revista enfermería Herediana*. 10 (2), 123-130. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RENH/article/view/3368>
- Bradshaw, C., Waasdorp, T. y Johnson, S. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 494-508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Bravo, M., y Pérez, V. (2016). Caracterización de la esfera socio-afectiva de preescolares sin amparo filial. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(3).
- Breidablik, H., y Meland, E. (1999). *Experience of family break-up during childhood-health and health behavior in adolescence*. *Tidsskr Nor Laegeforen*, 119, pp. 2331-2335.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. <http://www.scribd.com/doc/21237863/Ficha-124-TeoriaEcologica-de-Bronfenbrenner>
- Calero, I. (2013). *El funcionamiento familiar y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de octavo año de educación general básica del colegio nacional técnico*

- seis de octubre de la ciudad de Huaquillas*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Digital Universidad Nacional de Loja <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/4612/1/Calero%20Infante%20Rosa.pdf>
- Carney, A., y Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Castro L. (2005). *Diseños experimentales sin estadística*. Trillas
- Castro, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela*. Bonum.
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. *Revista De Psicología (Trujillo)*, 12, 329-346. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/633>
- Caurcel, M. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/publication/46590861_Estudio_evolutivo_del_maltrato_entre_iguales_desde_la_percepcion_y_el_razonamiento_sociomoral_de_los_implicados
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), pp. 333-351. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293122821010>
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas*. (5ª ed.). Pirámide.
- Ccoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas* [Tesis de pregrado] Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Charalampous, K., Demetriou, C., y Stavrinides, P. (2018). Family functioning and bullying: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 51–61.

- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., y Stavrínides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyberbullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64(1), 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Charúm, M. (2023). *Violencia escolar y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución pública de la provincia de cañete*. [Tesis de pregrado]. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Chulli, D., Cárdenas, J. y Vilca, L. (2017). Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Lurigancho. Universidad Peruana Unión. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2 (1), 43 – 52.
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA). (2007). *Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes secundarios*. http://devida.gob/Documentación/documentosdisponibles/II_Estudio_Regional_EscolaresSec_2007.pdf
- Cordero J. (2015). *Funcionamiento familiar y Bullying*. [Trabajo de pregrado]. Universidad del Azuay.
- Córdova, A., Velásquez, M. y Silva, E. (2015). Características de bullying entre jóvenes estudiantes de secundaria usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 103 – 120.
- Cortés, A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1 - 12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252020000300012

- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39–50. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56080104.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Dominici, L. (2003). *Terapia Familiar*. Programa de salud de adultos, nivel nacional, primer nivel de atención: Guías de Atención. Caja del Seguro Social de Panamá.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Fondo de Cultura Económica.
- El Comercio (24 de mayo de 2017) *El Agustino: piden justicia para escolar que quedó en coma*. <https://elcomercio.pe/lima/accidentes/agustino-piden-justicia-nino-victima-bullying-queda-coma-425603-noticia/?ref=ecr>
- Epstein, N., Bishop, D. y Levin, S. (1978). The McCaster Model of family functioning. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4(4), 19-31. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1978.tb00537.x>
- Espelage, D., Basile, K., De La Rue, L. y Hamburger, M. (2015). Longitudinal associations among bullying, homophobic teasing, and sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 30(14), 2541-2561. <https://doi.org/10.1177/0886260514553113>
- Espelage, D., y Swearer, S. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Espinoza, J., Rosales, J., Romero, L., Pinedo-Yzaguirre, E. y Pizarro-Moncada, C.(2022). Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de Educación Secundaria de

- instituciones educativas públicas de Lima-Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), pp. 269-285.
- Fabián, E. (2015). *Bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio institucional UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/75e2a65e-cd24-4175-9c96-e30e938d736d/content>
- Fabián, E. (2017). Bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12),147-160. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/344>
- Fergusson, D. y Lynskey, M. (1995). Childhood circumstances, adolescent adjustment, and suicide attempts in a New Zealand birth cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 612–622. <https://doi.org/10.1097/00004583-199505000-00013>
- Fernández, E., y González, C. (2012). *Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Chiclayo*. [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio institucional USS. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/2858>
- Fernández, B., Vega, R., y Jiménez, E. (2015). Conceptos de Violencia Escolar y Bullying: una mirada desde las representaciones gráficas y sociales. En M. Orozco, A. M. Méndez y E. García. (Eds.), *Bullying: etapas infantiles de la violencia escolar* (pp. 157-174). Manual Moderno.
- Fernández, L. (30 de julio de 2018). ‘Bullying’ escolar: hubo casi 20 mil denuncias en últimos 5 años. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/bullying-escolar-hubo-20-mil-denuncias-ultimos-5-anos-noticia-541401-noticia/>

- Ferrel, R., Cuan, A., Londoño, Z., y Ferrel, L. (2012). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento académico de cinco instituciones educativas de la Unidad Administrativa Escolar N.º 5 del Distrito de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(34), 188–205. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/e8bae201-c64d-499e-af79-6d714b67105b/content>
- Ferrer-Honores, P., Miscán-Reyes, A., Pino-Jesús, M., y Pérez-Saavedra, V. (2013). Funcionamiento familiar según el modelo circumplejo de Olson en familias con un niño que presenta retardo mental. *Revista Enfermería Herediana*, 6(2), 51–58. <https://doi.org/10.20453/renh.v6i2.1793>
- Flores, D., Espinoza, J. (2019). Funcionalidad familiar y conductas agresivas en adolescentes escolares de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología*, 3(1), 45–58.
- Foster, H., y Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596-1610. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9890-4>
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Gallego-Jiménez, M., Rodríguez, L. y Solís, P. (2021). Relaciones entre familia y bullying: una revisión bibliográfica. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), pp. 1-22. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.1.01>
- Gallegos, J., Ruvalcaba, N., Castillo, J. y Ayala, P. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción psicológica*, 13(2), 69-78. <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v13n2/1578-908X-acp-13-02-00069.pdf>

- Gamboa, C. (2012). *El bullying o acoso escolar*. Bruño
- Gamboa Valdés, J. (2014). *Violencia escolar: Un análisis de las prácticas cotidianas en la escuela "Gustavo Alonso Moya" comuna de Achita*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135454>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Garcés, M., y Palacio, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de montería. *Psicología desde el Caribe* (25), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21315106002.pdf>
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. <https://doi.org/10.1174/021037010792215118>
- García, L. (2001). *La supervisión parental y el consumo de drogas en la adolescencia: Cómo hacerla más eficaz* (Hojas Informativas de los Psicólogos de Las Palmas, Año IV, nº 37, pp. 31–34). Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas. <http://www.cop.es/delegaci/palmas/biblio/drogod/drogo03.pdf>
- García, M. (1986). La encuesta. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 147–176). Alianza Editorial.
- García-Linares, M., Pelegrina, S., y Landinez, J. (2002). Estilos educativos de los padres y competencia social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 80-95. <https://doi.org/10.1174/021037002317417796>
- Garrido, K., y Intuscca, J. (2023). *Funcionalidad familiar y violencia escolar en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa privada del distrito de Rímac, 2022*. [Tesis de pregrado]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- Gázquez, J., Pérez, C. y Carrión J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517217003.pdf>
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. y Barreto, M. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 48-49, 65-177. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062007000200005
- Guerrero, J. (2023). Violencia escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de educación básica regular. Universidad Cesar Vallejo. *Journal of neuroscience and public health*, 3 (4), 51 – 64. <https://orcid.org/0000-0002-3405-8628>
- Gutiérrez-Cobo, M., Cabello-González, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 39-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136007>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-López, M., Romera, E., Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Ciberbullying en Latinoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125 - 155. México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662018000100125
-
- Hou, Y. y Liang, R. (2017). The Relationship between Medical Students' Family Cohesion, Adaptation and Learning Burnout: The Mediating Effect of Psychological Resilience. *In Proceedings of the 2017 International Seminar on Social Science and Humanities*

- Research* (SSHR 2017), Xi'an, China. https://www.atlantispress.com/proceedings/sshr-17/25889042?utm_source=
- Huanca, S. (2021). *Clima familiar y nivel de bullying en adolescentes de la institución educativa particular uni ingenieros de san Jerónimo, Cusco 2018*. [Tesis de pregrado]. Universidad Andina del Cusco.
- Huerta-González, J. (2000). Estudio de la salud familiar. En *Colegio Mexicano de Medicina Familiar (Ed.), Programa de actualización continua en medicina familiar (Libro 1, pp. 5–69)*. Intersistemas.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2008). *Encuesta nacional de hogares 2008*. INEI. www.inei.gob.pe
- Isaza, L., y Henao, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona, 15*, pp. 253-271.
- Izquierdo, T., Sánchez, M. y López, M. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación, 26*, pp. 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Jiménez, G., y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention, 21*(1), pp. 77-89.
- Jiménez, C., Palacios, R., y Díaz, M. (2021). *Dinámica familiar y percepción del apoyo social en adolescentes*. *Revista Iberoamericana de Psicología, 14*(2), 89–103.
- Kalmus, V., Blinka, L. y Olafsson, K. (2015). Does it matter what mama says: Evaluating the role of parental mediation in European adolescents excessive Internet use. *Children & Society, 29*(2), pp. 122-133. <https://doi.org/10.1111/chso.12020>
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. MC Graw Hill

- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. y Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents risk of online harassment. *Journal of youth and Adolescence*, 44(5), 1039-1047. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>
- Kolbert, J., Schultz, D. y Crothers, L. (2014). Bullying Prevention and the Parent Involvement Model. *Journal of School Counseling*, 12(7), pp. 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034733.pdf>
- Larico, G. (2019). *Funcionalidad familiar y violencia escolar en los adolescentes de la institución educativa San Francisco de Borja, Juliaca – 2019*. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- Lee, C. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664- 1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
- León, L. (2019). *Bullying y funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de un colegio de Ventanilla, Callao – 2019*. [Tesis de pregrado]. Universidad Norbert Wiener.
- López, V., Bilbao, M., y Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.scii>
- Lozada, I., y Bohórquez, A. (2021). *Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19*. Carta al editor
- Lugones, M., y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 33(1). www.scielo.sld.cu/scielo.php
- Machuca, M., y Córdova, M. (2021). *Funcionalidad familiar y acoso escolar en estudiantes de secundaria de la institución educativa pública n°163 Néstor Escudero otero- San Juan de Lurigancho, 2021*. [Tesis de pregrado]. Universidad autónoma de Ica.

- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula abierta*, 79(1), pp. 85-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258907>
- Martínez, J., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, M. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15 (2), pp. 161-166, <http://www.redalyc.org/pdf/727/72715201.pdf>
- Martínez, I., Gómez, E. y Goig, M. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (17), pp. 71-91. <https://doi.org/10.5944/comunitania.17.4>
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), pp. 55-66.
- Mejía, D. (1991). *Salud familiar para América Latina*. Asociación Colombiana de Facultades de Medicina: ASCOFAME.
- Meldrum, R., Patchin, J., Young, J., y Hinduja, S. (2022). Bullying victimization, negative emotions, and digital self-harm: Testing a theoretical model of indirect effects. *Deviant Behavior*, 43(3), 303–321. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1833380>
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>
- Meza, R. (2010). *Funcionamiento familiar y rendimiento escolar en alumnas del tercer grado de secundaria de una institución educativa del callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/7d1389ba-6de8-41d8-9962-ca7f72ad3a0f>

- Minaya, S. (2022). *Funcionalidad familiar y acoso escolar en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de una institución privada, San Juan de Miraflores* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1942>
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Paidós.
- Minuchin, S. (1982). *Familias y Terapia Familia*. Celtia SACIF de M y R.
- Minuchin, S., y Fishman, H. (1985). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós
- Miñano, G. (2018). *Acoso Escolar y Funcionalidad Familiar en adolescentes de instituciones educativas del Distrito de Trujillo*. [Tesis de pregrado]. Universidad Cesar Vallejo.
- Ministerio de Educación. (2018). *Prevención y atención frente al acoso entre estudiantes*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/prevencion-y-atencion-acoso-estudiantes>
- Ministerio de Educación (2021). *Protocolos para la atención de la violencia escolar*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/94680>
- Miranda, C., Gómez, J., y Hernández, M. (2011). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali. *Salud Pública*, 16(1), 56-74. <http://www.scielos.org/scielo.php?pid=S0124000100002&script=sciarttext>
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., y Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Morales, A., Jones, S., Kliamovich, D., Harman, G., y Nagel, B. (2020). Identifying early risk factors for addiction later in life: A review of prospective longitudinal studies. *Current Addiction Reports*, 7(1), 89–98. <https://doi.org/10.1007/s40429-019-00282-y>
- Morán, R. (2004). *Educandos con desórdenes emocionales y conductuales*. (1 ed.). Universidad de Puerto Rico.
-

- Moratto, N., Cárdenas, N., y Berbesí, D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72. <https://www.redalyc.org/journal/801/80149351005/html/>
- Moreno, J., y Chauta, L. (2012). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychología: avances de la disciplina*, 6(1), 155-166.
- Muñoz, P. (2004). Pobreza, economía y familia en el Perú. *Provincia*, (12), 53–64. Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55501204>
- Muñoz, B. (2017). *Evaluación y análisis del acoso escolar en adolescentes de la Institución Educativa Francisco Izquierdo Ríos de la Región Callao*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV <https://repositorio.unfv.edu.pe/items/2a2be3f2-363e-4ed9-8018-7b16428f1a45>.
- Murray-Harvey, R., y Slee, P. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), pp. 271-295. <https://doi.org/10.1177/0143034310366206>
- Napa, P. (2020). *Funcionalidad familiar y bullying en estudiantes de 1° y 2° de secundaria en una institución educativa pública, Ate*. [Tesis de pregrado]. Universidad Ricardo Palma.
- Nardone, G. (2003). *Modelos de familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder.
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2005). *Modelos de familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural

- public schools. *European journal of psychology of education*, 28(3), 725-745.
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., y Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Núñez-Fadda, S., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jiménez, E., Musitu-Ochoa, G. y Callejas-Jerónimo, J. (2020). Bullying Victimization among Mexican Adolescents: Psychosocial Differences from an Ecological Approach. *International Journal Environmental Research & Public Health*, 17(4831). doi:10.3390/ijerph17134831
-
- Nkuba, M., Hermenau, K., Goessmann, K., y Hecker, T. (2018). Reducing violence by teachers using the preventative intervention interaction competencies with children for teachers (ICC-T): A cluster randomized controlled trial at public secondary schools in Tanzania. *Plos One*, 13(8), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201362>
- Oksanen, A., Miller, B., Savolainen, I., Sirola, A., Demant, J., Kaakinen, M., y Zych, I. (2021). Social Media and Access to Drugs Online: A Nationwide Study in the United States and Spain among Adolescents and Young Adults. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 13(1), 29–36. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2021a5>
- Olivera, E., y Yupanqui-Lorenzo, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar, Universidad Inca Garcilaso de la Vega. *Revista Científica de la UCSA*, 7 (3), 3-13, DOI: 10.18004/ucsa/2409-8752/2020.007.03.003
- Oliveira, W., Silva, J., Fernández, J., Santos, M., Caravita, S. y Silva, M. (2020). Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from a

- bioecological perspective. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 37, e180094.
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/PknrKkgSpjzVkhK4v9RJJ3n/?lang=en>
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150–155. <https://pediatria.pe/index.php/pedperu/article/view/206/207>
- Oliveros, M., Figueroa L., Mayorga G., Cano C., Quispe Y., y Barrientos A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*. 61 (4), 215-220. http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1993-68262008000400004&script=sci_arttext
- Olson, D. (1985). FACES III (Family adaptation and Cohesión Scales). *Wiew issue*, 18(1), pp. 3-28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>
- Olson, D., Russell, C., y Sprenkle, D. (1989). *Circumplex Model: Systemic Assessment and Treatment of families*. Haworth Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-67). London: Routledge.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., y Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), pp. 57- 65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>

- Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). *La convivencia escolar y su mejora: bullying y cyberbullying*. Graó.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). *Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts*. *Psicothema*, 28(1), 17–23.
- Pacherres, N. (2008). *Disfuncionalidad familiar y rendimiento académico*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Palomino, Y., y Suárez, M. (2006). Instrumentos de atención a la familia: El Familiograma y el APGAR familiar. *Rampa* 1(1), pp. 48-57. www.idefiperu.org/rampa.html
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 205-228.
- Paredes, D. (2016). *Acoso escolar y clima familiar en estudiantes de 3° de secundaria de instituciones educativas estatales de la localidad Huaycán - Horacio Zevallos del distrito de Ate Vitarte*. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Paternina, D., y Pereira, M. (2017) Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo (Colombia). *Salud Uninorte. Barranquilla (Col)* 33(3), 429-437. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522017000300429
- Paz, K. (2023). *Actitudes hacia la violencia escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de san Ignacio – Cajamarca*. [Tesis de pregrado]. Universidad Señor de Sipán.
- Pedrero, E., Rodríguez, M., y Ruiz, J. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, 24(2), 139-152. <https://doi.org/10.20882/adicciones.107>

- Pérez, C. (2020). *Funcionamiento familiar y Violencia escolar y en adolescentes de 3° y 4° de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra, 2019*. [Tesis de pregrado]. Universidad Privada del Norte.
- Piñero, E. y Cerezo, F. (2010). Violencia escolar. Variables familiares relacionadas con la fratría. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 517-523. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324055.pdf?utm_source
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria. Eso y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpadmin/adminajax.php?juwpfisadmin=false&action=wpfd&task=file.download&wpfd_category_id=1677&wpfd_file_id=48954&token=&preview=1
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. CEAC.
- Ponce, Z., y Cucunubà, C. (2014). Bullying escolar y disfunción familiar en estudiantes de 4° y 5° grado de educación básica primaria de dos núcleos educativos del distrito de Santa Marta, Colombia. *Psicoespacios*, 8(12), 344-377, <https://doi.org/10.25057/21452776.304>
- Ramos, M. (2007). *Violencia escolar: Un análisis exploratorio*. [Tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide.
- Rivera, R. (2024). *Funcionalidad familiar y agresividad en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de la ciudad de Ayacucho, 2023*. [Tesis de pregrado]. Universidad Continental.
- Robles, G. (2018). *Funcionalidad familiar y acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Ate, 2018*. [Tesis de pregrado,

Universidad Cesar Vallejo] Repositorio institucional UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/33652>

- Román, M., y Murillo, F. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 37–54. <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Am%C3%A9rica-Latina-violencia-entre-estudiantes-y-desempe%C3%B1o-escolar.pdf>
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). estatus social de los sujetos implicados en bullying. elementos para la mejora de la convivencia en el aula, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22 (2), 137-149.
- Sigüenza, W. (2015). *Funcionamiento familiar según el modelo circumplejo de Olson*. [Tesis de maestría]. Universidad de Cuenca.
- SiseVe. (2019). *Números de casos reportados de bullying*. Ministerio de Educación Del Perú.
<http://www.siseve.pe/web/>
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and its uses by physicians. *The Journal of Family Practice*, 6 (6), 1231-1239.
- Smith, P., López-Castro, L., Robinson, S., y Görzig, A. (2019). Consistency of bullying prevalence estimates across three age groups. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(3), 181–192.
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>

- Solecki, S., McLaughlin, K., y Goldschmidt, K. (2014). Promoting positive offline relationships to reduce negative online experiences. *Journal of pediatric nursing*, 29(5), 482-484. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2014.07.001>
- Tamayo y Tamayo, M. (1998). *La investigación (Serie aprender a investigar)*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/2.-la-investigacion-aprender-a-investigar-icfes.pdf?utm_source
- Torío, S., Peña, J., y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (20), 151–178. <https://doi.org/10.14201/988>
- Torres, S. (2013). *El bullying: Características sociodemográficas y el clima familiar de los adolescentes de la Institución Educativa Manuel A. Odria Tacna – 2012* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio UNJBG. <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/333>
- Trautmann, M. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13–20. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000100002
- Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre Violencia contra los Niños. (2016). *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/3846489/files/Ending-the-torment-tackling-bullying-from-the-schoolyard-to-cyberspace.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/new-unesco-reportschool-violence-and-bullying-bereleased-international-symposium-issue>

- Uribe, A., Orcasita, L., y Aguillón, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 83-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788004>
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara, Dirección de Psicopedagogía. <https://riudg.udg.mx/visor/pdfjs/viewer.jsp?in=j&pdf=20.500.12104/216/1/968-9216-09-0.pdf>
- Valdés, Á., Martínez, C., y Alonso, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Valladares, B. (2022). *Funcionalidad familiar y acoso escolar en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria turno tarde de la institución educativa inmaculada Concepción – tumbes, 2019*. [Tesis de pregrado]. Universidad Católica los Ángeles.
- Viveros, E., y Vergara, C. (2013). *Familia y dinámica familiar*. Funlan.
- Volk, A., Dane, A., y Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343.
- Voors, W. (2000). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Oniro.
- Whittaker, E., y Kowalski, R. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Yáñez, P., y Galaz, J. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas* (3.^a ed.). Ministerio de Educación de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/446/MONO-373.pdf?sequence=1>

- Zambrano, A. (2011). *Cohesión, adaptabilidad familiar y el rendimiento académico en comunicación de alumnos de una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría] Universidad San Ignacio De Loyola.
- Zavaleta, N. (2016). *El bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes del primer al tercer grado de educación secundaria de la I.E. Santa Catalina – Barranca, 2016.* [Tesis de pregrado] Universidad San Pedro.
- Zevallos, J. (2016). *Funcionalidad familiar y conductas antisociales en estudiantes ingresantes de una universidad privada de la provincia constitucional del Callao, 2016* [Tesis de pregrado] Universidad César Vallejo.

IX. ANEXOS

Anexo A. Cuestionario Apgar Familiar

1. Ficha Técnica:

Nombre : APGAR FAMILIAR

Autor : Smilkstein, Gabriel (1978)

Procedencia : Universidad de Washington

Administración: Individual – Colectiva

Tiempo de aplicación: 5 – 10 minutos

Significación : Evalúa cinco funciones básicas de la familia

2. **Objetivos:** Evalúa el funcionamiento familiar

3. **Características:** Este cuestionario está conformado por cinco preguntas con cinco alternativas de respuesta para cada pregunta (nunca), (casi nunca), (algunas veces), (casi siempre), (siempre).

4. **Administración y valoración de los resultados:**

a) Consideraciones para la administración:

Si la aplicación es individual, se le indica a cada evaluado que lea la pregunta y marque con una (X) la alternativa que mejor considere a su situación.

Si es grupal, el examinador debe repartir la hoja con las preguntas y brindar las indicaciones sobre el desarrollo del cuestionario.

b) Calificación:

En el protocolo de respuestas se suman los puntajes asignados a cada uno de los ítems correspondientes:

- 0 : Nunca
- 1 : Casi nunca
- 2 : Algunas veces
- 3 : Casi siempre
- 4 : Siempre

Al sumar los cinco parámetros el puntaje fluctúa entre 0 y 20, lo que indica una baja, mediana o alta satisfacción en el funcionamiento de la familia.

Áreas que explora:

1. Adaptación. - Evalúa la forma en el que los miembros de la familia, utilizan los recursos intra y extrafamiliares en los momentos de grandes necesidades y periodos de crisis, para resolver sus problemas y adaptarse a las nuevas situaciones.
2. Participación. - Mide la satisfacción de cada miembro de la familia, en relación con el grado de comunicación existente entre ellos en asuntos de interés común y en la búsqueda de estrategias y soluciones para sus problemas.
3. Ganancia. - Hace referencia a la forma en que los miembros de la familia encuentran satisfacción en la medida en que su grupo familiar acepte y apoye las acciones que emprendan para impulsar y fortalecer su crecimiento personal.
4. Afecto. - Evalúa la satisfacción de cada miembro de la familia en relación a la respuesta ante expresiones de amor, afecto, pena o rabia dentro del grupo familiar.
5. Recursos. - Evalúa la satisfacción de cada miembro de la familia, en relación a la forma en que cada uno de ellos se compromete a dedicar tiempo,

espacio y dinero a los demás. Los recursos son elementos esenciales en la dinámica familiar.

c) Materiales de la prueba:

Este cuestionario consta de un protocolo con las cinco preguntas y las cinco alternativas de respuesta.

d) Validez:

La validación inicial del APGAR familiar mostró un índice de correlación de 0.80 entre este test y el instrumento previamente utilizado (Pless-Satterwhite Family Función Index). (Palomino y Suárez. 2006) Posteriormente. El APGAR familiar se evaluó en múltiples investigaciones, mostrando índices de correlación que oscilaban entre 0.71 y 0.83 para diversas realidades.

e) Limitaciones:

Debe tenerse en cuenta que este cuestionario no tiene la precisión absoluta, aun cuando constituye un instrumento que le proporciona al evaluador que atiende a la familia una idea global sobre el grado de funcionalidad de la familia. Por ello es importante no considerar los grados de disfuncionalidad mostrados sino considerar preferentemente los resultados como una baja, mediana o alta satisfacción en el funcionamiento de la familia.

CUESTIONARIO APGAR

FAMILIAR

Edad..... Sexo..... Grado..... Fecha de Nacimiento.....

Esta encuesta es totalmente anónima, por favor lee atentamente las preguntas y marca la respuesta Correcta con una (X)

N°	FUNCION	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Me satisface la ayuda que recibo de mi familia Cuando tengo algún problema y/o necesidad					
2	Me satisface la participación que mi familia me brinda y me permite					
3	Me satisface cómo mi familia acepta y apoya mis deseos de emprender nuevas actividades					
4	Me satisface cómo mi familia expresa afectos y responde a mis emociones como rabia, tristeza, amor y otros.					
5	Me satisface cómo compartimos en mi familia el tiempo para estar juntos, los espacios en la casa y el dinero.					

Anexo B. Autotest Cisneros De Acoso Escolar

1. Ficha técnica:

Nombre : Auto-test Cisneros de acoso escolar

Procedencia : España

Autor : Iñaki Piñuel y Araceli Oñate. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo

Año : 2005

Administración : Individual – Colectiva

Tiempo de aplicación : 30 minutos

2. **Objetivos:** Esta escala evalúa el Índice global de Acoso Escolar. Está dividido en 10 sub-escalas.

3. **Características:** Es una escala compuesta de 50 ítems, enunciados en forma afirmativa y con tres posibilidades de respuesta: (Nunca), (Pocas veces), (Muchas veces) Se le asigna puntajes de 1, 2,3. Está integrado por 10 sub-escalas que a continuación se describen:

- **El Índice global de acoso (M).** Representado por la suma de las puntuaciones directas de toda la escala.
- **Escala de intensidad de acoso (I).** Esta escala se obtiene sumando 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño haya seleccionado la respuesta 3 (3= muchas veces)

A) **Desprecio – Ridiculización.** Esta área agrupa a los ítems de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de los otros con él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente del niño. No importa lo que haga el niño, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen del niño acosado, muchos

otros niños se suman al círculo de acoso de manera involuntaria.

- B) **Coacción** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. Los que acosan son percibidos como poderosos por la víctima y el beneficio es el poder social del acosador.
- C) **Restricción- Comunicación.** Agrupa las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al niño. Así las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, son indicadores que señalan un intento de quebrar la red social de apoyos del niño.
- D) **Agresiones.** Agrupa las conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. Esta es una escala que evalúa la violencia más directa contra el niño, aunque no siempre ésta es más lesiva psicológicamente. Las agresiones físicas, la violencia, el robo o el deterioro a propósito de sus pertenencias, los gritos los insultos son los indicadores de esta escala.
- E) **Intimidación-Amenazas.** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen, amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, quienes acosan buscan inducir el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida de clase. O incluso puede manifestarse en amenazas contra la familia de la víctima.
- F) **Exclusión-Bloqueo Social.** Agrupa las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado. El “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa, segrega socialmente al niño. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se

produce el vacío social en su entorno.

G) Hostigamiento Verbal. Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca son los indicadores de esta escala.

H) Robos. Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes.

4. Instrucciones para la corrección

Para los criterios de calificación del Auto-test Cisneros de Acoso Escolar se debe de seguir el siguiente procedimiento:

Índice global de acoso (M)

Para obtener la puntuación directa en la escala M, debe sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50.

1 punto si ha seleccionado la respuesta Nunca (1-Nunca)

2 puntos si ha seleccionado la respuesta Pocas veces (2-Pocas veces)

3 puntos si ha seleccionado la respuesta Muchas veces (3-

Muchas veces) Debe obtener un índice entre 50 y 150 puntos

Escala de intensidad del acoso (I)

Para obtener la puntuación directa de la escala I debe sumar un punto cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño ha seleccionado la respuesta 3 (3-Muchas veces)

Debe obtener un índice de 1 y 50 puntos.

Escalas A – H

Traslade a los espacios en blanco a la derecha del test la cifra correspondiente a cada una de las preguntas de 1 a 50. Sume las puntuaciones por columnas para obtener la puntuación directa de cada escala. Dependiendo de cada escala obtendrá indicadores diferentes p. ej. En la escala A debe obtener una puntuación entre 19 y 51 puntos y así sucesivamente.

Para todas las escalas transforme la puntuación directa con la ayuda del baremo.

Puede representar gráficamente el resultado en las hojas de perfil para ver los niveles de acoso escolar.

AUTOTEST – CISNEROS

Sexo: F () M () **Grado:** _____ **Edad:** _____

Instrucciones. - Por favor, lee cuidadosamente las instrucciones antes de contestar. A continuación, presentamos una serie de situaciones, los cuales deberás *contestar de la manera más sincera y espontánea posible.*

SEÑALA CON QUE FRECUENCIA SE PRODUCEN ESTOS COMPORTAMIENTOS EN TU COLEGIO		NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
1.	No me hablan	N	PV	MV
2.	Me ignoran, me hacen la ley del hielo	N	PV	MV
3.	Me ponen en ridículo ante los demás	N	PV	MV
4.	No me dejan hablar	N	PV	MV
5.	No me dejan jugar con ellos	N	PV	MV
6.	Me llaman por apodos	N	PV	MV
7.	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	N	PV	MV
8.	Me obligan a hacer cosas que están mal	N	PV	MV
9.	Me tienen cólera	N	PV	MV
10.	No me dejan que participe, me excluyen	N	PV	MV
11.	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	N	PV	MV
12.	Me obligan a hacer cosas que me hacen sentir mal	N	PV	MV
13.	Me obligan a darles mis cosas o dinero	N	PV	MV
14.	Rompen mis cosas a propósito	N	PV	MV
15.	Me esconden mis cosas	N	PV	MV
16.	Roban mis cosas	N	PV	MV
17.	Les dicen a los demás que no estén conmigo o que no me hablen	N	PV	MV
18.	Les dicen a los demás que no jueguen conmigo	N	PV	MV
19.	Me insultan	N	PV	MV
20.	Hacen gestos de desprecio o de burla hacia mí	N	PV	MV
21.	No me dejan que hable o que me relacione con los demás	N	PV	MV
22.	Me impiden que juegue con los demás	N	PV	MV
23.	Me tiran lapos, puñetes, patadas y empujones	N	PV	MV

24.	Me gritan	N	PV	MV
25.	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	N	PV	MV
26.	Me critican por todo lo que hago	N	PV	MV
27.	Se ríen de mí, cuando me equivoco	N	PV	MV
28.	Me amenazan con pegarme	N	PV	MV
29.	Me lanzan objetos o cosas	N	PV	MV
30.	Cambian el significado de lo que yo digo	N	PV	MV
31.	Se meten conmigo para hacerme llorar	N	PV	MV
32.	Me imitan para burlarse de mí	N	PV	MV
33.	Se meten conmigo por mi forma de ser	N	PV	MV
34.	Se meten conmigo por mi forma de hablar	N	PV	MV
35.	Se meten conmigo por no ser como ellos	N	PV	MV
36.	Se burlan de mi apariencia física	N	PV	MV
37.	Van contando mentiras sobre mí	N	PV	MV
38.	Mis compañeros hacen o dicen cosas para que les caiga mal a los demás	N	PV	MV
39.	Me amenazan	N	PV	MV
40.	Me esperan a la salida para molestarme	N	PV	MV
41.	Me hacen gestos para darme miedo	N	PV	MV
42.	Me envían mensajes para amenazarme	N	PV	MV
43.	Me empujan para asustarme	N	PV	MV
44.	Se portan cruelmente conmigo	N	PV	MV
45.	Intentan que me castiguen los profesores	N	PV	MV
46.	Me desprecian sin motivo alguno	N	PV	MV
47.	Me amenazan con armas (navajas, cuchillos)	N	PV	MV
48.	Amenazan con dañar a mi familia	N	PV	MV
49.	Intentan perjudicarme en todo	N	PV	MV
50.	Me odian sin razón	N	PV	MV

Anexo C. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Método
<p>Problema general</p> <p>¿De qué manera se manifiesta y cuál es la naturaleza de la relación existente entre el fenómeno del acoso escolar (bullying) y la funcionalidad del sistema familiar en los estudiantes de educación secundaria pertenecientes a una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la forma en que se manifiesta el fenómeno del bullying y su vínculo con la funcionalidad familiar en los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Se espera identificar porcentajes elevados en los niveles moderados y altos del fenómeno de bullying, así como porcentajes predominantes en los niveles moderados y bajos de funcionalidad familiar en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023. Asimismo, se plantea la existencia de una relación inversa estadísticamente significativa entre ambas variables de estudio.</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>Desde el punto de vista metodológico, la investigación es descriptiva correlacional. No Experimental, de corte transversal. La investigación corresponde a un diseño de tipo comparativo correlacional tipo encuesta de grupos estáticos con pre test.</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>- ¿Cuáles son los indicadores de confiabilidad y validez que presentan la Escala de Acoso Escolar (Auto-test Cisneros) y el Cuestionario APGAR Familiar al ser aplicados en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?</p> <p>- ¿Cómo se distribuyen y caracterizan los niveles del fenómeno del bullying en la población estudiantil de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?</p> <p>- ¿Cómo se manifiestan los niveles de funcionalidad familiar en los estudiantes de educación secundaria</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>-Evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Acoso Escolar (Auto test Cisneros) y del cuestionario APGAR Familiar en el contexto estudiantil analizado.</p> <p>- Describir los niveles de bullying presentes en los estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana, 2023.</p> <p>- Describir los niveles de funcionalidad familiar en la población estudiantil objeto de estudio.</p> <p>- Hallar la relación existente entre el bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de la</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>-Las propiedades psicométricas de la Escala de Acoso Escolar (Auto test Cisneros) y del cuestionario APGAR Familiar evidencian adecuados niveles de validez y confiabilidad para su aplicación en la población estudiada.</p> <p>-Los niveles moderados y altos de bullying presentan una proporción considerable en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa seleccionada en Pachacámac, Lima Metropolitana, 2023.</p> <p>-Los niveles moderados y bajos de funcionalidad familiar se manifiestan con mayor frecuencia en la población estudiantil analizada.</p> <p>-Existe una relación negativa de carácter</p>	<p>Variables</p> <p>Bullying Funcionalidad familiar Variables intervinientes Sexo: masculino-femenino Edad: 14 hasta 17 años de edad. Institución educativa: Isaías Ardiles Grado escolar: 4to. y 5to. de secundaria</p> <p>Población</p> <p>La población conformada por estudiantes de ambos sexos que cursan cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa nacional “Isaías Ardiles” del Distrito de Pachacámac. Dicha institución educativa cuenta con un total de 210 estudiantes que cursan los grados mencionados. El muestreo es de tipo censal, la muestra quedó conformada por 200 estudiantes.</p>

<p>pertencientes a una institución nacional del distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?</p> <p>- ¿Qué tipo de relación existe entre el acoso escolar y la funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional ubicada en el distrito de Pachacámac, Lima Metropolitana – 2023?</p> <p>- ¿Cuál es la diferencia de medias entre promedio de bullying en los estudiantes de secundaria de institución educativa nacional ubicada en el distrito de Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio?</p> <p>- ¿Cuál es la diferencia de medias entre promedio de funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de institución educativa nacional ubicada en el distrito de Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio?</p>	<p>institución educativa seleccionada en Pachacámac, Lima Metropolitana, durante el año 2023.</p> <p>-Hallar la diferencia de medias entre promedios de bullying en los estudiantes de secundaria de la institución educativa en Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio.</p> <p>- Hallar la diferencia de medias entre promedios de funcionalidad familiar en los estudiantes de secundaria de la institución educativa en Pachacámac, según sexo, edad y grado de estudio.</p>	<p>significativo entre el bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa en estudio.</p> <p>-Existe diferencia de medias entre promedios de bullying, según sexo, edad y grado de estudio en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa seleccionada.</p> <p>-Existe diferencia de medias entre promedios de funcionalidad familiar, según sexo, edad y grado de estudio en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa seleccionada.</p>	<p>Instrumentos</p> <p><i>El Auto-test Cisneros de acoso escolar.</i> Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en el año 2005.</p> <p><i>Cuestionario Apgar Familiar</i> Smilkstein en 1978</p>
---	--	--	--

