



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y RENDIMIENTO EN ADOLESCENTES  
CON ALTA Y BAJA PERCEPCIÓN DE BULLYING**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social  
que presenta la Bachillera:

**FIGORELLA MARYCELL HIDALGO ORMEÑO**

Asesora: Dora Herrera Paredes

LIMA-PERÚ

2016



*“I am walking into that arena when I’m bulletproof and perfect,  
But the truth is, that it never happens...  
I just have to go in and dare greatly” - Brené Brown.*



## AGRADECIMIENTOS

Quisiera dar inicio al relato de esta investigación, agradeciendo a las personas que hicieron posible que este sueño se convierta en realidad. Comienzo por las personas más importantes en mi vida, que son mi familia. A mi papá, por inculcarme desde pequeña con el ejemplo, sobre la fuerza para perseverar hasta el final, la dignidad para nunca agachar la cabeza ante la adversidad y la pasión para hacer lo que uno ama. A mi mamá, con sus relatos y consejos, le agradezco el haberme enseñado sobre la voluntad desinteresada para ayudar al otro, que la vida se disfruta mejor cuando se comparte con los demás y a siempre poner a la familia por encima de todo. A mis hermanas, desde su auténtica forma de ser, les agradezco el recordarme diariamente de intentar ver la vida con frescura, sonrisas y optimismo.

Quiero agradecer también a quien ha sido mi apoyo permanente durante todo este largo proceso, a quien me acompañó en todos los momentos importantes en los que necesitaba bastante dirección y en los que solo me hacía falta una palabra de aliento. A quien, a pesar de la distancia y de los compromisos personales, estuvo ahí cuando se lo pedía. A mi querida asesora, Dora. Sin tu apoyo constante y voz de confianza, no lo hubiera podido lograr de esta manera. Mis agradecimientos infinitos.

Asimismo, quisiera agradecer a aquellos que hicieron posible que esta tesis cobrara vida, a las tres escuelas que me brindaron el acceso a la población objetivo y me ayudaron con mucho interés en el tema a investigar, y a corroborar lo aprendido desde la teoría. En específico, agradezco a la Institución Educativa N° 0130 Héroes del Cenepa, quienes aceptaron formar parte públicamente del estudio.

Por último, mis agradecimientos van hacia todas aquellas personas que estuvieron conmigo en algún momento del desarrollo de la tesis, y que me ayudaron a vivir el proceso con más tranquilidad y motivación, a mis queridos amigos, tías, primos y sobrinos.

En particular también a quien me enseñó a tomar riesgos, a atreverme, a salir de la caja y mostrar lo que tengo para dar; quien me recuerda confiar en el amor que existe en el universo, gracias.

# PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y RENDIMIENTO EN ADOLESCENTES CON ALTA Y BAJA PERCEPCIÓN DE BULLYING

## Resumen

En Perú los índices de *bullying* y rendimiento académico en escuelas son preocupantes, especialmente comparado con otros países (Ministerio de Salud [MINSA], 2011; Ministerio de Educación [MINEDU], 2013). La investigación psicológica sustenta que un factor asociado a estas dos variables es la promoción de la autonomía en el alumno, por parte del docente (Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010). Considerando la propuesta de la Teoría de la Autodeterminación, este estudio tiene como propósito analizar la asociación entre percepción de promoción de autonomía y rendimiento académico en dos grupos: alta y baja percepción de *bullying* en el aula por parte del alumno. Además, se buscó precisar diferencias según sexo y nivel educativo (NE) de los padres. La muestra constó de 217 adolescentes de cuarto de secundaria matriculados en tres colegios públicos de San Juan de Lurigancho. El estudio reveló correlaciones significativas entre promoción de autonomía y rendimiento académico, siendo más alta en la condición de bajo *bullying* ( $r_s$  (141) = .28,  $p < .01$ ), que en la de alto *bullying* ( $r_s$  (76) = .23,  $p < .05$ ). Se encuentran diferencias significativas para la percepción global ( $X^2 = 10.65$ ,  $p < .01$ ), y de bajo *bullying* ( $X^2 = 8.38$ ,  $p < .05$ ) según NE del padre; mientras que para el rendimiento académico, es significativo según el NE de madre ( $X^2 = 8.83$ ,  $p < .01$ ) y padre ( $X^2 = 11.01$ ,  $p < .01$ ). Se recomienda incluir en programas de capacitación docente conceptos y estrategias para promover la autonomía en los estudiantes e incluir a padres de familia como actores relevantes para la prevención del *bullying*.

*Palabras clave: bullying, promoción de la autonomía, rendimiento académico, adolescentes.*

## AUTONOMY SUPPORT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN ADOLESCENTS WITH LOW AND HIGH BULLYING PERCEPTION

### Abstract

In Peru, worrying levels of *bullying* and academic achievement have been reported, especially when compared with other countries (MINSA, 2011; MINEDU, 2012). Psychological research supports that an associated factor to both variables is teacher's autonomy support towards students (Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010). According to Self-Determination Theory, this current study aims to analyze the association between teacher's autonomy support perception and academic achievement on two groups: high and low level of students' *bullying* perception in the classroom. It also sought to find differences among sex and parents' educational level (EL). The sample is constituted by 217 middle school adolescents who were registered in three public schools at San Juan de Lurigancho. The study revealed significant correlations between autonomy support and academic achievement, which are higher under the low *bullying* perception condition ( $r_s$  (141) = .28,  $p < .01$ ) rather than the high *bullying* perception ( $r_s$  (76) = .23,  $p < .05$ ). Additionally, significant correlations were found for global ( $X^2 = 10.65$ ,  $p < .01$ ) and low ( $X^2 = 8.38$ ,  $p < .05$ ) *bullying* perception according to father's EL; and academic achievement according to mother's EL ( $X^2 = 8.83$ ,  $p < .01$ ) and father's EL ( $X^2 = 11.01$ ,  $p < .01$ ). Recommendations include teacher training on strategies to promote autonomy in students and include parents as relevant actors for *bullying* prevention programs.

*Key words: bullying, autonomy support, academic achievement, adolescents.*

## TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
El <i>bullying</i> en la escuela como un fenómeno psicosocial	1
Cómo motivar eficazmente al estudiante: el efecto de la promoción de autonomía	5
Rendimiento académico en colegios públicos de enseñanza secundaria en Lima: El caso crítico del aprendizaje de matemáticas	9
Método	13
Participantes	13
Medición	13
Procedimiento	16
Análisis de datos	17
Resultados	19
Discusión	24
Referencias	31
Apéndices	
Apéndice A: Índices de Confiabilidad para INSEBULL y Clima de Aprendizaje	43
Apéndice B: Tabla de ítems corregidos a través de prueba cognitiva	44
Apéndice C: Análisis de normalidad	49
Apéndice D: Consentimiento Informado	50
Apéndice E: Ficha de Datos	51

En el Perú, el 61% de los casos de violencia escolar reportados a nivel nacional han sido entre pares (Sí Se Ve, 2016). Simultáneamente, otras fuentes señalan que en el país, el 74.6% de estudiantes de 15 años solo alcanzan a aprender un nivel básico de matemáticas (MINEDU, 2013). Investigaciones actuales a nivel mundial en el ámbito educativo indican que los datos mencionados se encuentran estrechamente relacionados, pues existe una correlación negativa entre *bullying* y rendimiento académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2008, 2014; Konishi, et al., 2010; Román & Murillo, 2011; Strom, Thoresen, Wentzel – Larsen, & Dyb, 2013). Considerando la relación entre las variables mencionadas, cabe señalar que varios estudios han constatado empíricamente que cuando los docentes propician un clima de aprendizaje en el que aplican un estilo motivacional que promueve la autonomía en el estudiante, previenen la frecuencia de conductas de *bullying* y/o permiten que el rendimiento académico se eleve (Deci & Ryan, 2000; Reeve, Deci & Ryan, 2004; Reeve, 2006; Cuglievan, et al., 2007; Kusurkar, Croiset y Ten Cate, 2011; MINSA, 2011).

Para clarificar conceptualmente las variables a analizar, en primer lugar se precisarán las características del fenómeno de *bullying* desde una perspectiva psicosocial; en segundo lugar, se reportará información vinculada a la relevancia de la promoción de la autonomía en contextos educativos. Asimismo, se sustentará con información empírica de investigaciones psicológicas, cómo ciertos estilos motivacionales de los docentes se asocian claramente a la disminución de la violencia y al rendimiento (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2001). En tercer lugar, se resaltaré la situación y relevancia del rendimiento académico como variable criterio, asociado a las previamente mencionadas.

### **El *bullying* en la escuela como un fenómeno psicosocial**

La violencia es un concepto amplio que abarca multiplicidad de expresiones en diferentes esferas de la vida humana. Su origen radica en la intencionalidad de realizar un daño a sí mismo o a otro, independientemente del resultado final que se obtenga, que proviene de una inequidad de poder, e incluye actos de negligencia u omisión (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002). En este marco se inserta, en principio, la

violencia escolar, a su vez, un término amplio que abarca una gran cantidad de acciones. El MINEDU (2014) ha logrado integrarlas en una completa definición:

Toda forma de violencia física o psicológica, lesiones y abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, que ocurre entre escolares, entre adultos y escolares y/o contra la propiedad, tanto dentro de la escuela como también en sus inmediaciones, entre la escuela y el hogar y a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Facebook, YouTube, mensajes de texto, por ejemplo) (p.8)

Tomando en cuenta los argumentos planteados, se evidencia cómo en la violencia escolar están involucrados otros actores además de los estudiantes, como los docentes, las autoridades, el mismo sistema escolar y la comunidad educativa en general. En particular, en el presente estudio, se profundizará en el tipo de violencia entre estudiantes o también llamado *bullying*.

Este fenómeno se define como una conducta sistemática de agresión física (peleas, daño físico) y/o psicológica (insultos, amenazas, rumores perjudiciales) que un alumno o alumna, o grupo de alumnos, ejerce sobre otro u otra a través de reiterados ataques, destacando la asiduidad de la conducta. Se expresa a través de intimidación, victimización, insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, robos, amenazas verbales o con armas blancas (Ávilés & Elices, 2007; López, Morales & Ayala, 2009). Se caracteriza por un deseo consciente, por parte del agresor, de herir al otro y ponerlo bajo estrés, es decir, supone intencionalidad y diferencia de poder entre el agresor y la víctima. Asimismo, se trata de una acción sistemática hacia un individuo que por lo general, está en pocas o nulas posibilidades de defenderse (Guterman, Hahm & Cameron, 2002; Seals & Young, 2003; Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene, 2008; Díaz & Bartolomé, 2010; Plan International, 2010a).

Para comprender el origen, incidencia y prevalencia de estas conductas en las relaciones interpersonales de los escolares, brevemente se mencionarán algunos factores psicosociales asociados. Para esto se considerará el enfoque de la Teoría Ecológica propuesta por Bronfenbrenner (2001), la cual postula que un individuo se encuentra situado en un contexto que se puede clasificar en niveles, de acuerdo a la distancia y la interacción que

guardan con él. En principio, se encuentra la propia persona y sus variables individuales como el sexo. Al respecto, tanto varones como mujeres pueden ser víctimas y agresores de *bullying* (Iossi Silva, Pereira, Mendonca, Nunes & Oliveira, 2013). Sin embargo, en los varones, las conductas violentas físicas se encuentran más naturalizadas (Gordillo, 2012), mientras que las mujeres suelen acudir más a la violencia psicológica, a través de rumores y chismes (Ng & Tsang, 2008; Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011; Fernández, Fernández, Castro, Garrido & Otero, 2013; Olweus, 2013).

En un segundo nivel, se encuentra el microsistema y mesosistema, donde se ubica la escuela y la familia. Al respecto, la literatura psicológica reporta que un grato clima escolar, orientado hacia el alumno y que provee sensación de seguridad, se asocia a una menor incidencia de *bullying* (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005; You, et al., 2008). Adicionalmente, la función que ejerce el docente dentro del aula, en tanto se preocupe por el desarrollo integral de sus alumnos, reduce la percepción de inseguridad en el mismo (Hong & Eamon, 2012). En relación al otro sistema, características del seno familiar, como el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, el estilo de crianza y comunicación, la supervisión de los hijos, el grado de afecto brindado, entre otras, pueden estar asociadas a la variación de la percepción del estudiante sobre el nivel de *bullying* presente en el aula (Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004; Eccles, 2005; Dubow, Boxer, & Huesmann, 2009).

En un nivel más amplio, se encuentra el exosistema, que incluye a la cultura y el entorno, como el vecindario y los medios de comunicación masivos. En relación al primero, se ha encontrado que en un contexto donde hay altos niveles de violencia suele haber mayor incidencia de víctimas de *bullying* (Hong & Espelage, 2012). Por otro lado, varias líneas de investigación procedentes de Estados Unidos coinciden que la exposición del alumno hacia contenidos violentos ya sea en la televisión, videojuegos o internet podría llevarlo a incrementar pensamientos y conductas violentas (Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron, 2003). En relación a esto, el internet ha permitido que el *bullying* escale al mundo virtual y se cometa el llamado “*cyberbullying*”, una nueva forma de acoso, basada principalmente en el chisme, insultos y ataques personales públicos a través del chat online,



redes sociales o páginas web donde adolescentes y niños participan (Williams & Guerra, 2007).

Por último, se encuentra el macrosistema, donde se ubican las normas, ideologías y creencias que rigen a una sociedad. Así, el *bullying* se puede expresar de manera distinta de acuerdo a la cultura de la región. Culturas donde está más inserto el patriarcado, el machismo, el sexismo, la opresión social o la inequidad suelen presentar mayores niveles de *bullying* (Espelage & Swearer, 2003).

Debido al panorama descrito, el conocimiento sobre la multicausalidad del *bullying*, sugiere diversas rutas de intervención para su disminución. Una ampliamente usada alrededor del mundo desde hace más de 25 años ha sido el método “*whole school*” o “toda la escuela”, basado en el programa pionero de Olweus (1993), en el norte de Noruega. Este método tenía una visión de la escuela como un gran sistema de actores que están en constante interacción y por ende, la intervención debía enfocarse no solo hacia los agresores y víctimas, sino también hacia los profesores, directores, padres de familia y comunidad. Asimismo, tenía como algunas rutas de acción la sanción y castigo a los agresores y el incremento de la supervisión y control en todos los espacios de la escuela. A pesar de que los resultados piloto fueron favorables, estudios de meta análisis y sistematizaciones de intervenciones posteriores han concluido que aquellos hallazgos no se han replicado de la misma manera en las demás ciudades del mundo; al contrario, los efectos han sido de corto plazo, bajos o nulos (Smith, et al., 2004; Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008; Roth, Kanat-Maymon, & Bibi, 2011).

Además del diseño de intervenciones, los investigadores sobre el tema han unido esfuerzos por construir una variedad de instrumentos psicométricos para evaluar y predecir el *bullying* (Áviles, 2013). Estos se pueden clasificar a partir de dos métodos de indagación: el de *heteropercepción*, en el que se pide al participante que evalúe la conducta de los demás; y el de *autopercepción*, en el cual se realiza una autoevaluación de las propias conductas, ya sean de victimización o intimidación (López, et al., 2009). Ambos tipos de métodos han recibido ciertas críticas en revisiones posteriores en relación al efecto que causa en la muestra. En el caso de los cuestionarios de *heteropercepción*, se encuentran

resistencias por parte de los alumnos para delatar a sus compañeros. Con respecto a los informes de *autopercepción*, se ha evidenciado que al alumno le cuesta admitir que ha sido víctima de *bullying* tanto para sí mismo como para los demás. Por su parte, los agresores ocasionalmente aminoran el grado de violencia ejercida. A pesar de estos inconvenientes, se ha encontrado que los registros de *autopercepción* recogen más casos de *bullying* si se comparan con el otro tipo, incluso más si la prueba se aplica de manera anónima. Además, al asociar dicho registro a la percepción del profesor, los datos correlacionan directa y elevadamente (Áviles, 2013).

Los estudios que se han dedicado a la investigación del fenómeno han reportado que la menor presencia de *bullying* se encuentra estrechamente relacionada al contexto social inmediato del alumno, como puede ser el clima de aula propiciado por el docente (Patrick, Skinner, & Connell, 1993; Reeve, 2006). Un ambiente educativo exitoso requiere de alumnos automotivados, que incurran en conductas autodeterminadas e impulsen su aprendizaje mediante diversas estrategias tales como las siguientes: prestar atención en clase, realizar los trabajos y tareas, utilizar estrategias metacognitivas para afianzar lo dictado, etc. Para ello también es importante que el docente, quien imparte la clase y tiene un alto poder de influencia en los alumnos, se encuentre motivado (Matos, 2015). En el campo de la psicología educacional y social, el estilo motivacional del profesor es un constructo clave, puesto que afecta significativamente el desempeño académico y social de los estudiantes (Reeve, 1998; Reeve, et al., 2014). Para entender esta variable, es necesario tomar en consideración la propuesta de la teoría de la autodeterminación (TAD).

### **Cómo motivar eficazmente al estudiante: el efecto de la promoción de autonomía**

La TAD inicialmente distinguió dos tipos de motivación en el comportamiento humano: la extrínseca y la intrínseca. Formando parte de la motivación extrínseca, se distinguen cuatro tipos de reguladores comportamentales: externos, introyectados, identificados e integrados. Considerando la relevancia de los dos tipos de motivación y profundizando en el análisis de la calidad de la motivación, se ha establecido una nueva clasificación (Van den Broeck, De Witte, Neyrinck, Lens, & Vansteenkiste, 2009). Específicamente los dos

primeros reguladores mencionados (externos e introyectados), se identifican como componentes de la motivación controlada, porque orientan el comportamiento mediante refuerzos o premios - castigos impuestos por el entorno. En contraste, los otros dos reguladores (identificados e integrados), son considerados como fortalecedores de la motivación autónoma; es decir, ponen de relieve un compromiso con la actividad sin presiones, con libertad y capacidad de elección. De esta manera, la TAD ha reorientado la distinción conceptual de motivación extrínseca e intrínseca y ha precisado las definiciones de motivación autónoma y controlada (Van den Broeck, et al., 2009). En el otro extremo se ubica la motivación intrínseca, la cual se manifiesta cuando el individuo realiza una conducta por puro interés genuino y es auto determinada. Desde su concepción, se ha ido constatando su asociación con otras variables, como satisfacción con la vida, bienestar subjetivo, desempeño en todos los ámbitos (laboral, académico) y mejor ajuste psicológico (Deci & Ryan, 2000; Kusrkar, et al., 2011).

Múltiples investigaciones han encontrado que la promoción de ambos tipos de motivación se asocian a efectos opuestos (Deci, Koestner, Ryan, & Cameron, 2001; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Reeve, et al., 2004; Reeve & Jung, 2006; Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007; Reeve, 2009a; Kusrkar, et al., 2011; Katz & Shahar, 2015). Mientras que la motivación autónoma se relaciona directamente con la satisfacción con la vida y bienestar, la motivación controlada genera detrimento de la felicidad, mayor estrés en el trabajo, dificultad para el aprendizaje y las relaciones interpersonales (Matos & Lens, 2009). Específicamente en el contexto educativo, estos hallazgos tienen relevancia práctica, pues un alumno que actúa por motivación autónoma, tendrá mayor bienestar, mejores logros en su funcionamiento cognitivo y emocional y por consiguiente, un mayor rendimiento académico. En contraste, un alumno que esté dirigido extrínsecamente y priorice la motivación controlada, tiende a presentar menor bienestar, mayor disposición hacia la agresión y bajo desempeño escolar (Deci & Ryan, 1987, 2000; Reeve, 2009b).

Dadas estas premisas empíricas y entendiendo las consecuencias positivas que la motivación autónoma tiene en el estudiante, resulta importante y pertinente investigar

cuáles son las variables que la promueven. Considerando los aportes de la psicología social en general y de la psicología de la motivación de manera particular, se entiende que la motivación, el rendimiento y el bienestar del individuo están altamente influenciados por la calidad del contexto social, que en el caso inmediato del estudiante, es su aula de clase, donde permanece la mayor parte del día y está en constante interacción con sus pares y docentes. En particular, resulta de peculiar interés la relación docente – alumno, ya que se ha comprobado empíricamente que dicha relación juega un rol importante en el proceso de socialización, impactando en su desarrollo emocional, académico y social (Cuglievan, et al., 2007; Konishi, et al., 2010; Ames & Rojas, 2011). Este intercambio constante en el contexto del aula se puede comprender desde el constructo de *Clima de Aprendizaje*, el cual evalúa si la dinámica del ambiente de aula que propicia el docente promueve o no la autonomía personal del alumno (Matos, 2015).

Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981) sugieren que en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el profesor que está más *orientado hacia el control*, seguirá una línea de recompensación controladora, lo cual disminuirá la motivación intrínseca del alumno. En contraste, si el profesor está *orientado hacia la promoción de la autonomía*, sus recompensas irán por el mismo camino, lo cual tendrá resultados más positivos en el estudiante (Reeve, et al., 2014).

Estas estrategias de comunicación y recompensa pueden recibir el nombre de *Estilo Motivacional* e implica una disposición interpersonal y conductual que un profesor utiliza para motivar a sus estudiantes a que se involucren en las actividades de aprendizaje (Reeve, 2009b). Estos estilos pueden clasificarse de dos formas: dirigidos hacia el control o dirigidos hacia la autonomía. En general, los profesores controladores se caracterizan por a) adoptar solo la perspectiva del docente y no del alumno, b) intromisión en las ideas, emociones y conductas del alumno y c) presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de determinada manera (Reeve, 2009b). Como consecuencia, interfieren con la autodeterminación de sus estudiantes porque les piden que se adhieran a su plan instruccional que tiende a alienar sus recursos motivacionales internos y define lo que los estudiantes deben hacer (Deci & Ryan, 1985; Roth, et al., 2011).

En contraste, los profesores que promueven la autonomía se caracterizan por a) adoptar la perspectiva del alumno, b) aprecian e incluyen las ideas, emociones y conductas de sus estudiantes en su plan pedagógico y c) sostienen la motivación del alumno y su capacidad para la autorregulación autónoma (Reeve, 2009a). Cabe mencionar que enmarcar ambos estilos en un continuo es sumamente importante porque en la cotidianidad es posible que un profesor transite entre ambos, utilizando estrategias pedagógicas controladoras en algunos momentos y autónomas en otros (Kusurkar, et al., 2011; Reeve, et al., 2014). Bajo esta línea, las razones por las cuales un docente aplica un estilo sobre otro puede deberse a tres factores (Deci & Ryan, 2000). En primera instancia, se encuentran algunos rasgos de la personalidad, como el autoritarismo o la agradabilidad. En segundo lugar, las habilidades sociales e interpersonales adquiridas a lo largo de la vida y por último las fuerzas del contexto social. En este caso, si un profesor se siente controlado por instancias superiores, también reaccionará de forma controladora hacia sus alumnos (Deci & Ryan, 1985).

Como podría esperarse, la investigación indica que el estilo que promueve el control correlaciona directamente con la motivación controlada (Deci & Ryan, 1985), mientras que el estilo que promueve la autonomía correlaciona positivamente con la motivación autónoma e intrínseca puesto que satisface la necesidad psicológica de autonomía (Reeve & Jang, 2006). En efecto, un docente que promueve la autonomía logra establecer una relación más estrecha con el estudiante, lo cual tiene un alto impacto en el bienestar, el rendimiento académico y en la reducción de los índices de *bullying* (Luiselli, Putman, Handler, & Feinberg, 2005; Jankauskiene, et al., 2008). Asimismo, fomenta un mayor involucramiento, auto regulación, aprendizaje, rendimiento y bienestar (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005; Cheon, Reeve & Moon, 2012). En contraste, las evidencias empíricas señalan que el estilo que promueve el control afecta a los estudiantes porque frustra su autonomía y a su vez desarrolla emociones negativas de ira y ansiedad (Deci & Ryan, 1985; Assor, et al., 2002; Reeve & Tseng, 2011; Reeve, et al., 2014). En términos generales, a nivel mundial se encuentran resultados positivos del uso de la promoción de autonomía; sin embargo, muy limitadas evidencias empíricas sobre esta temática se encuentran en Perú (Matos & Lens, 2009). Por último, cabe mencionar que la medición del estilo motivacional del profesor ha sido muy variada. Por lo general, han

existido dos rutas: la de medir la percepción del alumno y por otro lado, medir la percepción del docente. Si bien son dos paradigmas diferentes, se ha encontrado que existe una correlación alta y significativa entre ambas variables.

### **Rendimiento académico en colegios públicos de enseñanza secundaria en Lima: El caso crítico del aprendizaje de matemáticas.**

Resulta importante describir y aclarar cuál es la situación del rendimiento académico en la capital, específicamente en el nivel de formación secundaria y en el curso de matemáticas, que fue la materia evaluada en la investigación. Existen actualmente encuestas nacionales e internacionales que se llevan a cabo periódicamente en el país que buscan medir y supervisar el rendimiento académico de los estudiantes escolares. Una de ellas es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual evalúa el nivel de competencias básicas en lectura, matemática y ciencias de alumnos de quince años (MINEDU, 2013). En la última evaluación, se contó con una muestra de 6035 estudiantes de 270 instituciones educativas, entre públicas y privadas de todas las regiones del país. Específicamente en el área de matemáticas, los resultados indican que el 90% de los adolescentes solo llegan a resolver preguntas de dificultad baja (MINEDU, 2013).

Asimismo, la encuesta nacional más importante del país es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada anualmente. Ésta evalúa el nivel alcanzado en lectura y matemática de alumnos en segundo grado, cuarto de primaria de EIB<sup>1</sup> y segundo de secundaria de todas las escuelas a nivel nacional. En esta última población, los últimos resultados del 2015, en el área de matemáticas indican que en Lima Metropolitana, el 69.1% de los alumnos reportan un nivel inicial o inferior (MINEDU, 2015).

Dado este panorama desalentador, resulta crucial incidir en la investigación sobre el tema. Para ello, es importante analizar los métodos de medición de la variable. Ésta representa un concepto abstracto y multidimensional determinado por un gran número de factores, como la inteligencia, la motivación y la personalidad; así como variables

---

<sup>1</sup> Escuela Intercultural Bilingüe

familiares, escolares o contextuales, lo cual obstaculiza un acuerdo. Las encuestas presentadas previamente suelen evaluar el rendimiento con cuestionarios objetivos de medición de conocimientos, que pasan por una serie de filtros para adaptarse a las características de cada población. Por otro lado, estudios psicológicos sobre rendimiento han empleado las notas como los indicadores más fiables (Román & Murillo, 2011), ya sean las emitidas por el docente (Schwartz, Gorman, Nakamoto, & Toblin, 2005; Vásquez, 2011) o las autoreportadas por los estudiantes (Strom, et al., 2013). Respecto a esto, utilizar las notas académicas a veces resulta controversial. Algunos autores señalan que sí reflejan una aproximación arbitraria del rendimiento del alumno y que es la suma de varios juicios acerca de cómo el estudiante está respondiendo a la currícula escolar (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, Fraleigh, 1987). Otros mencionan que las notas no necesariamente reflejan el verdadero aprendizaje del alumnado (Adell, 2006; Jiménez & López, 2009). No obstante, se ha llegado a un consenso al utilizar análisis estadísticos de estandarización, con lo cual se ha logrado disminuir los sesgos del contexto y obtener resultados con alta confiabilidad que pueden ser usados como indicadores viables, aplicable a entornos educativos locales también (Matos & Lens, 2009).

De la misma manera, resulta particularmente relevante para el presente estudio, conocer las evidencias empíricas de la relación entre *bullying* y rendimiento académico (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Estudios precisos han logrado encontrar que estudiantes con alta percepción de *bullying* rendían menos académicamente (Strom, et al., 2013). Así, un adolescente que ha sido víctima tiene más probabilidades de presentar problemas de concentración y aprendizaje, mayor sensación de cansancio y nerviosismo; lo cual impacta negativamente en su rendimiento (Schwartz & Gorman, 2003; Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005; Buhs, et al., 2006; LLECE, 2008; Global Advocacy Team, 2012). De manera similar, un bajo o alto rendimiento puede ser un predictor de una futura agresión hacia el alumno por parte de sus pares. Inversamente, el bajo rendimiento puede ser un indicador de problemas de conducta como impulsividad o hiperactividad, lo cual incrementa el riesgo para la victimización (Schwartz & Gorman, 2003).

El rendimiento académico también ha estado asociado a la percepción del alumno sobre la promoción de la autonomía por parte del profesor (Wentzel, 1997; Birch & Ladd, 1998; Konishi, et al., 2010). Respecto a esto, es pertinente describir un importante estudio, desarrollado en el contexto del estudio mundial de la OCDE, realizado por Konishi, et al. (2010). En esta investigación se examinó la relación entre el *bullying*, la conexión entre profesor – alumno y el rendimiento académico en alumnos canadienses de 15 años. Resultados de análisis multivariados mostraron que los alumnos que perciben una relación más positiva con su profesor obtuvieron un mayor rendimiento académico. Asimismo, niveles altos de conexión alumno – profesor parecen moderar o amortiguar los efectos negativos del *bullying* en el rendimiento académico.

Habiendo corroborado, a través de reportes empíricos, la asociación entre las tres variables y el impacto que tiene el *bullying* en el desarrollo individual, social y académico del adolescente, resulta pertinente desarrollar una nueva investigación sobre este fenómeno. Se ha constatado, de manera sistemática, la falta de esta información en el ámbito peruano, debido a que pocos investigadores han ahondado en la relación entre las variables mencionadas. Es menor la producción científica de estudios correlacionales o experimentales en el área (Merino, Carozzo & Benítez, 2011; MINEDU, 2014). Además, los datos obtenidos permitirían organizar nuevas conclusiones en la línea de investigación peruana sobre la violencia escolar. Es así que, atendiendo a la necesidad de conocer con mayor profundidad este problema y tomando en consideración los aportes de investigaciones realizadas en otros contextos (Konishi, et al., 2010; Reeve, et al., 2014), se han establecido los siguientes objetivos de investigación: 1) precisar la orientación e intensidad de la relación entre percepción de promoción de la autonomía por parte del profesor y rendimiento académico en función a dos grupos: alta percepción de *bullying* y baja percepción de *bullying* por parte del alumno; 2) analizar si existen diferencias estadísticas entre los puntajes obtenidos de percepción de promoción de la autonomía y rendimiento académico en función a los grupos de referencia; y 3) analizar diferencias para las variables según dos datos sociodemográficos registrados en el estudio: sexo y nivel educativo de los padres.



Según la teoría y las evidencias empíricas revisadas, se tienen también las siguientes hipótesis de trabajo: 1) la correlación entre percepción de promoción de la autonomía y rendimiento académico será más alta en la condición de bajo *bullying* 2) Al comparar los grupos de alto y bajo *bullying*, las variables promoción de autonomía y rendimiento académico presentarán puntajes significativamente más elevados en la condición de bajo *bullying* y 3) La promoción de la autonomía percibida por el alumno en relación a su profesor y el rendimiento académico en la condición del alto y bajo *bullying* será significativamente distinta de acuerdo a las variables sociodemográficas de sexo y el nivel educativo de los padres. Para llevar a cabo la investigación se recurrirá a un diseño transversal, correlacional y comparativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).



## Método

### *Participantes*

Participaron 217 adolescentes de cuarto de secundaria con una edad promedio de 15 años ( $M = 15$ ;  $DE = 0.7$ ); de los cuales 128 fueron hombres y 89 fueron mujeres. Adicionalmente, se realizó un estudio piloto con 34 estudiantes de cuarto de secundaria. La aplicación se realizó en tres Instituciones Educativas (IE) públicas, del distrito de San Juan de Lurigancho, de la ciudad de Lima. Se seleccionó este distrito debido a que los reportes de la incidencia de violencia escolar son los más altos de toda la provincia (Sí se ve, 2016). Se usó como criterio de inclusión el estar matriculado en el colegio al momento de la aplicación y no haber faltado a la escuela durante el presente año escolar por más de un mes, datos que fueron recogidos de manera confidencial a través de las listas de asistencia de cada aula entregadas por el director. A los integrantes de la muestra seleccionada se les informó sobre los estándares éticos del estudio; entre ellos, el anonimato, la condición voluntaria de su participación y los objetivos de investigación (ver apéndice D).

### *Medición*

*Bullying*. Se utilizó la prueba *Instrumento para la evaluación del bullying (INSEBULL)*, creada por Áviles y Elices (2007), para ser aplicada en una muestra de adolescentes escolares españoles entre 12 y 17 años. La prueba evalúa la intensidad de percepción *bullying* y los factores implicados en este fenómeno. Consta de tres instrumentos: un autoinforme y dos heteroinformes. Para la presente investigación, se aplicó el autoinforme puesto que otorga un puntaje general que permite discernir si una persona tiene una alta o baja percepción de existencia de *bullying* en un contexto específico. Cabe indicar que la omisión de los otros instrumentos no afecta la investigación, ya que ellos están orientados a recabar información de manera no anónima para crear programas de intervención puntuales; por lo tanto, pueden ser utilizados de manera independiente.

El autoinforme consta de 33 ítems con diferentes opciones de respuesta para cada pregunta y se compone de ocho factores: intimidación, victimización, solución moral, red

social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de participantes en el *bullying* y vulnerabilidad escolar ante el abuso (Caballo, Calderero, Arias, Salazar & Irurtia, 2012). La prueba original obtuvo su validación de contenido a través del método criterio de jueces. Se realizó una evaluación de adecuación ítem – test que obtuvo un índice de concordancia de .86 y de adecuación ítem – dimensión, con un índice de .87. Esto concluye que la prueba recoge adecuadamente los contenidos deseados. Asimismo, se realizó la validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio ( $KMO = .79$ ; Bartlett  $p < .05$ ), que reportó 8 factores que explicaron el 57.1% de la varianza, todos con cargas factoriales superiores a .30. Por otro lado, la escala obtuvo su confiabilidad a través del Alfa de Cronbach, resultando un índice de .84 para la escala global y valores entre .17 y .90 para los factores. Cabe señalar que dos áreas de la prueba puntuaron por debajo de .30. Los autores señalan que las mantuvieron porque sirven como apoyo cualitativo para complementar el análisis.

En el presente estudio, se obtuvo la validez de contenido a través de la entrevista cognitiva (Smith - Castro & Molina, 2011) en una fase piloto previa a la aplicación general. Ésta es una herramienta que permite validar la comprensión de los ítems para una población específica a través de la técnica de pensar en voz alta y pruebas verbales. Se realizaron entrevistas cognitivas a tres alumnos. Éstas permitieron la corrección del fraseo de 27 ítems, incluyendo las instrucciones (ver Apéndice B). Por otro lado, se obtuvo la confiabilidad general de la prueba a través del Alfa de Cronbach, con un puntaje de .85 para la escala global y puntajes entre .24 y .80 para los factores. Así como en la prueba original, 6 factores obtuvieron puntajes menores a .60, lo cual indicaría una baja confiabilidad. En la presente investigación solo se utilizaron los puntajes de la escala global, más no de los factores independientes.

*Promoción de la autonomía.* Para medir este constructo se utilizó la versión adaptada al Perú por Lennia Matos (2015) del *Cuestionario de Clima de Aprendizaje (CCA)*, creado originalmente por Williams y Deci en 1996. Esta escala, construida especialmente para un contexto educativo, mide el grado en el que los estudiantes perciben a la persona en posición de autoridad (en este caso, el profesor) como promotor de su autonomía. Así, un

mayor puntaje implica una mayor percepción de este constructo. La escala consta de 15 ítems en su versión larga y de 6 ítems en su versión corta, ambas válidas y confiables. Sus puntuaciones son tipo Likert que van del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). En la versión original la prueba obtuvo buenas propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. Su validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio reportó un solo factor que representó el 63% de la varianza explicada. Asimismo, para obtener la validez convergente se utilizó la Escala General de Orientación de la Causalidad (EGOC) (Deci & Ryan, 1985), en específico la subescala de percepción de la autonomía, obteniendo una correlación de .24. Para la validez divergente, se utilizó la subescala de control o impersonal de la EGOC, con la cual no obtuvo correlaciones significativas. Por otro lado, su consistencia interna ha sido alta, con un alfa de Cronbach de .96 (Matos, 2015).

Actualmente, la prueba ha sido validada en Lima en una muestra de estudiantes universitarios. Se obtuvo un factor que explica 51.48% de la varianza ( $KMO = .94$  y Bartlett  $p < .001$ ). También se obtuvo la validez convergente correlacionando positivamente con la subescala de autonomía de la escala de Autorregulación del Aprendizaje ( $r = .49, p < .001$ ) y su validez divergente con la subescala de control de la misma prueba, y correlacionó a un nivel bajo y no significativo con ( $r = .12, p > .05$ ). Por último, se midió la confiabilidad donde se obtuvo un coeficiente de .93 (Matos, 2015).

En el presente estudio, se realizó la validez de contenido a través de la entrevista cognitiva y se realizaron modificaciones en 2 ítems y en las instrucciones (ver apéndice B). Por otro lado, se obtuvo la validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio. La prueba en su versión corta de 6 ítems permitió identificar un solo factor que explica el 62.94% de la varianza ( $KMO = .84$  y Bartlett  $p < .001$ ), mayor a la prueba original y a la adaptada por Matos (2015). Por último, su índice de consistencia interna a través del alfa de Cronbach fue de .88, demostrando una alta confiabilidad.

*Rendimiento académico.* Dado el respaldo teórico y empírico que tienen las notas académicas como variable para medir el rendimiento, se decidió, en el presente estudio, utilizar este tipo de medición de la variable. En específico, se accedió a las notas del curso

de matemáticas del segundo bimestre del año escolar 2015, las últimas registradas hasta la fecha de aplicación. Debido a que cada colegio tenía diferentes políticas de confidencialidad sobre la información personal del alumno, no todas permitieron el acceso a las notas oficiales. Por ello, se decidió utilizar dos estrategias de recolección de información: de los registros oficiales en las IE que lo permitieron y de las notas autoreportadas por los alumnos en general, a través de una pregunta en la ficha de datos: “En el segundo bimestre de este año, ¿qué nota sacaste en tu curso de matemáticas?” (Ver apéndice E). Para comprobar la pertinencia de estos métodos y conocer cuán similares eran entre sí, se realizó el análisis de correlación entre ambos tipos de notas, en los 105 casos de los que se pudo recolectar esa información. La correlación fue de .78, lo cual mostró un respaldo alto para utilizarlas. Una vez que se obtuvieron todas las notas, se convirtieron a puntajes estandarizados ( $Z$ ) para evitar el sesgo del profesor y otras variables adicionales. Finalmente, se utilizaron 105 casos con notas oficiales y 112 casos con notas autoreportadas, que oscilaron entre 5 y 20 para el puntaje bruto y entre -2.24 y 3.58 para el puntaje estandarizado.

*Ficha de Datos.* En ella se registró el número de orden de los participantes por cada sección, sexo, nivel educativo (NE) de ambos padres, dividido en cinco categorías: primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnico o universitario y posgrado; y nota auto reportada del promedio general del curso de matemáticas en el segundo bimestre (ver apéndice E).

#### *Procedimiento*

En primer lugar, se acudió con cartas de presentación de la universidad a las tres IE seleccionadas por conveniencia. Se conversó directamente con los directores de cada institución, explicando los objetivos de la investigación, la metodología a utilizar, las condiciones de la aplicación (tener acceso a todas las secciones de cuarto de secundaria y a las notas de matemáticas) y la relevancia práctica del estudio para su IE.

De manera paralela a la coordinación de fechas y horarios de aplicación, se repartieron documentos a los padres de familia a través de los menores informando sobre la realización

del estudio, solicitando su consentimiento, y que en caso no estén de acuerdo, respondan el circular oportunamente. No se reportó este tipo de casos en la presente muestra. La aplicación de los instrumentos fue realizada en el mes de octubre del año 2015, durante dos semanas, en el turno tarde. Si bien se realizó en distintos días, se procuró mantener las condiciones estándares de aplicación.

Se inició el proceso a través de un estudio piloto en el cual participaron 34 estudiantes de cuarto de secundaria del primer colegio donde se estableció el contacto. Se aplicaron las pruebas originales y se explicó a los estudiantes que el propósito de esta fase era evaluar la adecuada comprensión, entendimiento y resolución de las pruebas. Para ello también se pidió a los alumnos que hicieran preguntas sobre lo que no entendían y se fue tomando nota de ello para su posterior corrección. Este proceso se desarrolló en una hora. Para complementar el análisis, se pidió la colaboración voluntaria de tres estudiantes del mismo grupo para responder la prueba a través de la entrevista cognitiva. Así, se redirigió a estas personas a otra aula para ser entrevistadas. Dicha evaluación consistió en responder la escala leyendo en voz alta los ítems y verbalizar todo lo que se les venía a la mente. Durante el proceso, la facilitadora iba tomando apuntes y realizando preguntas clave para asegurar la correcta comprensión de las pruebas. Este proceso se extendió por un período de una hora y media aproximadamente. Tanto los resultados del piloto como de las entrevistas orientaron a la investigadora al cambio de fraseo de varios ítems para ambas escalas, incluyéndose también las instrucciones (ver Apéndice B).

Finalmente, con la versión corregida, se realizó la aplicación oficial a la muestra de 217 estudiantes. Se les entregó el protocolo del consentimiento informado, la ficha de datos y los dos cuestionarios corregidos (INSEBULL y CCA). Se aseguró la confidencialidad de los datos y se explicaron los fines de la investigación. Asimismo, se insertó una breve introducción sobre el *bullying* y una concientización sobre el impacto que tiene en los estudiantes. Esta es una recomendación que se detalla en el manual de aplicación de la escala de *bullying* (Áviles & Elices, 2007). En general, la aplicación tuvo una duración de aproximadamente una hora por aula.

*Análisis de datos*

Luego de haber concluido con la recolección de los datos, se procedió a vaciar la información al software SPSS-v21. En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de normalidad de Kolmogorov – Smirnov para las tres escalas, obteniéndose evidencia de distribución no normal en los datos. Es por ello que se trabajó con estadísticos no paramétricos (Ver Apéndice C). En segundo lugar, se estandarizaron las notas del curso de matemáticas a puntajes Z, por cada sección evaluada. Los datos de la escala INSEBULL fueron primero vaciados al programa automatizado que viene con el manual de aplicación. Éste calculó el puntaje general de *bullying*, con el cual se dividió la muestra en dos grupos: puntajes iguales o mayores a 100 se catalogaron como percepción de “alto *bullying*” y puntajes menores a 100 como percepción de “bajo *bullying*”. Este criterio fue tomado del manual de aplicación del INSEBULL. Una vez que se obtuvo el registro de estas variables, se procedió a realizar los análisis estadísticos.

De acuerdo a los objetivos planteados, para medir la correlación entre promoción de autonomía y rendimiento académico según percepción de *bullying* se segmentó la muestra según esta última variable y se ejecutaron análisis de correlación bivariadas unilaterales con el estadístico Rho de Spearman. En segundo lugar, para comparar las medianas de percepción de promoción de la autonomía y rendimiento académico entre ambos grupos de *bullying*, se utilizó el estadístico U de Mann Whitney para dos muestras independientes. Se procedió del mismo modo para observar las diferencias entre hombres y mujeres. Por último, para precisar las diferencias existentes entre las variables de estudio y el nivel educativo de los padres, se utilizó el estadístico Kruskal Wallis.

## Resultados

A partir de los objetivos planteados en la presente investigación, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes. De esta manera, en primera instancia, el procedimiento realizado mediante Rho de Spearman estableció correlaciones entre las variables implicadas según los dos grupos estudiados. Se resalta como primer hallazgo relaciones significativas, positivas y de magnitud pequeña entre promoción de la autonomía y rendimiento académico, siendo ligeramente más alta en la condición de bajo *bullying* ( $r_s(141) = .28, p < .01$ ), que en la de alta percepción de *bullying* ( $r_s(76) = .23, p < .05$ ).

**Tabla 1**

*Correlaciones unilaterales no paramétricas de Rho Spearman para todas las variables implicadas según el nivel de percepción de bullying*

	Nivel de percepción de <i>bullying</i>	Rendimiento académico	<i>N</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>
Promoción de autonomía	Bajo	,28**	141	4.5	1.5
	Alto	,23*	76	4	1.36

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Según los resultados previamente expuestos se respalda la primera hipótesis del estudio, bajo la cual la correlación entre las variables es más alta en la condición de bajo bullying. Estos resultados guardan relación con lo expuesto en anteriores investigaciones (Konishi, et al., 2010; Strom, et al., 2013).

Siguiendo con el análisis, para el segundo objetivo se procedió a determinar si los puntajes de dichas variables diferían significativamente entre grupos. Para ello se realizó una comparación de medianas para dos muestras independientes, con el estadístico U de Mann-Whitney. De acuerdo a los datos de la tabla 2 se constata que existen diferencias significativas solo en la dimensión de promoción de la autonomía, siendo más alto el puntaje en el grupo de bajo *bullying* ( $Me = 4.5$ ) que en el de alto *bullying* ( $Me = 4.0$ ).



**Tabla 2**

*Análisis U de Mann-Whitney de las variables Promoción de la Autonomía y Rendimiento en función al grupo de referencia*

Variables	Bajo <i>bullying</i>		Alto <i>bullying</i>		U
	Me	SD	Me	SD	
Promoción de la autonomía por parte del profesor	4.5	1.5	4.0	1.36	4321.5**
Rendimiento académico	-.04	.96	-.32	1.02	5304.5

\*\* $p < .01$

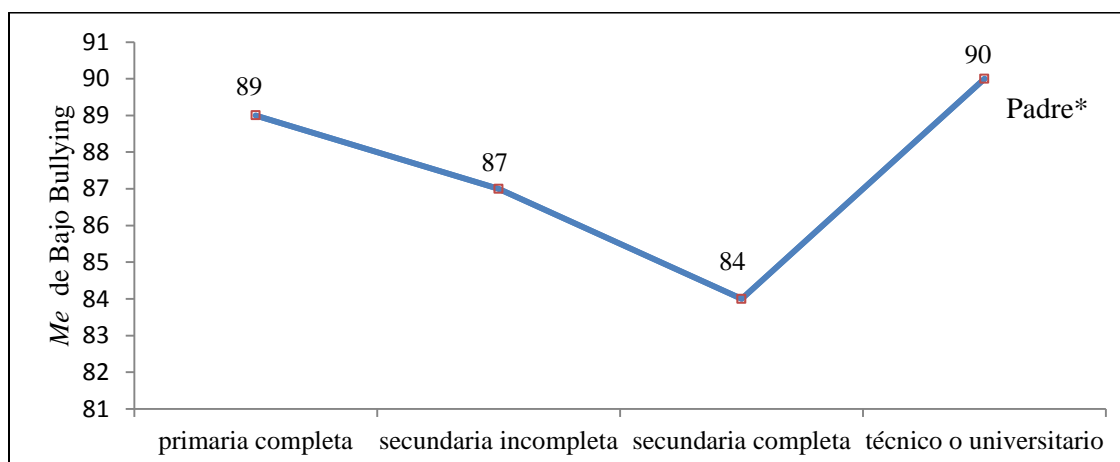
Para continuar con el análisis, se compararon los puntajes de las variables en función a sexo y NE de padre y madre. En relación al primero, se segmentó la muestra entre hombres y mujeres, y se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados indican que no existen diferencias significativas para ninguna de las variables (Rendimiento  $U = 2304.0$ ,  $p > .05$ ; Autonomía  $U = 2698.0$ ,  $p > .05$ ; *Bullying*  $U = 2478.5$ ,  $p > .05$ ). Esto contrasta lo esbozado en la tercera hipótesis y con la revisión empírica previa que afirma diferencias según sexo especialmente para el *bullying*.

La revisión de los constructos en función al NE de padre y madre se realizó de manera separada para ambos progenitores. Esta variable abarcaba los siguientes niveles: primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnico o universitario y posgrado. Sin embargo, posterior a los análisis preliminares se eliminó la alternativa de posgrado, ya que el número de muestra era mínima y alteraba la homogeneidad de los datos. Se realizó un análisis no paramétrico para k muestras independientes a través del estadístico de Kruskal Wallis. En esta sección se decidió utilizar además de los dos grupos (alta y baja percepción), el puntaje de percepción global de *bullying*, que incluye a la muestra completa, para determinar si el nivel educativo guarda alguna relación con la percepción de *bullying* en el aula por parte de todos los participantes. Los resultados demuestran que la percepción global es más alta, cuando el padre posee primaria completa ( $Me = 99$ ), secundaria incompleta ( $Me = 97$ ) o formación técnica o universitaria ( $Me = 95$ ), pero disminuye

cuando posee secundaria completa ( $Me = 87.5$ ). Los valores iniciales (entre 99 y 95) equivalen a una percepción promedio – alta, y el último valor (87.5) equivale a una percepción baja de nivel de *bullying*, según los criterios de la prueba INSEBULL. En el caso de la madre no se reporta significación estadística al realizar el mismo análisis. (Ver tabla 3).

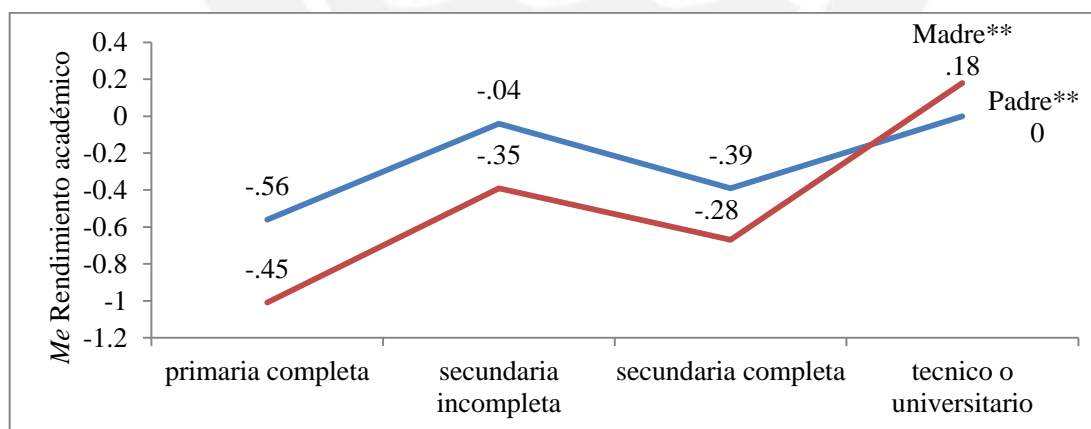
Posteriormente, al segmentar la muestra, se observa que las diferencias de los niveles educativos son significativas solo en la condición de bajo *bullying* según el padre ( $X^2 = 8.38, p < .05$ ). En este caso el nivel superior (técnico/universitario) presenta una mediana ligeramente mayor ( $Me = 90$ ) al de nivel primario ( $Me = 89$ ); probablemente esto ocurra al ser esta una categoría que asocia los niveles universitario y técnico en un mismo grupo. Como ocurrió en el apartado anterior, la mediana de la categoría secundaria completa decrece ligeramente en comparación a las otras ( $Me = 84$ ). Los valores de las medianas de dicho hallazgo se encuentran expuestos con mayor claridad en la figura 1. (Ver tabla 3)

Otra variable que obtuvo diferencias significativas fue el rendimiento académico, el cual difiere significativamente según el nivel educativo de ambos padres (madre:  $X^2 = 8.83, p < .01$ ; padre:  $X^2 = 11.01, p < .01$ ) (Ver tabla 3). Según lo presentado previamente, se diseñó una gráfica comparativa para visualizar a detalle las diferencias. Según el gráfico 2, la mediana del rendimiento según el NE del padre es mayor que el de la madre para los tres primeros niveles, desde primaria completa hasta secundaria completa. Sin embargo, en el nivel de técnico o universitario, la tendencia cambia y el rendimiento es mayor cuando la madre posee nivel superior ( $Me = .18$ ). Además, la instrucción superior es la que obtiene los puntajes más altos de rendimiento en ambos casos (Padre  $Me = 0$ ; Madre  $Me = .18$ ).



**Figura 1. Medianas de la condición de bajo *bullying* según el nivel educativo del padre.** \* $p < .05$  la significancia se sustenta en los resultados de Kruskal Wallis.

Por otro lado, para los dos progenitores las medianas más bajas se encuentran en la categoría de primaria completa (Padre  $Me = -.56$ ; Madre  $Me = -.45$ ); es más alta cuando la instrucción es secundaria incompleta (Padre  $Me = -.04$ ; Madre  $Me = -.35$ ) y vuelve a bajar ligeramente cuando los padres alcanzan secundaria completa (Padre  $Me = -.39$ ; Madre  $Me = -.28$ ). (Ver tabla 3) Esta información resulta relevante y se ve respaldada por otros estudios psicológicos sobre el tema, tanto teóricos como empíricos (Sewell & Shah, 1968; Davis-Kean, 2005; Dubow, et al., 2009).



**Figura 2. Medianas de la variable rendimiento académico (puntajes Z-estandarizados) según nivel educativo de ambos padres.** Las diferencias significativas se sustentan en las significancias de Kruskal y Wallis \*\* $p < .01$

**Tabla 3**

*Análisis de Kruskal Wallis de promoción de la autonomía, bullying y rendimiento académico según el nivel educativo de ambos padres*

Variables	Nivel educativo de la madre								Nivel educativo del padre								$X^2$	gl	p			
	primaria completa		secundaria incompleta		secundaria completa		técnico o universitario		primaria completa		secundaria incompleta		secundaria completa		técnico o universitario							
	N	Me	N	Me	N	Me	N	Me	N	Me	N	Me	N	Me	N	Me						
Promoción de la autonomía	27	4	44	4.75	97	4.5	34	4.5	2.96	3	.39	15	4	31	5.17	102	4.5	43	4.33	5.51	3	.22
Percepción global de bullying	27	95	44	95.5	97	91	34	92	2.72	3	.44	15	99	31	97	102	87.5	43	95	<b>10.65**</b>	3	.01
Bajo bullying	17	85	24	86	66	85	25	90	3.66	3	.3	8	89	17	87	73	84	27	90	<b>8.38*</b>	3	.04
Alto bullying	10	112.5	20	110.5	31	112	9	111	.69	3	.87	7	113	14	112.5	29	109	16	113	1.27	3	.74
Rendimiento académico	27	-0.5	44	-0.4	97	-0.3	34	.18	<b>8.83**</b>	3	.03	15	-0.6	31	-0.04	102	-0.4	43	0	<b>11.01**</b>	3	.01

\*  $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

## Discusión

A partir de todo lo mencionado anteriormente se ha podido precisar que el *bullying* es un fenómeno social que se inicia y se intensifica a partir de una serie de factores psicosociales, abarca a la escuela en su totalidad y afecta directamente al alumno, en su salud física, mental y social (Espelage & Swearer, 2003). Se ha visto además, que los programas y políticas *antibullying* aplicados en los últimos 25 años, incluyendo a Perú, principalmente se basan en métodos controladores y sancionadores, a pesar de que existe clara evidencia de que sus efectos son inconsistentes y en varios casos, nulos (Olweus, 1993, 2004; Smith, et al., 2004; Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Roth, et al., 2011).

En contraste, desde la teoría de la autodeterminación, que ha constatado empíricamente la relevancia de la promoción de la autonomía como variable que fortalece la motivación intrínseca y la autorrealización, diversos estudios empíricos sostienen que tiene múltiples beneficios (Deci, et al., 1981; Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2006, 2009a, 2009b; Reeve & Jang, 2006; Reeve y Tseng, 2011; Reeve, et al., 2014). La motivación autónoma, sustentada centralmente en la motivación intrínseca, ha demostrado ser una motivación de mejor calidad que apoya el crecimiento personal y natural del individuo (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005). Como consecuencia de esta realidad descrita, algunos estudios han encontrado que la promoción de la autonomía en el estudiante se asocia directamente con el rendimiento académico (Matos & Lens, 2009; Konishi, et al., 2010).

En esta investigación, se ha podido constatar lo anterior y además comprobar empíricamente que el contexto social inmediato al alumno, como es el aula de clases y la relación con sus profesores y pares, tiene un gran peso en el proceso motivacional tanto del estudiante como del docente. En esta discusión se procederá a realizar una reflexión y análisis sobre los principales resultados encontrados en el estudio. De esta manera, en primer lugar se procederá a mencionar los hallazgos sobre las correlaciones entre las variables principales según los grupos comparativos (bajo y alto *bullying*). En segundo lugar, se discutirá la variación de los puntajes de promoción de la autonomía según los grupos. En tercer lugar, se analizarán los resultados ligados a las variables

sociodemográficas, como son el sexo y el nivel educativo de los padres. Por último, se revisarán las limitaciones del presente estudio y recomendaciones para futuras investigaciones.

La mayor percepción de promoción de la autonomía por parte del docente y su correlación más intensa con el rendimiento académico en el grupo de alumnos que reportaron menor percepción de *bullying*, coincide con estudios previos realizados en otros contextos (Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005; Hymel, Schonert-Reichl & Miller, 2006; Konishi, et al, 2010; Roth, et al., 2011). Los datos obtenidos nos permiten constatar que podría existir una relación entre la baja presencia de *bullying* y la promoción de la autonomía en los estudiantes, donde el docente tiene el rol principal de motivarlos y ser facilitadores de su propio aprendizaje, además de propiciar un espacio en el que se practique el respeto mutuo, la tolerancia y la confianza (Naylor & Cowie, 1999; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Skues, et al., 2005). De esta manera, en la práctica se podría lograr un aprendizaje más sólido a través de la promoción de un contexto favorable, lo cual se traduciría en un mayor rendimiento académico, y brindaría mayores oportunidades y ventajas a los estudiantes en el espacio escolar, social, familiar y laboral.

Dado este panorama, las políticas escolares *antibullying* deberían implementar protocolos de intervención que superen las estrategias controladoras y sancionadoras, ya que si bien pueden tener un efecto a corto plazo, está comprobado que no disminuyen las conductas agresivas a largo plazo (Studer & Mynatt, 2015). Actualmente, este es un punto crítico que se está debatiendo y promoviendo en las principales conferencias sobre el tema en Perú (Congreso de la República, 2015).

Cabe señalar que, según los resultados reportados, además de la evidencia teórica, el trabajo orientado a la disminución del *bullying* es de crucial importancia y urgencia. La promoción de la autonomía favorece la realización de las metas principales de la etapa adolescente, que son la habilidad para la autorregulación, la autoestima, la capacidad para trabajar en equipo, la comunicación asertiva y la empatía hacia sus pares (Pease, Figallo & Ysla, 2015). La permanencia del *bullying* en el aula dificulta cada vez más la aplicación de estrategias pedagógicas y prácticas instruccionales que promuevan la autonomía en el

estudiante, privándosele de la oportunidad de desarrollar habilidades que impacten positivamente en su bienestar integral. Además de esto, es importante que el docente internalice que aplicar estrategias de promoción de la autonomía es importante también para su propio beneficio. Un estudio realizado por Quiles, Moreno-Murcia & Vera (2015) en España asegura que la promoción de la autonomía influye en la satisfacción docente a largo plazo.

Sin embargo, para lograr esto, el profesor deberá estar entrenado (Roth, et al., 2011). Resulta clave entonces organizar capacitaciones docentes enfocadas en desarrollar habilidades socioemocionales y en profundizar en la motivación hacia la enseñanza para orientarla hacia una versión más autónoma e intrínseca (Katz & Shahar, 2015). Para ello, también es importante analizar el rol que cumple la cultura escolar, puesto que si bien el docente puede contar con diversas herramientas, como la práctica instruccional, la concepción de una buena educación y las expectativas que tenga el docente frente al alumno, pueden encontrarse influidas por las metas que promueva la misma institución educativa (Matos & Lens, 2009). En este sentido, si la escuela está orientada hacia la promoción del control como estrategia clave para motivar al alumnado, es altamente probable que el docente también utilice estrategias controladoras para manejar el clima de su clase y motivar a sus alumnos. En este sentido, si se desea realizar un cambio en el alumno hacia metas autónomas, es clave tener en cuenta el contexto donde está inserto, y que el cambio requiere una aproximación múltiple, en donde participen los líderes de la institución educativa, con las políticas y reglas del espacio escolar y de manera consistente se orienten las otras instancias del personal a cargo de la mencionada institución.

Por otro lado, resulta interesante observar de manera crítica por qué la promoción de la autonomía es más baja en el grupo de alto *bullying*. Últimas investigaciones (Katz & Shahar, 2015) sugieren que si bien hasta la actualidad se ha estudiado bastante cómo la promoción de la autonomía del profesor impacta en la conducta del alumno, poco se ha analizado cómo sucede desde el otro ángulo; es decir, cómo la conducta del alumno impacta en la motivación del docente para promover la autonomía. Y es que ciertas características del alumnado, como mostrar compromiso en la enseñanza y ser proactivo en

su aprendizaje, pueden generar mayor motivación en el docente para comprometerse en entregar calidad de enseñanza y a su vez promover más la autonomía. En este sentido, en un aula donde hay más *bullying*, y los alumnos no se respetan y toleran entre sí (y por ende, tampoco al profesor), probablemente resulte más difícil que el docente aplique estrategias autónomas o se desmotive con mayor facilidad.

En relación al tercer objetivo, resulta interesante no haber encontrado diferencias significativas para ninguna de las variables según el sexo. Si bien con respecto al rendimiento académico y promoción de la autonomía por parte del profesor, la evidencia empírica señala que los resultados son tan variables que es improbable establecer un consenso, sí existe una tendencia reiterativa con respecto al tipo de *bullying* ejercido y el sexo (Ng & Tsang, 2008; Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011; Gordillo, 2012; Fernández, Fernández, Castro, Garrido & Otero, 2013; Olweus, 2013). La razón por la cual en este estudio no se pudo consignar una diferencia puede deberse a que solamente se utilizó el puntaje global de percepción de *bullying*, y no se distinguió entre violencia física, psicológica, verbal, etc.

En la siguiente sección del análisis, se halló que el nivel educativo de ambos padres se relaciona con algunas de las variables del estudio. En primer lugar, los resultados reportaron que el alumno registra percibir un nivel bajo de *bullying* cuando su padre ha obtenido primaria completa, sigue descendiendo hasta la secundaria completa, pero vuelve a aumentar cuando el padre tiene formación superior. Esta última variación que rompe con la tendencia decreciente de los otros niveles puede deberse a distintas razones, entre ellas que para esta última categoría se fusionó el nivel técnico con el universitario y entre ambos puede haber variaciones no previstas. Por ejemplo, según lo señalado por Myrberg y Rosén (2008), la dinámica, ingresos económicos y relaciones interpersonales de una familia que tiene como soporte a personas que solo cuentan con instrucción técnica puede diferir cualitativamente de aquella que cuenta con personas de formación universitaria.

A pesar de esta diferencia, (que se vuelve a repetir en el rendimiento académico), los resultados nos permiten realizar algunas reflexiones. Se ha podido constatar que el ambiente familiar y el educativo se encuentran estrechamente relacionados, y que las



dinámicas dentro del hogar pueden impactar al adolescente de tal manera que se ve reflejado en su desempeño escolar y en las relaciones con sus pares. En este sentido, se pueden generar algunas explicaciones. Por un lado, un mayor nivel de instrucción implicaría mejores estrategias de crianza, conocimientos, actitudes y conductas positivas y favorables para los hijos (Eccles, 2005; Dubow, et al., 2009). Esto se traduciría a su vez en mayores habilidades sociales en el hijo o hija para relacionarse con sus compañeros (Sewell y Shah, 1968), lo cual implica, desde el rol de víctima, habilidad para defenderse ante ataques de diverso tipo (agresión verbal, física o emocional). Por otro lado, estas habilidades serían clave para comprender e interiorizar las consecuencias negativas sobre el uso de la violencia, que podría prevenir la agresión.

Bajo la misma línea, es importante también tener en cuenta que el contexto donde se aplicó la investigación es uno de los distritos con mayores índices de violencia social de la ciudad y que un menor nivel de instrucción realmente está asociado a mayores niveles de violencia, especialmente intrafamiliar (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2015). De esta manera, contar con un mayor nivel educativo podría ser un factor protector contra la violencia y hacer una gran diferencia en el estilo de crianza de los hijos y los valores impartidos. Esta relación está previamente fundamentada por estudios sólidos sobre el tema (Ross, 2003; Myrberg & Rosén, 2008). Con estos hallazgos se ratificaría entonces la importancia de programas *antibullying* integrales, que abarquen al actor “padres de familia” y se lo considere como un agente importante en la prevención del fenómeno.

Por otro lado, se encontró que el NE de ambos padres se relaciona con el incremento del rendimiento académico (ver tabla 3). Estos resultados son consistentes con otros estudios internacionales desarrollados desde hace más de 4 décadas (Sewell & Shah, 1968; Davis-Kean, 2005; Dubow, et al., 2009). En estas investigaciones el nivel educativo ha sido usado como una referencia al nivel socioeconómico y ha sido señalada como una variable que tiene un alto impacto en las aspiraciones, expectativas, creencias y conductas de los padres hacia los hijos sobre su vida educativa y laboral (Davis-Kean, 2005). Algunos autores señalan que el nivel educativo se asocia a mayores expectativas positivas sobre el futuro de los hijos y que esto se refleja en un mayor rendimiento académico en lenguaje y

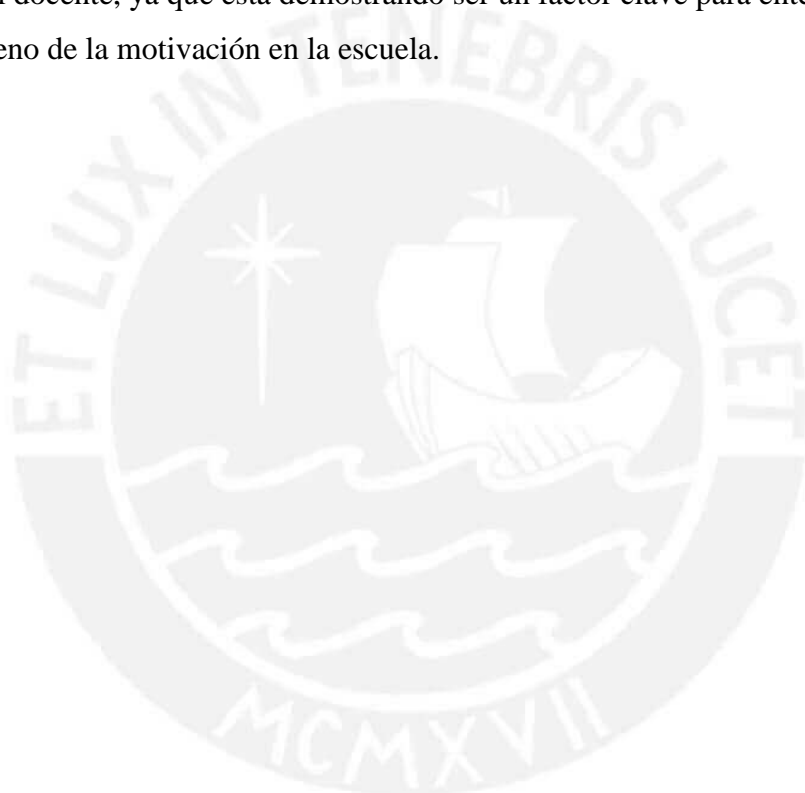
matemáticas (Dubow, et al., 2009). De la misma manera, padres con mayor educación y sustento económico buscan las mejores oportunidades para sus hijos, y los inscriben a talleres extracurriculares, profesores particulares, entre otros (Eccles, 2005). En estudios hechos en escuelas públicas limeñas se señala que si bien los padres no invierten en la pensión escolar, sí utilizan sus recursos para mantener a sus hijos ocupados en actividades similares, especialmente en vacaciones o si el hijo presenta dificultades académicas (MINEDU, 2013).

Por otro lado, un mayor NE se asocia a un mejor clima familiar en casa, donde prima el cariño y el cuidado, en especial cuando es la madre quien tiene mayor NE (Davis-Kean, 2005). Por último, se ha considerado que padres con un mayor nivel educativo, tienen mejores habilidades lingüísticas, comunicativas y mayores conocimientos que imparten en sus hijos desde que son pequeños, lo cual predice mejores habilidades en lenguaje, lectura, escritura y comprensión (Hoff, 2003; Eccles, 2005). Esta podría ser una interesante explicación de porqué en este estudio, el nivel de la madre está asociado a un mayor rendimiento en comparación al del padre. Por esta razón es importante seguir investigando en torno a la influencia de los padres en el rendimiento, pues si bien existe amplia evidencia internacional, hay poca o nula investigación nacional que refleje los mismos resultados. Esta es una aproximación inicial que puede seguir siendo de interés en futuras investigaciones.

A pesar de que los resultados presentados demuestran hallazgos significativos, se pueden identificar algunas limitaciones. El número de la muestra fue un factor importante que impidió ejecutar el análisis factorial para la prueba de *bullying*. Es así que no se puede afirmar la cantidad y contenido de los factores en este contexto específico y si es que esto difiere de la prueba original. Sin embargo, esta falencia se compensó con la validez de contenido, lo cual es un avance importante en la validación de esta prueba al contexto limeño. Esto resulta relevante porque esta prueba no se ha utilizado tanto en el Perú salvo algún caso en otras provincias (Pinedo, 2015), y podría dársele mayor énfasis, ya que brinda información pertinente sobre el complejo fenómeno del *bullying*. Sería interesante que pueda continuarse con el procedimiento de validación, para que sirva como

herramienta no solo para la evaluación del *bullying* sino para diseñar intervenciones orientadas a su disminución.

Por último, a partir de los resultados presentados surge también la curiosidad de incluir en futuros estudios la variable de promoción del control por parte del docente. Esto podría dar mayores alcances sobre cuál es el efecto que tiene cada estilo motivacional impartido tanto en el rendimiento como en el *bullying*. Finalmente, dentro de la línea de investigación podrían promoverse estudios que analicen cómo la conducta del alumno impacta en la motivación del docente, ya que está demostrando ser un factor clave para entender el amplio fenómeno de la motivación en la escuela.



## Referencias

- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ames, P., & Rojas, V. (2011). Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in school-work. *British Journal of Educational Psychology* (27), 261-278.
- Áviles, J. M. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. *Est. Aval. Educ*, 24(56), 138-167.
- Avilés, J. M., & Elices, J. A. (2007). Insebull. Instrumentos para la evaluación del bullying. *Madrid: Editorial CEPE*.
- Birch, S. & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Oullet-Morin, I., Caspi, A., . . . Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and environmental influences. *Dev Psychopathol*, 25(2), 1-26.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 10, 6963-697.
- Buhs, E., Ladd, G., & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 1-13.

Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (Bullying). *Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647.

Cheon, S., Reeve, J., & Moon, I. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*(34), 365-396.

Congreso de la República (productor) (2015). Foro: Escuelas libres de violencia para una mejor convivencia. [serie de television]. Lima, PE.: Congreso de la República.

Cuglievan, G., Asmad, U., Boccio, K., Cruz, G., Gildemeister, R., Moreano, G., ... & Urcia, N. (2007). Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio Cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima, Perú. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K., & Funk, J.B. (2001). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of school Health* 73,(9), 347-355.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19 (2), 294.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. NY: Springer.

Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*(53), 1024-1037.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psuchological inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E., Koestner, R., Ryan, R., & Cameron, J. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.

Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*(73), 642-650.

Díaz, E., & Bartolomé, R. (2010). Estudio retrospectivo sobre los efectos de la victimización por acoso escolar sobre el bienestar psicológico a medio plazo. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 127-137.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58 (5), 1244 - 1257. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1130618> doi:1

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(3), 224.

Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3 (3), 191-204.

Espelage, D., y Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. *Handbook of counseling psychology*, 588-606.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School psychology review*, 32(3), 365-384.

Fernández, M. V., Fernández, M. L., Castro, Y. R., Garrido, J. M. & Otero, M. C. (2013). Bullying in Spanish secondary schools: Gender-based differences. *The Spanish journal of psychology*, 16, E21.

Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031.

Global Advocacy Team (2012) *Plan's learn without fear campaign: Third progress report*, Woking: Plan. Recuperado de: <https://plan-international.org/publications/learn-without-fear-third-progress-report#download-options>

Gordillo, I. (2012). Gender and role: variables that change the perception of bullying. *Revista mexicana de psicología*, (29), 136-146.

Guterman, N., Hahm, H., & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30 (5), 336-345.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Mexico: McGraw Hill.

Hoff, E. (2003) The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech, *Child Development*, 74 (5), 1368–1378.

Hong, J. S., & Eamon, M. K. (2012). Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 428-438.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressive violent behaviour* 17 (4), 311-322.

Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood, *Developmental psychology*, 39(2), 201.

Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., & Miller, L. (2006). Reading, 'riting, 'rithmetic and relationships: Considering the social side of education. *Exceptionality Education Canada*, 16, 149-192.

Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonca, D., Nunes, B., y Oliveira, W. A. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: An analysis of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (10), 6820-6831.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social behavior and personality*, 36(2), 145-162.

Jiménez, M., & López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana del Psicología*, 41(1), 69-79.



Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 92 (2), 349-359.

Katz, I., & Shahar, B. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19 - 39.

Kusurkar, R.A., Croiset, G., & Ten Cate, O.T.J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical teacher*, 33(12), 978-982.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2014). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Primera entrega de resultados*. Santiago de Chile: UNESCO.

López, V., Morales, M., & Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Psicología*, 27(2), 243-286.

Luiselli, J., Putman, R., Handler, M., & Feinberg, A. (2005). Whole-School positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.

Matos, L. (2015). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona* (12), 167-185.

Matos, L., & Lens, W. (2009). La cultura escolar y las metas de logro en profesores y estudiantes: un estudio en escuelas secundarias peruanas. En D. Herrera, (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación* (págs. 39-62). Lima: Fondo Editorial PUCP.

McNeely, C., Nonnemaker, J., & Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal study of Adolescence Health. *Journal of School Health*, 72 (4), 138-146.

Merino, C., Carozzo, J., & Benites, L. (2011). Bullying in Peru: A code of silence. *Handbook of School Violence and School safety International Research and Practice. New York.(2nd Edition) pp*, 153-164.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26.

Ministerio de Educación. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación. (2014). *Paz Escolar. Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar*. Lima.

Ministerio de Educación. (2015). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2015*. Unidad de Medición de la Calidad: Lima.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). (2015). *Boletín estadístico 2015*. Unidad de Generación de información y Gestión del conocimiento: Lima. Recuperado de: [http://www.mimp.gob.pe/files/programas\\_nacionales/pncvfs/estadistica/boletin\\_diciembre\\_2015/BV\\_Diciembre\\_2015.pdf](http://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/estadistica/boletin_diciembre_2015/BV_Diciembre_2015.pdf)

Ministerio de Salud. (2011). *Encuesta Global de Salud Escolar: Resultados – Perú*. Lima: MINSA.

Myrberg, E., & Rosén, M. (2008). A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 14 (6), 507-520.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2011). Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools students: the role of gender stereotypical traits. *Social Psychology of Education*, 14(4), 457-473.

Naylor, P. & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467-479.

Ng, J.W. & Tsang, S.K. (2008). School bullying and the mental health of junior secondary school students in Hong Kong. *Journal of School Violence*, 7, 3–20.

Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34 (1), 37-48.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13–36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Ginebra, Suiza: World Health Organization.

Patrick, B., Skinner, E., & Connell, J. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, (65), 781-791.

Pease, M. A., Figallo, F. & Ysla, L. (Eds.). (2015). *Cognición, Neurociencia y Aprendizaje: El adolescente en la educación superior*, Lima: Fondo Editorial PUCP.

Pinedo, O. (2015). Propiedades psicométricas del instrumento para la evaluación del bullying Insebull en alumnos de secundaria. *Revista de Investigación de estudiantes de psicología Jang*, 1 (1), 31-50.

Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., & Vera, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (2), 68-75.

Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is it teachable? *Contemporary educational psychology*, 23, 312-330.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225 - 236.

Reeve, J. (2009a). *Understanding motivation and emotion* (Quinta ed.). New Jersey: John Wiley y Sons.

Reeve, J. (2009b). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.

Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and emotion* (35), 63-74.

Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation, *Big theories revisited*, 4, 31.

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Hyeon, S., Jang, H., . . . Wang, J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivación y emoción* (38), 93-110.

Román, M., y Murillo, F.J. (2011). Latin America: school bullying and academic achievement. *Cepal Review*, (104) 37-53.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.

Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 654-666.

Ross, D. M. (2003). *Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do*. American Counseling Association, 5999 Stevenson Ave., Alexandria, VA 22304. Web site: <http://www.counseling.org>.

Schwartz, D. & Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 163.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38 (152), 735-747.

Sewell, W. H. & Shah, V. P. (1968). Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociological Review*, 191-209.

SÍ Se Ve (2016). *Número de casos reportados en el Sí se Ve a nivel nacional (15.09.2013 - 30.04.2016)*. Recuperado de sitio web SiseVe: <http://siseve.pe/Seccion/Estadisticas>.

Skues, J., Cunningham, E., & Pokharel, T. (2005). The Influence of Bullying Behaviours on Sense of School Connectedness, Motivation and Self-Esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 17-26.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33 (4), 547.

Smith-Castro, V., & Molina, M. (2011). La entrevista cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. *Cuaderno metodológico*, 5, (1), 1 - 114.

Strom, I. F., Thoresen, S., Wentzel - Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child abuse & neglect*, 37 (4), 243 - 251.

Van den Broeck, A., De Witte, H., Neyrinck, B., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2009). Capítulo 9: Teoría de la autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ámbito laboral. En D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (pp. 215 - 240). Lima: Fondo Editorial PUCP.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development* 76 (2), 483-501.

Vásquez, J. G. C. (2011). *Relación entre el soporte social, habilidades sociales y académicas en hijos de padres alcohólicos y no alcohólicos* (Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Mención: Psicología Social).

Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411-419.

Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of adolescent health*, 41(6), 14-21.

You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.

## Apéndices

## Apéndice A: Índices de Confiabilidad para INSEBULL y Clima de Aprendizaje

**Tabla 4***Alfa de Cronbach para cada factor del Autoinforme de INSEBULL*

Factor	Alfa de Cronbach
Escala global de <i>bullying</i>	.85
Intimidación	.89
Victimización	.90
Solución moral	.49
Red social	.47
Falta de integración social	.42
Constatación del maltrato	.62
Identificación de participantes en el <i>bullying</i>	.25
Vulnerabilidad escolar ante el abuso	.17

**Tabla 5***Alfa de Cronbach de escala Clima de Aprendizaje*

Variable	Alfa de Cronbach
Promoción de la autonomía por parte del profesor	.88



**Apéndice B: Tabla de ítems corregidos a través de prueba cognitiva****Tabla 6**

<b>Instrumento para la evaluación del <i>Bullying</i> (INSEBULL)</b>	
<b>Ítem original</b>	<b>Ítem corregido</b>
A veces surgen problemas y roces con ellos que nos hacen sentirnos mal.	A veces surgen problemas y roces con ellos que nos hacen sentir mal.
Cuando les maltratan así, usan agresiones físicas como golpes, empujones y patadas, les insultan, se ríen de ellos, les exigen dinero o que hagan cosas que no quieren, les amenazan, les ignoran y les hacen el vacío, no juntándose con ellos/as, hablan mal de ellos/as y les echan mala fama ante los demás.	Cuando les maltratan así, usan agresiones físicas como golpes, empujones y patadas, les insultan, se ríen de ellos, les exigen dinero o que hagan cosas que no quieren, les amenazan, les ignoran y les rechazan, no se juntan con ellos/as, hablan mal de ellos/as y les hacen mala fama ante los demás.
Porque queremos ayudar a resolver estos problemas te pedimos tu opinión en este cuestionario. Ten en cuenta que es un cuestionario <u>confidencial</u> . Sólo será conocido por tu orientador/a y tu tutor/a.	Porque es un problema muy serio e importante, te pedimos tu opinión. No te preocupes, que este cuestionario <u>anónimo y confidencial</u> .
Los siguientes dibujos quieren enseñarte lo que entendemos por intimidación y maltrato entre compañeros y compañeras del centro.	Las imágenes fueron eliminadas, porque no se veían bien y eran innecesarias.
	Se añadió: A continuación tienes una serie de preguntas. <u>Revisa todas las opciones</u> y elige la respuesta que sea mejor para ti. La mayoría de preguntas te piden que elijas solo una respuesta. Sin embargo, <b>ATENCIÓN</b> , hay preguntas donde puedes responder seleccionando más de una opción. En todo caso se te indica en la misma pregunta.

- |  |  |
|--|--|
| <p>1. ¿Ordena (de 1° a 7°) según tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as en tu Centro?</p> <p>a. Insultar, poner motes.<br/>g. Meterse con alguien con SMS, emails, móvil, por internet, etc.</p>   | <p>1. Ordena y enumera del 1° (mayor) al 7° (menor) según tu opinión las formas más frecuentes de <i>bullying</i> entre los compañeros/as de tu colegio.</p> <p>a. Insultar, poner sobrenombres. ( )<br/>g. Molestar a alguien por emails, celular, Facebook, redes sociales etc. ( )</p>          |
| <p>3. ¿Cuántas buenas amistades verdaderas tienes en el Centro?</p>  | <p>3. ¿Cuántas buenas amistades verdaderas tienes en el Colegio?</p>   |
| <p>4. ¿Cuántas veces te has sentido solo/a en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?</p>   | <p>4. ¿Cuántas veces te has sentido ignorado/a o dejado/a de lado por tus compañeros?</p>  |
| <p>5. ¿Cómo te encuentras en el Centro?</p>  | <p>5. ¿Cómo te sientes en el Colegio?</p>  |
| <p>10. ¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?</p>  | <p>10. ¿Cuántas veces, en este salón, te han hecho <i>bullying</i> o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?</p>   |
| <p>11. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?</p> <p>a. Nadie me ha intimidado nunca.<br/>d. Durante todo el curso.</p>   | <p>11. Si tus compañeros/as te han hecho <i>bullying</i> en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?</p> <p>a. Nadie me ha hecho <i>bullying</i> nunca.<br/>d. Durante todo el año.</p>   |
| <p>13. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta).<br/>g. Por gastarme una broma.</p>   | <p>13. Si te han hecho <i>bullying</i> en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta).<br/>g. Por hacerme una broma, burlarse.</p>   |
| <p>14. ¿En qué clase están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta).<br/>a. En mi misma clase.<br/>b. En mi mismo curso, pero en distinta clase.<br/>c. En un curso superior.<br/>d. En un curso inferior.</p> | <p>14. ¿En qué salón están los chicos y las chicas que suelen hacer <i>bullying</i> a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta).<br/>a. En mi mismo salón.<br/>b. En mi mismo salón, pero en distinta clase.<br/>c. En un grado superior.<br/>d. En un grado inferior.</p> |
| <p>15. ¿Quiénes suelen ser los/las que intimidan a sus compañeros/as?</p>  | <p>15. ¿Quiénes suelen ser los/las que hacen <i>bullying</i> a sus compañeros/as? (solo 1</p>  |

respuesta).

16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta).

- c. En los pasillos del Centro.
- d. En los aseos.
- g. Cerca del Instituto, al salir de clase.

16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de *bullying*? (Puedes elegir más de una respuesta).

- c. En los pasillos del Colegio.
- d. En los baños.
- g. Cerca del colegio, al salir de clases.

17. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

18. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me intimida.

19. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?

20. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

21. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante el trimestre?

22. ¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?

- a. No intimidado a nadie.
- e. Que soy más duro/a que él/ella.
- f. Que soy mejor que él/ella.

23. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as, ¿por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- c. Porque a mí me o hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, discapacitados, extranjeros, payos, de otros sitios...)

17. ¿Quién suele parar las situaciones de *bullying*? (solo 1 respuesta).

18. Si alguien te hace *bullying*, ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me hace *bullying*.

19. ¿Serías capaz de hacer *bullying* a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?

20. ¿Has hecho *bullying* o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

21. ¿Cuántas veces te has unido en actos de *bullying* hacia tus compañeros o compañeras durante los últimos 3 meses?

22. ¿Cómo te sientes cuando tú haces *bullying* a otro compañero o compañera?

- a. No hago *bullying* a nadie.
- e. Que soy más rudo/a que él/ella.
- f. Que soy superior a él/ella.

23. Si has participado en situaciones de *bullying* hacia tus compañeros/as, ¿por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he hecho *bullying* a nadie.
- c. Porque a mí también me lo hacen.
- d. Porque son diferentes (cholos, discapacitados, extranjeros, indígenas, de otros sitios...)

g. Por gastar una broma.

24. Si has intimidado a algún compañero/a, ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta)

a. No he intimidado a nadie.

25. Cuando tú te metes con alguien, ¿qué hacen tus compañeros?

a. No me meto con nadie.

26. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, intimidarse a través de internet, celular, redes sociales, SMS, etc.) en tu Centro durante el trimestre?

27. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?

e. Nada, paso del tema.

28. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta)

d. Por gastar una broma.

29. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?

a. Nada, paso del tema.

e. Me sumo a la intimidación yo también.

30. ¿Crees que habría que solucionar este problema?

31. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase (Explica brevemente qué en tu hoja de respuestas)

g. Por hacer una broma.

24. Si has hecho *bullying* a algún compañero/a, ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta)

a. No he hecho *bullying* a nadie.

25. Cuando tú haces *bullying* a alguien, ¿qué hacen tus compañeros? (solo 1 respuesta).

a. No hago *bullying* a nadie.

26. ¿Con qué frecuencia han ocurrido actos de *bullying* (poner apodos, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, dejar de lado, molestar a través de internet, celular, redes sociales, SMS, etc.) en tu colegio en los últimos 3 meses?

27. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que hacen *bullying* a otros/as? (solo 1 respuesta).

e. Nada, no me importa.

28. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as hacen *bullying* a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta)

d. Por hacer una broma, diversión.

29. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a hace *bullying* a otro/a?

a. Nada, hago como si no pasara nada.

e. Me sumo al acto yo también.

30. ¿Crees que se tiene que solucionar este problema?

31. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase? (solo 1 respuesta)

32. Cuando alguien te intimida, ¿cómo reaccionas?  
 a. Nadie me ha intimidado nunca.  
 d. Les intimido yo.
32. Cuando alguien te hace *bullying*, ¿cómo reaccionas?  
 a. Nadie me ha hecho *bullying* nunca.  
 d. Les hago *bullying* yo.
33. Cuando contemplas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿del lado de quién te pones?
33. Cuando ves que alguien hace *bullying* a otro, ¿del lado de quién te pones?

Tabla 7

Cuestionario de Clima de Aprendizaje (CCA)							Cuestionario de Clima de Aprendizaje (CCA)						
Este cuestionario contiene una serie de frases que se refieren a tu relación con tu tutor o tutora.							Este cuestionario contiene una serie de frases que se refieren a tu relación con tu profesor/a (pregúntale a la entrevistadora de qué curso es).						
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Total			Neu			Tot	Tota	En	Un	Ni	Un	De	Tota
mente			tral			alm	lmen	desa	poco	desa	po	ac	lmen
en						ente	te en	cuer	en	cuer	co	uer	te de
desac						de	desa	do	desa	do	de	do	acue
uerdo						acuerdo	cuerdo		cuerdo	ni de	ac		rdo
										acue	uer		
										rdo	do		
1. Siento que mi profesor me da opciones y posibilidades de hacer elecciones.							1. Siento que mi profesor me da opciones y posibilidades para elegir lo que quiero hacer.						
6. Mi profesor trata de entender cómo veo las cosas antes de sugerir nuevas maneras de hacerlas.							6. Mi profesor me escucha y entiende cómo quiero hacer las cosas antes de darme indicaciones.						

**Apéndice C: Análisis de normalidad****Tabla 8***Prueba de normalidad Kolmogorov - Smirnov para la escala INSEBULL*

Variable	Estadístico	GL	<i>p</i>
Percepción global de bullying	.12	217	.00

**Tabla 8***Prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov para la escala Clima de Aprendizaje*

Variable	Estadístico	GL	<i>p</i>
Promoción de la autonomía	.09	217	.00

**Tabla 9***Prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov para el Rendimiento Académico*

Variable	Estadístico	GL	<i>p</i>
Rendimiento académico	.15	217	.00

### Apéndice D: Consentimiento Informado

Hola, mi nombre es Marycell Hidalgo, soy estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y estoy realizando un estudio sobre el *bullying* y sobre cómo se llevan ustedes con su profesor/a. Para ello, me gustaría que participes respondiendo dos cuestionarios. Solo será necesario emplear un máximo de 20 minutos.

Es importante que sepas que tu participación es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para otro fin que el de investigar. Tus respuestas al cuestionario serán anónimas.

Si tienes alguna duda puedes preguntarme levantando la mano. Igualmente, puedes dejar de responder a los cuestionarios en cualquier momento, no hay ningún problema.

Si estás de acuerdo con participar, por favor firma abajo.

¡Muchas gracias por tu tiempo!

*Marycell Hidalgo Ormeño*

---

Fecha:    /    /

Tu firma \_\_\_\_\_

**Apéndice E: Ficha de Datos**

Número de orden: \_\_\_\_\_ (pregúntale a la entrevistadora si no lo sabes)

Sexo: Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

¿Qué nivel educativo han alcanzado tus padres? (Marca con una X el nivel donde se quedaron):

Miembro de la familia	<i>Primaria completa</i>	<i>Secundaria completa</i>	<i>Secundaria incompleta</i>	<i>Técnico o universitario</i>	<i>Posgrado</i>
mamá					
papá					

En el segundo bimestre de este año, ¿qué nota sacaste en tu curso de matemáticas?

\_\_\_\_\_

