



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**BULLYING ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82737 “MARÍA AURISTELA SÁNCHEZ
QUIROZ”, SAN MIGUEL, CAJAMARCA, AÑO 2024**

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación -

Especialidad “Educación Primaria”

Presentado por:

Bachiller: Freddy Edilberto Mendoza Quiroz

Asesor:

Dr. Jorge Daniel Diaz García

Cajamarca - Perú

2026



CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:

Freddy Edilberto Mendoza Quiroz

DNI: 71120301

Escuela Profesional/Unidad UNC:

Escuela Académico Profesional de Educación

2. Asesor:

Dr. Jorge Daniel Díaz García

Facultad/Unidad UNC:

Facultad de Educación

3. Grado académico o título profesional

Bachiller Título profesional Segunda especialidad

Maestro Doctor

4. Tipo de Investigación:

Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional

Trabajo académico

5. Título de Trabajo de Investigación:

BULLYING ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS

ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82737

"MARÍA AURISTELA SÁNCHEZ QUIROZ", SAN MIGUEL,

CAJAMARCA, AÑO 2024

6. Fecha de evaluación: 31 / 01 / 2026

7. Software antiplagio: TURNITIN URKUND (OURIGINAL) (*)

8. Porcentaje de Informe de Similitud: 13%

9. Código Documento: Qd.: 3117 : 5514 11275

10. Resultado de la Evaluación de Similitud:

APROBADO PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 31 / 01 / 2026

Firma y/o Sello
Emisor Constancia

Jorge Daniel Díaz García

Nombres y Apellidos

DNI: 26602202

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2026 by

FREDDY EDILBERTO MENDOZA QUIROZ

Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 9:00 a.m horas del día 20 de enero del 2026; se reunieron presencialmente en el ambiente Dpto. DACE, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. Presidente: Dr. Antero Francisco Alva León
2. Secretario: Mg. Mariela Silvana Balvinales Vásquez
3. Vocal: Mg. Víctor Alfonso Tarrillo Salcedo
4. Asesor (a): Dr. Jorge Daniel Díaz García

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"Bullying escolar y rendimiento académico en los estudiantes de la institución educativa N° 82737 "María Auxiliadora Sánchez Quirós", San Miguel, Cajamarca, año 2020.

presentado por: Freddy Edilberto Mendoza Quiróz
con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Educación Primaria

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO () DESAPROBADO () con el calificativo de:
diecisiete (17)

(Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 10:00 a.m horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 20 de enero del 206.

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

DEDICATORIA

A dios por brindarme la vida, y la salud y la valentía para poder seguir adelante y así llegar a cumplir todas mis metas trazadas.

A mi familia, por su apoyo incondicional, comprensión y motivación constante a lo largo de mi formación profesional.

A los docentes que contribuyeron con su orientación y conocimientos al desarrollo de este trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por brindarme fortaleza y perseverancia para culminar esta investigación y culminarlo con éxito.

A mi asesor, el Dr. Jorge Daniel Díaz García por sus permanentes orientaciones y asesoramiento, para culminar la tesis.

A las autoridades y docentes de la Institución Educativa N.^o 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, por las facilidades otorgadas para la realización del estudio.

A todas las personas que contribuyeron, directa o indirectamente, al desarrollo de esta tesis.

Índice general

| | |
|--|-----|
| DEDICATORIA | v |
| AGRADECIMIENTOS | vi |
| Índice general..... | vii |
| Lista de tablas | x |
| RESUMEN | xi |
| ABSTRACT..... | xii |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I | 3 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 3 |
| 1. Planteamiento del problema | 3 |
| 2. Formulación del problema..... | 7 |
| 2.1. Problema general..... | 7 |
| 2.2. Problemas derivados..... | 7 |
| 3. Justificación de la investigación | 8 |
| 3.1. Justificación teórica..... | 8 |
| 3.2. Justificación práctica | 8 |
| 3.3. Justificación metodológica..... | 9 |
| 4. Delimitación de la investigación | 10 |
| 4.1. Delimitación Espacial..... | 10 |
| 4.2. Delimitación Temporal..... | 10 |
| 5. Objetivos de la investigación..... | 10 |
| 5.1. Objetivo general | 10 |
| 5.2. Objetivos específicos..... | 10 |
| CAPÍTULO II | 11 |

| | |
|---|----|
| MARCO TEÓRICO..... | 11 |
| 1. Antecedentes de la investigación..... | 11 |
| 1.1. A nivel internacional | 11 |
| 1.2. A nivel nacional..... | 13 |
| 1.3. A nivel local | 16 |
| 2. Bases teóricas científicas | 18 |
| 3. Definición de términos básicos | 38 |
| CAPÍTULO III..... | 41 |
| MARCO METODOLÓGICO..... | 41 |
| 1. Caracterización y contextualización de la investigación..... | 41 |
| 1.1. Descripción del perfil de la institución educativa | 41 |
| 1.2. Breve reseña histórica de la institución educativa o red educativa | 41 |
| 1.3. Características, demográficas y socioeconómicas..... | 42 |
| 1.4. Características culturales y ambientales | 42 |
| 2. Hipótesis de investigación..... | 43 |
| 2.1. Hipótesis general | 43 |
| 2.2. Hipótesis específicas | 43 |
| 3. Variables de investigación..... | 43 |
| 4. Matriz de operacionalización de variables | 44 |
| 5. Población y muestra | 47 |
| 5.1. Población | 47 |
| 5.2. Muestra..... | 47 |
| 6. Unidad de análisis..... | 47 |
| 7. Método de la investigación..... | 47 |
| 8. Tipo de investigación | 48 |

| | |
|---|----|
| 9. Diseño de investigación..... | 49 |
| 10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 49 |
| 11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos | 50 |
| 12. Validez y confiabilidad..... | 50 |
| CAPÍTULO IV..... | 51 |
| RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 51 |
| 1. Resultados por las dimensiones..... | 51 |
| 1.1. Resultados por dimensiones de la variable “Bullying escolar” | 51 |
| 2. Resultados globales por variables | 59 |
| 2.1. Resultados de la variable 1: Bullying escolar..... | 59 |
| 2.2. Resultados de la variable 2: Rendimiento escolar | 59 |
| 3. Prueba de hipótesis..... | 63 |
| 3.1. Prueba de normalidad | 63 |
| 3.2. Constatación de hipótesis general..... | 64 |
| 3.3. Constatación de hipótesis específicas..... | 69 |
| CONCLUSIONES | 82 |
| SUGERENCIAS | 83 |
| REFERENCIAS..... | 84 |
| APÉNDICES/ANEXOS | 87 |
| Apéndice 01: Instrumentos de recojo de datos de la variable 01 | 88 |
| Apéndice 02: Confiabilidad de instrumentos | 90 |
| Anexo 01: Validaciones de instrumentos de recojo de datos | 91 |
| Anexo 02. Matriz de consistencia | 95 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Niveles de la dimensión “Bullying físico”, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024 | 51 |
| Tabla 2 Niveles de la dimensión “Bullying psicológico”, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024 | 54 |
| Tabla 3 Niveles de la variable “Bullying escolar”, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024 | 59 |
| Tabla 4 Niveles de la variable “Rendimiento académico”, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024 | 59 |
| Tabla 5 Prueba de Normalidad para los datos obtenidos de los cuestionarios | 63 |
| Tabla 6 Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el Bullying escolar y el Rendimiento académico, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024 | 64 |
| Tabla 7 Relación entre Bullying físico y Rendimiento académico..... | 69 |
| Tabla 8 Relación entre Bullying psicológico y Rendimiento académico | 74 |
| Tabla 9 Correlación entre las dimensiones del Bullying escolar y el rendimiento académico..... | 78 |
| Tabla 10 Resumen de contrastación de hipótesis..... | 80 |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de 6 grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024. Se aplicó el método deductivo, tipo de investigación básica y diseño descriptivo correlacional. En cuanto a la población, estuvo conformada por 40 estudiantes, cuya muestra fue no probabilística, conformada por 20 estudiantes. Se utilizó como técnica a la observación y como instrumentos a la ficha de observación. Se concluye que el Bullying presenta una relación inversa y estadísticamente significativa con el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que el coeficiente Rho de Spearman evidenció un valor de $\rho = -0.682$ con un nivel de significancia de $p = 0.001$. De igual manera, el nivel de Bullying físico con el rendimiento académico evidencia una relación negativa moderada y estadísticamente significativa, puesto que el coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de ($\rho = -0.612$), con un nivel de significancia de $p = 0.004$. Asimismo, el nivel de Bullying psicológico con el rendimiento académico demuestra una relación negativa alta y estadísticamente significativa, puesto que el resultado se sustenta en el coeficiente Rho de Spearman obtenido ($\rho = -0.721$; $p = 0.000$; en consecuencia, estos resultados confirman la hipótesis planteada.

Palabras clave: Bullying escolar, Rendimiento académico.

ABSTRACT

The general objective of this study was to determine the relationship between school Bullying and academic performance among sixth-grade primary education students at Educational Institution No. 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, in 2024. A deductive method was applied, using a basic research approach and a descriptive correlational design. The population consisted of 40 students, and a non-probabilistic sample of 20 students was selected. Observation was used as the data collection technique, and the observation checklist served as the instrument. The results indicate that school Bullying shows an inverse and statistically significant relationship with students' academic performance, as evidenced by Spearman's Rho coefficient ($\rho = -0.682$) with a significance level of $p = 0.001$. Likewise, physical Bullying presents a moderate negative and statistically significant relationship with academic performance ($\rho = -0.612$; $p = 0.004$). Additionally, psychological Bullying demonstrates a high negative and statistically significant relationship with academic performance ($\rho = -0.721$; $p = 0.000$). Consequently, these findings confirm the proposed research hypothesis.

Keywords: School Bullying, Academic performance.

INTRODUCCIÓN

El Bullying escolar constituye una de las problemáticas más relevantes en el ámbito educativo, debido a las consecuencias negativas que genera en el desarrollo integral de los estudiantes y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Olweus (1998), el Bullying se manifiesta a través de conductas agresivas intencionales y repetitivas que se producen en un contexto de desequilibrio de poder entre los estudiantes, afectando su bienestar emocional, social y académico. En el entorno escolar, estas conductas de acoso deterioran el clima educativo, limitan la participación activa de los estudiantes y reducen su motivación y concentración, factores que influyen directamente en el rendimiento académico, especialmente en el nivel de educación primaria.

Diversas investigaciones han evidenciado que el Bullying escolar mantiene una relación significativa con el rendimiento académico, demostrando que los estudiantes expuestos a situaciones de acoso presentan mayores dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados. García y Musitu (2014) señalan que el acoso escolar afecta el desempeño académico debido a los efectos psicológicos y emocionales que inciden negativamente en la autoestima, la atención y la autorregulación del aprendizaje. En este contexto, la institución educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, ubicada en la provincia de San Miguel, Cajamarca, no es ajena a esta realidad, lo que justifica la necesidad de analizar de manera sistemática la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico en sus estudiantes.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de 6º grado de educación primaria de la Institución Educativa N.º 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, empleando el método deductivo, con un tipo de investigación básica y un diseño descriptivo correlacional, lo cual ha permitido obtener información objetiva y confiable sobre el

comportamiento de las variables de estudio, contribuyendo a la comprensión del fenómeno del Bullying escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, los resultados de esta investigación buscan aportar evidencia empírica que sirva de base para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a la prevención del Bullying escolar y al fortalecimiento de la convivencia escolar. De esta manera, el estudio pretende contribuir al diseño de estrategias de intervención que promuevan entornos educativos seguros, inclusivos y favorables para el aprendizaje, beneficiando no solo el desempeño académico de los estudiantes, sino también su desarrollo socioemocional y bienestar integral.

La tesis comprende cuatro capítulos. En el capítulo I, el problema de investigación presenta el planteamiento, la formulación, la justificación y los objetivos de la investigación. En el capítulo II, se tiene al marco teórico conformado por los antecedentes, las diferentes teorías y la definición de términos básicos. En el capítulo III, se propone el marco metodológico, que contiene la caracterización y contextualización de la investigación, la hipótesis, las variables, la matriz de operacionalización de variables, la población y la muestra, la unidad de análisis, los métodos utilizados, el tipo y el diseño de investigación, técnicas de recojo y tratamiento de la investigación y la validez y confiabilidad. Por último, en el capítulo IV, se establecen los resultados y la discusión respectiva; además de presentar las conclusiones, las sugerencias, lista de referencias y los anexos-apéndices.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

El acoso o Bullying escolar se ha consolidado como un problema global que afecta directamente el bienestar socioemocional y el desempeño académico de los estudiantes. Informes internacionales señalan que, a nivel mundial, alrededor del 32 % de los estudiantes declara haber sido víctima de algún tipo de intimidación en la escuela al menos una vez en el último mes, y cerca de un tercio de los escolares de 9 a 15 años reporta haber sufrido Bullying con frecuencia mensual o semanal.

Esta realidad no solo vulnera el derecho a una educación segura, sino que también se traduce en ausentismo, desmotivación, dificultades de concentración y menor rendimiento académico. En España, por ejemplo, el estudio de Rusteholz y Mediavilla (2022), basado en una muestra de aproximadamente 36 000 estudiantes, evidenció que el acoso escolar tiene un efecto negativo significativo en los puntajes PISA de Matemática, Lectura y Ciencias, equivalente a la pérdida de entre 3 y 5 meses de escolaridad formal para los estudiantes victimizados, en un contexto donde el 16,8 % del alumnado de esa edad declara sufrir Bullying.

En América Latina, la situación tampoco es ajena. En Colombia, los análisis del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, utilizando datos de PISA 2018 y 2022, indican que entre el 25 % y el 35 % de los estudiantes ha experimentado acoso físico, verbal o digital; además, alrededor del 23–32 % reporta ser víctima de Bullying al menos algunas veces al mes, porcentaje superior al promedio de la OCDE.

Estos estudios muestran que los estudiantes victimizados obtienen hasta 20–35 puntos menos en matemáticas y lectura, lo que equivale, en términos de logro, a perder aproximadamente un año escolar, lo que evidencia una clara asociación entre acoso escolar y

bajo rendimiento académico. En Ecuador, el Ministerio de Educación reportó 2345 casos de acoso escolar en 2022, con un incremento del 15 % respecto al año 2021, lo que confirma una tendencia al aumento de esta problemática. A nivel investigativo, la revisión documental de Herrera Rojas et al. (2023) concluye que la victimización persistente, la intimidación y la violencia reiterada se asocian de manera consistente con el bajo rendimiento escolar, el ausentismo y el abandono temprano de los estudios.

De manera complementaria, estudios empíricos con estudiantes ecuatorianos de secundaria señalan que el acoso escolar se relaciona negativamente con los resultados en pruebas estandarizadas, confirmando que el Bullying constituye un factor predictor de bajo desempeño académico. En el caso de España, además de los datos ya mencionados, investigaciones recientes sobre acoso y ciberacoso han mostrado que entre el 6 % y el 12 % del alumnado sufre Bullying con frecuencia preocupante (al menos dos o tres veces al mes), y que esta violencia incrementa significativamente el riesgo de problemas emocionales severos y de fracaso escolar. Así, la evidencia internacional (Colombia, Ecuador y España) converge en que el acoso escolar no solo es un fenómeno extendido, sino que impacta negativamente en el rendimiento académico, afectando las oportunidades educativas futuras de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

En el Perú, la problemática de la violencia escolar ha adquirido una dimensión alarmante en los últimos años. Según el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SíseVe) del Ministerio de Educación, entre 2013 y 2022 se registraron más de 39 000 casos de violencia entre escolares, donde el Bullying figura como una de las formas más frecuentes. Datos más recientes señalan que, entre 2023 y el primer trimestre de 2024, se han presentado 20 604 denuncias de acoso escolar a nivel nacional, y solo en 2024 ya se reportaban 798 casos adicionales, evidenciando una tendencia creciente. Asimismo, informes de prensa basados en reportes oficiales del MINEDU indican que en 2024 se superaron los 19 000 casos

de violencia escolar (física, psicológica, sexual y por Bullying) reportados en el país. La Defensoría del Pueblo, al analizar estas cifras, advierte que el Bullying constituye una “realidad invisible” que muchas veces no se denuncia, por lo que los casos registrados representan solo una parte del problema real.

En el ámbito académico peruano, diversos estudios corroboran la relación inversa entre Bullying y rendimiento escolar. Por ejemplo, León (2025), en una investigación realizada con estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Trujillo en 2024, encontró una relación inversa y moderada entre Bullying y rendimiento académico ($\gamma = -0,393$; $p = 0,015$), concluyendo que, a mayor nivel de acoso, menor es el rendimiento de los estudiantes; además, el 59,15 % presentaba un nivel medio de Bullying y casi un 10 % un nivel alto. Otros trabajos peruanos, como los de Tenorio (2018) y Saavedra (2020), también reportan correlaciones negativas (moderadas) entre diferentes formas de maltrato (físico, psicológico, social y verbal) y el desempeño académico en secundaria, confirmando que el acoso escolar deteriora el aprendizaje y la permanencia en el sistema educativo.

Esta evidencia nacional refuerza la necesidad de estudiar la relación entre Bullying y rendimiento académico en contextos específicos, como las instituciones educativas de zonas rurales y urbano-marginales.

En la región Cajamarca, la violencia escolar y el Bullying se han visibilizado progresivamente en los últimos años. De acuerdo con información del MINEDU, entre 2013 y junio de 2019 se registraron 900 casos de violencia escolar en Cajamarca, de los cuales el 12 % correspondía específicamente a Bullying, con agresiones físicas, psicológicas, verbales y por internet. Posteriormente, medios regionales que utilizan la base de datos del SíseVe reportaron que, solo en 2022, se habían registrado más de 200 casos de violencia escolar en colegios de la región. En 2023, se informó que Cajamarca registró 613 casos de violencia

escolar, y que en el primer tramo de 2024 ya se contaba con 260 casos adicionales, ubicando a las provincias de Cajamarca, Jaén y San Ignacio entre las más afectadas.

A ello, se suman investigaciones recientes realizadas en instituciones educativas de la región, que evidencian niveles preocupantes de violencia escolar y su impacto en variables como la autoestima, la convivencia y el rendimiento académico, especialmente en estudiantes de secundaria.

Este panorama muestra que la problemática del Bullying en Cajamarca no es marginal, sino estructural, y se da en un contexto caracterizado por altos índices de pobreza, ruralidad y limitados recursos de apoyo psicosocial.

En este contexto regional se ubica la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, del distrito de San Miguel, provincia de San Miguel, región Cajamarca, donde se desarrolla la presente investigación. A partir de observaciones pedagógicas, reuniones de tutoría, reportes del Área de Convivencia Escolar y entrevistas informales con docentes y directivos, se ha identificado la presencia recurrente de conductas asociadas al Bullying: uso de apodos y burlas sistemáticas, exclusión de determinados compañeros en trabajos grupales y recreos, agresiones físicas leves pero reiteradas, amenazas, difusión de rumores y, en algunos casos, hostigamiento a través de dispositivos móviles. Tales situaciones generan un clima de aula tenso, disminuyen la participación activa de ciertos estudiantes y producen ansiedad, miedo a asistir a clases y desmotivación hacia el estudio, factores que se reflejan en un rendimiento académico heterogéneo, con grupos que se concentran en niveles de logro “inicio” y “en proceso” en áreas clave como Comunicación y Matemática, según reportes institucionales de los años 2023 y 2024.

A pesar de existir normas de convivencia, campañas de sensibilización y protocolos de actuación frente a la violencia escolar impulsados por el MINEDU, la UGEL San Miguel y la propia institución educativa, la persistencia de casos de acoso entre pares evidencia que estas

acciones aún no son suficientes para revertir la problemática. No se cuenta, además, con estudios sistemáticos que analicen de manera rigurosa la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico en los estudiantes de la I.E. N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”. Esta ausencia de evidencia local limita la capacidad de directivos y docentes para diseñar estrategias de intervención fundamentadas en datos empíricos. En consecuencia, se hace necesario desarrollar la presente investigación titulada “Bullying escolar y rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 ‘María Auristela Sánchez Quiroz’, San Miguel, Cajamarca, 2024”, cuyo propósito es determinar la relación entre ambas variables en este contexto específico, aportando información que oriente la toma de decisiones pedagógicas y de gestión institucional para mejorar la convivencia escolar y, con ello, el rendimiento académico de los estudiantes.

2. Formulación del problema

2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el Bullying escolar y el rendimiento académico en el área de comunicación, en los estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024?

2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de Bullying escolar en los estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024?”
- ¿Cuál es el nivel del rendimiento académico en el área de Comunicación, en los estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024?

3. Justificación de la investigación

3.1. Justificación teórica

La presente investigación se sustentó teóricamente en enfoques psicológicos, educativos y sociológicos que explican la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico. En primer lugar, la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987) permite comprender que el acoso escolar no surge de manera aislada, sino como resultado de la interacción entre los diversos sistemas del entorno del estudiante (familia, escuela, comunidad y cultura), los cuales influyen de forma directa en su desarrollo cognitivo y emocional. Asimismo, la Teoría Cognitivo–Conductual de Beck (1976) explica que las distorsiones cognitivas generadas por experiencias de acoso pueden alterar los pensamientos, emociones y conductas de las víctimas, afectando su motivación y desempeño académico. En complemento, la Teoría del Apego de Bowlby (1969) subraya la importancia de los vínculos afectivos seguros en el desarrollo socioemocional, señalando que su ausencia puede propiciar conductas agresivas o de inseguridad que inciden en el aprendizaje.

Finalmente, teorías como la del Enfoque de Metas de Logro de Dweck (1986) y la Teoría de la Motivación y la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) explican que la falta de motivación, la baja autoestima y el miedo al rechazo, derivados del Bullying, influyen negativamente en la disposición del estudiante para aprender. De esta manera, la fundamentación teórica permite comprender la relación significativa entre el entorno socioemocional escolar y los logros académicos, ofreciendo un sustento científico sólido a la investigación.

3.2. Justificación práctica

La presente tesis resulta pertinente, porque aborda una problemática que afecta directamente la convivencia y el aprendizaje en las instituciones educativas de Cajamarca y del país en general. Los resultados permitirán proponer estrategias de intervención pedagógica y

psicoeducativa orientadas a prevenir y reducir las manifestaciones del Bullying escolar, fortaleciendo la educación emocional, la empatía y la convivencia pacífica dentro del aula. Asimismo, los hallazgos servirán como base para que los docentes, directivos y padres de familia comprendan las consecuencias del acoso en el rendimiento académico y promuevan acciones conjuntas de acompañamiento y orientación. En ese sentido, la investigación contribuirá al mejoramiento del clima escolar, al bienestar socioemocional de los estudiantes y, en consecuencia, al incremento de su desempeño académico en el área de Comunicación. De este modo, el estudio trasciende el ámbito descriptivo para convertirse en una herramienta útil de transformación educativa y social.

3.3. Justificación metodológica

La investigación posee relevancia metodológica porque aplica un enfoque cuantitativo, de tipo básico y diseño no experimental de nivel correlacional, lo que permite determinar de manera objetiva la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria. El uso del coeficiente de correlación de Spearman se justifica al no cumplirse el supuesto de normalidad en los datos, garantizando la validez y confiabilidad del análisis estadístico.

De otro lado, la operacionalización de las variables, a través de sus dimensiones física y psicológica para el Bullying, y los niveles de logro para el rendimiento académico, posibilita medir con precisión las manifestaciones del acoso y su impacto en el desempeño escolar. Este rigor metodológico asegura resultados verificables y replicables, contribuyendo al avance del conocimiento científico en el campo educativo y ofreciendo un modelo de investigación aplicable a otras instituciones con problemáticas similares.

4. Delimitación de la investigación

4.1.Delimitación Espacial

La investigación se realizó en la Provincia de San Miguel, departamento de Cajamarca, en la Institución Educativa del nivel Primaria N° 83737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024.

4.2.Delimitación Temporal

La investigación se realizó desde noviembre 2024 hasta diciembre 2025 con los estudiantes de la Institución Educativa del nivel Primaria N° 83737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca.

5. Objetivos de la investigación

5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de 6 grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024.

5.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de Bullying escolar con el rendimiento académico en los estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024.
- Determinar el nivel de rendimiento académico en los estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

1.1. A nivel internacional

Ramos et al. (2024), en su tesis de licenciatura titulada *Relación entre el acoso escolar y el rendimiento académico en estudiantes de educación media en una Institución Educativa del Municipio de Maicao, La Guajira*, presentada en la Universidad Antonio Nariño, Colombia, tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre el acoso escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica de una institución educativa del municipio de Maicao, en el departamento de La Guajira, considerando que las manifestaciones de acoso —como agresiones físicas, exclusión social, burlas y hostigamiento psicológico— repercuten negativamente en la estabilidad emocional y en el desempeño académico de los adolescentes. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por estudiantes de educación media de la institución educativa seleccionada. Se aplicaron cuestionarios estructurados que permitieron identificar las experiencias de acoso escolar vividas por los estudiantes y su frecuencia, mientras que el rendimiento académico fue determinado mediante la revisión de los registros oficiales de notas de la institución. Los resultados mostraron la existencia de una relación inversa entre el acoso escolar y el rendimiento académico, lo que indica que a mayor presencia de situaciones de acoso, menor es el rendimiento académico de los estudiantes. Se observó que las víctimas de acoso presentan con mayor frecuencia dificultades en la atención, desmotivación, ansiedad y ausentismo escolar, lo que se refleja en un bajo desempeño en las diferentes áreas curriculares. Este hallazgo coincide con lo planteado por la literatura especializada, que señala que el Bullying deteriora la autoestima, la convivencia y el rendimiento escolar, generando un ambiente educativo poco favorable para el

aprendizaje. concluyen que el acoso escolar constituye un factor determinante en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de educación media del municipio de Maicao, La Guajira. Destacaron la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales orientadas a la prevención, detección e intervención del acoso escolar, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales, la convivencia armónica y un clima escolar positivo que contribuya al bienestar y al éxito académico de los estudiantes.

Chamorro y Pacheco (2024), en su artículo científico titulado Relación del Bullying verbal con el rendimiento académico estudiantil, publicado en la revista Simbiosis Educativa, tuvo como propósito analizar la relación existente entre las manifestaciones de Bullying verbal y el rendimiento académico de los estudiantes, considerando que las agresiones verbales, tales como insultos, burlas, ridiculización y desprecio, afectan directamente la estabilidad emocional y la concentración, lo cual se refleja en un bajo desempeño escolar. La investigación se desarrolló en el contexto educativo ecuatoriano, donde el acoso verbal se ha identificado como una de las formas más comunes de violencia escolar que deterioran la convivencia y el proceso de aprendizaje. La metodología adoptada se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, empleando un modelo econométrico de función de producción educativa basado en mínimos cuadrados ordinarios (MCO) con efectos fijos y errores estándar agrupados en clúster. Los resultados evidenciaron que el Bullying verbal tiene un efecto negativo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico general de los estudiantes. Aquellos alumnos que manifestaron haber sido víctimas frecuentes de agresiones verbales obtuvieron puntajes más bajos en las pruebas, tanto en el rendimiento global como en las áreas específicas evaluadas. Esto demuestra que la violencia verbal entre compañeros afecta no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su capacidad cognitiva, su motivación y su desempeño académico. Concluyen que el Bullying verbal constituye un factor que impacta de manera negativa en el aprendizaje y rendimiento académico, por lo que es necesario implementar

políticas educativas y estrategias institucionales orientadas a prevenir y erradicar esta forma de acoso. Además, destacan la importancia de fortalecer el acompañamiento psicológico y pedagógico dentro de las instituciones educativas, promoviendo una convivencia armónica, el respeto mutuo y un entorno escolar seguro que favorezca el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

1.2.A nivel nacional

Álvarez y Ortega (2023), en su artículo científico titulado Bullying y rendimiento académico en los estudiantes de una Institución Educativa del distrito de Paracas, publicada en la Journal of Neuroscience and Public Health, tuvo como objetivo general analizar la relación existente entre el acoso escolar (Bullying) y el rendimiento académico de los estudiantes de una institución educativa del distrito de Paracas durante el año 2023, con el propósito de determinar si la presencia de violencia entre pares influye en el desempeño académico de los escolares. La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 37 estudiantes del tercer grado de educación primaria, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario estructurado para medir la variable Bullying, validado y adaptado al contexto educativo, mientras que el rendimiento académico se determinó a partir de las calificaciones registradas oficialmente en la institución educativa. Los resultados evidenciaron una correlación significativa entre las dimensiones del Bullying (verbal, físico y psicológico) y el rendimiento académico de los estudiantes. Se identificó que los alumnos que experimentaban con mayor frecuencia conductas de acoso mostraban un desempeño escolar más bajo en comparación con aquellos que no sufrían este tipo de violencia. Asimismo, se observó que el 83,8 % de los participantes se encontraba en el nivel “en proceso” de rendimiento académico, lo cual refleja un impacto directo del Bullying sobre su desarrollo educativo. Concluyen que el Bullying escolar afecta

de manera significativa y negativa en el rendimiento académico, afectando el clima de convivencia y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Huaman y Riva (2020), en su tesis de licenciatura titulada *Acoso escolar y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa I.E.E. “San Juan de la Libertad”- Chachapoyas - 2019*, presentada en la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre el acoso escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E.E. “San Juan de la Libertad” de Chachapoyas, con la finalidad de establecer si las conductas de violencia entre pares influyen significativamente en el desempeño escolar de los alumnos de este nivel educativo. La tesis se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con nivel correlacional-causal y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo constituida por 30 estudiantes de quinto grado de primaria, conformando la muestra mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de información se empleó la técnica de encuesta a través de un cuestionario estructurado para medir el acoso escolar, mientras que el rendimiento académico fue determinado utilizando los registros oficiales de calificaciones de los estudiantes, permitiendo contrastar ambas variables mediante análisis estadísticos pertinentes. Los resultados obtenidos evidenciaron la existencia de una relación negativa y significativa entre el acoso escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. El análisis de regresión lineal arrojó un coeficiente aproximado de $-0,552$ con un nivel de significancia menor a $0,05$, lo que indica que a medida que aumentan las manifestaciones de acoso escolar, el rendimiento académico de los alumnos tiende a disminuir. Asimismo, al desagregar los componentes del rendimiento, se observaron coeficientes negativos tanto para el rendimiento actitudinal como para el procedural, lo que refuerza la conclusión de que la presencia de conductas de agresión verbal, física y psicológica impacta de manera desfavorable en el desarrollo académico de los escolares de quinto grado.

A partir de estos hallazgos, las autoras concluyeron que el acoso escolar influye de forma significativa y negativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E.E. “San Juan de la Libertad”, y subrayaron la necesidad de que la institución educativa implemente estrategias preventivas y de atención para mitigar el acoso entre pares, mejorar la convivencia escolar y favorecer mejores condiciones de aprendizaje en la educación primaria.

Rivera et al. (2025), en su artículo científico titulado Efecto del Bullying en el rendimiento académico en estudiantes de primaria de una institución educativa pública, Trujillo 2024, publicada en la Revista de Investigación Estadística de la Universidad Nacional de Trujillo, tuvo como objetivo *general* determinar el efecto del Bullying en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Trujillo durante el año 2024, con la finalidad de establecer si existe una relación significativa entre las manifestaciones de acoso escolar y el desempeño académico. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal. La población estuvo conformada por 164 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a los dos últimos grados de primaria, con edades entre 10 y 12 años, de los cuales se consideró la totalidad para el estudio. Se utilizaron instrumentos estandarizados para medir las dimensiones del Bullying, entre ellas: desprecio y ridiculización, coacción, exclusión social, hostigamiento verbal, agresiones físicas y robos. Para la variable rendimiento académico, se tomaron los promedios obtenidos en las áreas curriculares registradas oficialmente por la institución educativa. Los resultados demostraron la existencia de una relación inversa y moderada entre el Bullying y el rendimiento académico de los estudiantes, obteniéndose un coeficiente gamma de -0,393 con un nivel de significancia de $p = 0,015$. Este resultado confirma que los estudiantes que presentan mayores niveles de acoso escolar tienden a obtener menores calificaciones en su desempeño académico. Además, las dimensiones de coacción, exclusión social y hostigamiento verbal mostraron correlaciones

negativas con el rendimiento académico, evidenciando que las experiencias de violencia reiterada entre pares afectan tanto el aprendizaje como la motivación escolar. Concluyen que el Bullying influye de manera significativa y negativa en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria de la institución educativa pública de Trujillo, 2024. Esta relación evidencia que las manifestaciones de violencia escolar deterioran no solo el clima de convivencia, sino también la concentración, la autoestima y el interés por el aprendizaje. En consecuencia, se recomienda fortalecer las estrategias institucionales de prevención y atención del acoso escolar, con el propósito de mejorar la convivencia y propiciar un entorno educativo más seguro y favorable para el aprendizaje integral.

1.3.A nivel local

Muñoz (2020), en su tesis de maestría titulada *El Bullying y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del nivel primario, del ámbito de la Red Educativa Integración Rural, San Marcos, Cajamarca, 2018*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre el Bullying y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario que conforman la Red Educativa Integración Rural del distrito de San Marcos, región Cajamarca, durante el año 2014, con la finalidad de identificar de qué manera las conductas de acoso escolar se asocian con los resultados académicos de los escolares en contextos rurales. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal. La población de estudio estuvo integrada por estudiantes del nivel primario de las instituciones educativas que conforman la Red Educativa Integración Rural de San Marcos, Cajamarca. Para la recolección de los datos se emplearon dos técnicas fundamentales: la encuesta, aplicada mediante un cuestionario estructurado para recoger información sobre las experiencias de Bullying entre los estudiantes, y el análisis documental de los registros de calificaciones para obtener el rendimiento académico. Los resultados obtenidos confirmaron la

existencia de una relación significativa e inversa entre el Bullying y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario de la red educativa investigada, encontrándose una probabilidad estadística ($p = 0,003$) inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$), lo que evidencia que a mayor presencia de conductas de Bullying, menor es el rendimiento académico de los escolares en este contexto rural de San Marcos. Concluye que el acoso escolar constituye un factor que afecta negativamente el desempeño académico de los estudiantes del nivel primario en la Red Educativa Integración Rural de San Marcos, Cajamarca. Asimismo, planteó la necesidad de generar estrategias institucionales orientadas a promover condiciones formativas óptimas que reduzcan las manifestaciones de Bullying y favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito rural.

Castañeda (2023), en su Tesis de maestría titulada *Relación entre el Bullying y el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N° 82983, Santa Cruz, Cachachi, Cajabamba, Cajamarca, 2019*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre el Bullying y el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa N° 82983, situada en el caserío de Santa Cruz, distrito de Cachachi, provincia de Cajabamba, región Cajamarca, durante el año 2019. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por estudiantes de primero a sexto grado de educación primaria, y la muestra fue de 49 alumnos seleccionados de acuerdo con criterios de inclusión representativos del contexto estudiado. Para la recolección de la información, se aplicó un cuestionario estructurado para medir el nivel de Bullying percibido y se utilizaron las calificaciones oficiales de los estudiantes para determinar su rendimiento académico. Los resultados indicaron que el nivel de Bullying entre los estudiantes se ubicó predominantemente en un nivel medio, con una media de 13,86 puntos. En cuanto al rendimiento académico, los resultados mostraron un

promedio general de 12,35 puntos, lo que corresponde al nivel “en proceso” según los estándares nacionales de evaluación. El análisis estadístico permitió establecer una correlación alta y negativa entre el Bullying y el rendimiento académico ($r = -0,99$), lo que evidencia que el incremento de las conductas de acoso escolar se asocia con una disminución significativa en las calificaciones y logros de aprendizaje de los estudiantes. Concluye que el Bullying incide de manera directa y significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N° 82983. La presencia constante de burlas, exclusiones, agresiones y hostigamiento entre pares afecta la motivación, la autoestima y la disposición hacia el aprendizaje. Por ello, el autor recomendó que la institución educativa implemente estrategias pedagógicas y de convivencia orientadas a fortalecer las relaciones interpersonales, prevenir el acoso escolar y promover un clima escolar positivo que favorezca el aprendizaje integral y la mejora del rendimiento académico en los estudiantes del contexto rural de Santa Cruz, Cachachi, Cajabamba, Cajamarca.

2. Bases teóricas científicas

2.1. Teorías Ecológica del Desarrollo Humano de Uriel Bronfenbrenner

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano formulada por Bronfenbrenner (1987) ofrece una comprensión integral del comportamiento humano dentro de los múltiples contextos en los que se desarrolla la vida social. Desde esta perspectiva, el Bullying escolar puede interpretarse como el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno, en donde los factores familiares, escolares, comunitarios y culturales ejercen una influencia recíproca sobre la conducta. El autor señala que el desarrollo humano ocurre en un sistema ecológico compuesto por niveles interconectados, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema, que se influyen mutuamente (Bronfenbrenner, 1987).

En el microsistema, que representa el entorno inmediato del estudiante, se encuentran las relaciones familiares, la escuela y el grupo de pares. Es en este nivel donde se generan los

primeros patrones de socialización y donde el niño aprende modelos de interacción. Un ambiente familiar caracterizado por la falta de afecto o por la violencia física y verbal puede favorecer la aparición de conductas agresivas que luego se trasladan al contexto escolar. De igual modo, una institución educativa con escasa supervisión docente o carencia de normas de convivencia claras tiende a facilitar la aparición de comportamientos de intimidación (Bronfenbrenner, 1987).

El mesosistema se refiere a la interrelación entre los diferentes microsistemas, es decir, las conexiones entre la familia, la escuela y los grupos de pares. Bronfenbrenner (1987) plantea que la calidad de las relaciones entre estos contextos influye directamente en el desarrollo del niño. Si existe una comunicación débil entre padres y docentes, las conductas de acoso pueden pasar desapercibidas y perpetuarse en el tiempo. Por el contrario, una relación colaborativa entre ambos entornos contribuye a una detección temprana del Bullying y a la creación de estrategias conjuntas de prevención y acompañamiento emocional.

En el exosistema, el individuo no participa de manera directa, pero sus decisiones y dinámicas repercuten en él. Este nivel incluye los medios de comunicación, las redes sociales y las políticas públicas. La exposición constante a contenidos violentos en medios digitales o en redes sociales puede normalizar la agresión y disminuir la empatía hacia las víctimas. Según Bronfenbrenner (1987), estos entornos sociales y tecnológicos configuran valores y actitudes que inciden en el comportamiento de los jóvenes, por lo que las estrategias de prevención del Bullying deben incluir acciones de educación mediática y promoción de la convivencia digital.

El macrosistema comprende los valores, las creencias y las normas culturales que definen la convivencia social. En sociedades donde la violencia se tolera o se concibe como una forma legítima de ejercer poder, el Bullying encuentra un terreno fértil para reproducirse. Bronfenbrenner (1987) argumenta que los contextos socioculturales condicionan los comportamientos individuales, por lo que la erradicación del acoso escolar requiere una

transformación de los valores colectivos hacia el respeto, la equidad y la inclusión. En este sentido, la cultura escolar debe ser entendida como un reflejo de las prácticas culturales más amplias que permean la sociedad.

El cronosistema, por su parte, introduce la dimensión temporal en la teoría ecológica. Este nivel permite analizar cómo los cambios históricos, tecnológicos o familiares influyen en la conducta de los individuos a lo largo del tiempo. En el caso del Bullying, el cronosistema explica la evolución de las formas de acoso, desde las manifestaciones tradicionales presenciales hasta las nuevas modalidades de ciberacoso. Bronfenbrenner (1987) destaca que el desarrollo humano es un proceso continuo que se transforma conforme varían las circunstancias personales y sociales, lo cual exige estrategias de prevención adaptadas a los contextos contemporáneos.

Desde este marco teórico, el Bullying escolar se comprende como un fenómeno multifactorial que no depende únicamente de las características individuales del agresor o la víctima, sino de la interacción compleja entre los sistemas ecológicos. Bronfenbrenner (1987) enfatiza que los entornos cercanos y lejanos, junto con las condiciones culturales, deben ser abordados simultáneamente para comprender y mitigar el acoso escolar. En consecuencia, las intervenciones deben ser integrales, articulando acciones en la familia, la escuela, la comunidad y las políticas públicas educativas.

En síntesis, la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano permite analizar el Bullying desde una perspectiva sistémica, contextual y dinámica. El enfoque de Bronfenbrenner (1987) invita a entender que las conductas de acoso no surgen en el vacío, sino como producto de una interacción permanente entre el individuo y los distintos niveles de su entorno. Esta mirada integral constituye una base sólida para diseñar programas de prevención del Bullying escolar centrados en la formación de ambientes educativos saludables, en el fortalecimiento de los vínculos familiares y en la construcción de comunidades más empáticas y justas.

2.2. Teoría Cognitivo–Conductual de Aaron Beck

La Teoría Cognitivo–Conductual constituye uno de los marcos teóricos más influyentes para explicar las conductas humanas, entre ellas el fenómeno del Bullying escolar. Desde esta perspectiva, el comportamiento agresivo o de victimización es producto de los pensamientos, creencias y esquemas cognitivos que las personas desarrollan a lo largo de su vida. Al respecto, Beck (1976) sostiene que los individuos interpretan la realidad a través de estructuras mentales llamadas esquemas cognitivos, los cuales influyen en la forma en que perciben, piensan y reaccionan ante los acontecimientos. Cuando estos esquemas son distorsionados o disfuncionales, pueden originar comportamientos inapropiados o dañinos hacia los demás, como ocurre en las situaciones de acoso escolar.

En el contexto del Bullying, la teoría cognitivo–conductual permite comprender que los agresores suelen presentar distorsiones cognitivas que justifican la violencia, la humillación o la dominación sobre sus compañeros. Beck (1976) explica que estas distorsiones llevan a los individuos a interpretar erróneamente las intenciones ajenas, atribuyendo hostilidad o debilidad donde no la hay, lo cual desencadena respuestas agresivas. Por ejemplo, un estudiante con un esquema de pensamiento rígido puede creer que solo mediante la fuerza o la burla puede obtener respeto y control en el grupo. Estas cogniciones erróneas son reforzadas por las consecuencias conductuales, especialmente cuando la agresión produce aprobación social o sensación de poder dentro del entorno escolar.

Por otro lado, las víctimas del Bullying también pueden desarrollar pensamientos disfuncionales que las hacen percibirse como incapaces de defenderse o merecedoras del maltrato. En este sentido, Beck (1976) argumenta que los pensamientos automáticos negativos —como “no valgo nada”, “nadie me apoya” o “es mejor callar para no empeorar las cosas”— se internalizan y refuerzan a través de experiencias repetidas de acoso. Estas ideas distorsionadas generan sentimientos de ansiedad, miedo y desesperanza que afectan

directamente el bienestar emocional y el rendimiento académico del estudiante, perpetuando así el ciclo de victimización.

La teoría cognitivo-conductual, también, destaca el papel del aprendizaje en la consolidación del Bullying escolar. Bajo esta perspectiva, Beck (1976) sostiene que las conductas se mantienen a través del condicionamiento operante, es decir, por las consecuencias que siguen al comportamiento. Cuando un agresor recibe aprobación o refuerzo social (por ejemplo, risas o reconocimiento de sus pares), la conducta violenta se fortalece. De la misma manera, la pasividad de los testigos o la falta de intervención docente actúan como reforzadores indirectos del acoso. Este proceso de aprendizaje conductual explica por qué las conductas de Bullying tienden a repetirse y escalar en frecuencia e intensidad.

Desde una perspectiva de intervención, la teoría cognitivo-conductual propone estrategias basadas en la reestructuración cognitiva y el entrenamiento en habilidades sociales para modificar los pensamientos y comportamientos asociados al acoso. De esta manera, Beck (1976) plantea que el cambio cognitivo es fundamental para alterar las conductas disfuncionales. En el caso del Bullying, esto implica enseñar a los agresores a reconocer las consecuencias de su comportamiento, desarrollar empatía y adoptar formas más adaptativas de interacción. En paralelo, las víctimas pueden beneficiarse de técnicas que fortalezcan su autoestima, asertividad y capacidad para identificar y cuestionar pensamientos irrationales que perpetúan su vulnerabilidad.

Asimismo, esta teoría enfatiza la importancia del entorno escolar como agente de cambio conductual. Beck (1976) señala que los contextos sociales pueden actuar como mediadores en la modificación del comportamiento, de modo que la implementación de programas de convivencia, refuerzo positivo y mediación escolar contribuye a transformar las dinámicas grupales que sostienen el Bullying. A través de la educación emocional y la intervención cognitiva, la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje socioafectivo

donde los estudiantes pueden reconstruir sus esquemas cognitivos hacia valores de respeto, cooperación y solidaridad.

En suma, la Teoría Cognitivo–Conductual ofrece una explicación profunda y aplicable al fenómeno del Bullying escolar, al vincular los procesos mentales con las conductas observables. El acoso no es solo una expresión de agresividad, sino el resultado de pensamientos distorsionados y aprendizajes reforzados por el entorno. Desde este enfoque, la prevención y el tratamiento del Bullying deben centrarse tanto en modificar los patrones cognitivos de agresores y víctimas como en intervenir en el contexto social que perpetúa la violencia. De este modo, el modelo cognitivo–conductual proporciona una base científica sólida para diseñar estrategias educativas orientadas al desarrollo emocional, la autorregulación y la convivencia escolar positiva.

2.3. Teoría del Apego de John Bowlby

La Teoría del Apego ofrece una base teórica sólida para comprender las causas y manifestaciones del Bullying escolar, ya que los vínculos afectivos formados en la infancia determinan la manera en que los individuos se relacionan emocional y socialmente con los demás. Según Bowlby (1969), los niños desarrollan modelos internos de trabajo que guían su comportamiento interpersonal, y estos modelos se originan a partir de las experiencias de apego con sus cuidadores. Cuando el niño ha tenido relaciones afectuosas, consistentes y seguras, aprende a confiar en los demás, a regular sus emociones y a desarrollar empatía. En cambio, cuando ha experimentado abandono, rechazo o negligencia, puede generar inseguridad, desconfianza y dificultades en la interacción social, las cuales se reflejan en la conducta agresiva o en la victimización dentro del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, el Bullying escolar puede entenderse como una manifestación de vínculos afectivos disfuncionales. Los agresores, generalmente, reproducen patrones de apego evitativo o desorganizado, caracterizados por la carencia de empatía, la impulsividad y

la necesidad de ejercer control o dominio sobre los demás para compensar inseguridades internas. En este contexto, Bowlby (1969) explica que los individuos con este tipo de apego tienden a mostrarse emocionalmente distantes o a actuar con hostilidad, como una forma de protegerse de posibles rechazos. Por otro lado, las víctimas suelen presentar rasgos propios del apego ambivalente o ansioso, manifestando dependencia emocional, miedo al rechazo y baja autoestima, lo que los hace más vulnerables ante las conductas intimidatorias de sus compañeros.

Asimismo, la teoría del apego permite comprender cómo las experiencias tempranas de desapego, negligencia o violencia familiar se trasladan al entorno escolar. Así, Bowlby (1969) sostiene que las relaciones afectivas disfuncionales en el hogar predisponen a los niños a repetir esos patrones en sus interacciones sociales. De este modo, la escuela se convierte en un espacio donde se proyectan las carencias emocionales, expresándose en comportamientos agresivos, pasivos o temerosos. En este sentido, el Bullying no es solo un problema de disciplina, sino también una consecuencia de fallas en la construcción de vínculos afectivos seguros.

La aplicación de la teoría de Bowlby en el contexto educativo subraya la importancia de la seguridad emocional como factor protector frente al acoso escolar. Cuando los docentes y adultos significativos brindan apoyo, comprensión y acompañamiento emocional, los estudiantes desarrollan confianza y empatía, reduciendo la probabilidad de involucrarse en conductas de intimidación. El aula puede funcionar como un entorno reparador en el que los vínculos positivos compensan las experiencias tempranas de apego inseguro. Además, la intervención en Bullying escolar desde la perspectiva del apego implica fortalecer la capacidad de los estudiantes para reconocer y expresar sus emociones, fomentar la empatía y promover relaciones basadas en el respeto y la colaboración. Desde esta aseveración, Bowlby (1969) enfatiza que la base de toda relación sana se construye sobre la confianza y el cuidado mutuo, valores que pueden y deben cultivarse en la convivencia escolar.

Entonces, la Teoría del Apego no solo explica las raíces emocionales del Bullying, sino que también ofrece un enfoque preventivo y formativo. Al garantizar vínculos seguros en la familia y en la escuela, se promueve el desarrollo de niños emocionalmente estables, capaces de convivir pacíficamente y de resolver conflictos de manera constructiva. En consecuencia, el fortalecimiento de las relaciones afectivas constituye una estrategia esencial para erradicar el acoso escolar y promover un clima educativo saludable.

En síntesis, la relación entre la Teoría del Apego de Bowlby (1969) y el Bullying escolar radica en que los patrones de apego temprano influyen directamente en la forma de relacionarse con los demás. Los estudiantes con apego seguro tienden a ser empáticos y solidarios, mientras que aquellos con apegos inseguros o desorganizados pueden adoptar conductas de agresión o sumisión. Comprender esta relación permite diseñar intervenciones educativas centradas en el desarrollo socioemocional y en la promoción de una convivencia basada en el respeto y la seguridad afectiva.

2.4. Teoría del Dominio Social de Elliot Turiel

La Teoría del Dominio Social fundamenta el desarrollo del razonamiento moral y social de los niños y adolescentes, a partir de la diferenciación entre tres tipos de dominios: moral, convencional y personal. Esta teoría plantea que el juicio moral no se forma de manera global o única, sino que los individuos evalúan las situaciones sociales según el tipo de norma implicada. Sobre esta afirmación, Turiel (1983) sostiene que el desarrollo moral es un proceso constructivo en el cual los niños interpretan las reglas y valores sociales en función de su experiencia, interacción y comprensión del entorno.

Según Turiel (1983), el dominio moral se refiere a las normas que regulan el bienestar, los derechos y la justicia, y que son universales e independientes de la autoridad o la cultura. El dominio convencional engloba las reglas creadas para mantener el orden y la convivencia en un grupo (por ejemplo, normas escolares o sociales), mientras que el dominio personal

abarca las decisiones individuales que no afectan directamente a los demás. Esta distinción permite comprender cómo los niños pueden juzgar una acción como moralmente incorrecta (por ejemplo, dañar a otro) aunque no infrinja una norma convencional, lo que muestra la autonomía del razonamiento moral.

Aplicada al contexto escolar, la teoría resulta especialmente útil para analizar las conductas asociadas al Bullying. Los niños que aún no han desarrollado una clara diferenciación entre los dominios tienden a justificar conductas agresivas basándose en reglas convencionales (“todos lo hacen” o “es una broma”), sin reconocer el daño moral causado a la víctima. En cambio, aquellos con un razonamiento moral más avanzado comprenden que el acoso vulnera derechos fundamentales, como la dignidad y la integridad de los compañeros (Turiel, 1983).

De acuerdo con Turiel (1983), el desarrollo moral surge a través de la interacción social y el diálogo con los pares y adultos. Por tanto, los docentes desempeñan un rol crucial en guiar a los estudiantes hacia una comprensión más profunda del dominio moral, ayudándolos a distinguir entre lo correcto y lo incorrecto más allá de la obediencia a la autoridad. En este sentido, cuando se trabaja el Bullying en la escuela desde la teoría del dominio social, se busca fomentar la reflexión sobre las consecuencias emocionales y éticas del daño causado, promoviendo la empatía y la responsabilidad moral.

La teoría también explica por qué algunos estudiantes actúan como agresores, espectadores o víctimas. Los agresores suelen presentar un desarrollo moral limitado al dominio convencional, enfocándose en las normas de grupo y en la aceptación social, sin considerar el impacto moral de sus acciones. Los espectadores, por su parte, pueden permanecer pasivos al priorizar la conformidad con las reglas grupales por encima de la justicia o la defensa del otro. En cambio, los estudiantes que se sitúan en el dominio moral tienden a

rechazar las conductas de acoso y muestran comportamientos prosociales al defender a sus compañeros (Turiel, 1983).

En el caso de los estudiantes de primaria, la aplicación pedagógica de esta teoría resulta esencial. Durante esta etapa, los niños están consolidando su pensamiento moral y requieren orientación para diferenciar entre las normas impuestas por la autoridad y los principios éticos universales. Por ello, la intervención educativa basada en la teoría del dominio social debe incluir espacios de diálogo moral, análisis de casos de acoso, debates y actividades de reflexión ética que les permitan reconocer el sufrimiento del otro y actuar con justicia y solidaridad (Turiel, 1983).

En conclusión, la Teoría del Dominio Social de Elliot Turiel (1983) permite comprender el Bullying escolar como una manifestación de deficiencias en el desarrollo moral, donde los estudiantes no logran distinguir entre lo que es socialmente aceptado y lo que es éticamente correcto. Promover la educación moral desde los primeros años de escolaridad es fundamental para prevenir la violencia y construir una cultura de respeto, empatía y convivencia pacífica en las instituciones educativas.

2.5. Dimensiones del Bullying escolar

- **Bullying físico:** se constituye la forma más visible y directa de acoso escolar. Este tipo de agresión implica el uso de la fuerza corporal o de objetos con el propósito de causar daño o intimidación a otro estudiante. Incluye conductas como empujones, golpes, patadas, pellizcos, destrucción de pertenencias, o cualquier acción que atente contra la integridad física de la víctima (Olweus, 1998). De acuerdo con Ortega y Mora-Merchán (2008), este tipo de violencia suele presentarse con mayor frecuencia en los primeros años de la educación básica, cuando los estudiantes utilizan la fuerza como forma de resolver conflictos o afirmar su dominio sobre otros. Las consecuencias del

Bullying físico pueden incluir lesiones, miedo constante, ausentismo escolar y un deterioro significativo del bienestar emocional y académico del estudiante afectado.

- **Bullying Psicológico:** se refiere a aquellas conductas de hostigamiento que buscan dañar la autoestima, la seguridad y la estabilidad emocional de la víctima, sin necesidad de recurrir a la agresión física. Según Avilés (2013), este tipo de acoso incluye insultos, amenazas, humillaciones, exclusión social, manipulación, rumores y burlas reiteradas. A diferencia del Bullying físico, sus efectos no son siempre visibles, pero pueden resultar incluso más dañinos, ya que afectan profundamente la percepción que el estudiante tiene de sí mismo. Del Rey y Ortega (2008) sostienen que las víctimas de Bullying psicológico suelen experimentar ansiedad, depresión, retraimiento social y bajo rendimiento escolar, debido al miedo y la sensación de indefensión que genera el maltrato constante.

Además, el Bullying psicológico suele desarrollarse en contextos donde la agresión se normaliza o pasa inadvertida para los adultos. Smith (2016) destaca que este tipo de acoso se caracteriza por el abuso emocional prolongado, el cual erosiona progresivamente la autoconfianza de la víctima. En el entorno escolar, este fenómeno puede manifestarse en forma de exclusión grupal o ridiculización pública, lo que refuerza sentimientos de soledad y desesperanza en el estudiante afectado. Por ello, los docentes y orientadores deben prestar especial atención a las señales de aislamiento o cambios en la conducta emocional de los niños.

2.6. Teoría del Enfoque de Metas de Logro de Carol Dweck

La Teoría del Enfoque de Metas de Logro permite comprender los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino del sistema de creencias que los niños construyen sobre la inteligencia, el esfuerzo y el éxito. Así, Dweck (1986) sostiene que las metas que guían el aprendizaje escolar

se organizan en dos orientaciones fundamentales: las metas de aprendizaje o dominio, centradas en la mejora personal y la comprensión, y las metas de rendimiento o ejecución, orientadas a demostrar competencia frente a los demás o evitar la apariencia de fracaso.

En la etapa primaria, estas orientaciones influyen decisivamente en la manera en que los estudiantes enfrentan las tareas académicas. Aquellos con metas de aprendizaje conciben la inteligencia como una capacidad que puede desarrollarse mediante el esfuerzo, la práctica y la persistencia. Por ello, se implican activamente en las actividades escolares, valoran el proceso de aprendizaje y muestran mayor resiliencia ante los errores. En cambio, los estudiantes guiados por metas de rendimiento interpretan el fracaso como una señal de incapacidad y evitan los desafíos que puedan exponerlos al error. Este tipo de orientación genera temor al juicio externo, reduce la motivación intrínseca y, en consecuencia, afecta negativamente el rendimiento académico (Dweck, 1986).

De acuerdo con Dweck (1986), las concepciones que los niños desarrollan acerca de la inteligencia, ya sea fija o flexible, constituyen el núcleo de su motivación escolar. Los estudiantes con una mentalidad de crecimiento consideran que el esfuerzo puede mejorar sus habilidades, mientras que aquellos con una mentalidad fija creen que el talento es innato e inmutable. En el contexto de la educación primaria, promover una mentalidad de crecimiento resulta esencial, ya que los niños se encuentran en una etapa de construcción de su autoconcepto académico. Cuando el maestro valora el proceso más que el resultado, estimula la perseverancia, la confianza y la autonomía, factores que potencian directamente el rendimiento escolar.

El entorno educativo cumple un papel determinante en la configuración de las metas de logro. Los docentes que promueven la cooperación, el reconocimiento del esfuerzo y la reflexión sobre los errores fomentan un clima de aprendizaje seguro y estimulante. Por el contrario, los ambientes excesivamente competitivos o centrados en las calificaciones pueden

inducir en los niños la idea de que aprender equivale a “ganar” o “superar a otros”, reforzando las metas de rendimiento. En este sentido, Dweck (1986) advierte que, cuando el aula se convierte en un espacio de comparación constante, se debilita la motivación intrínseca y se incrementan la ansiedad y la frustración, afectando el desempeño académico y la disposición hacia el aprendizaje.

De manera complementaria, la Teoría del Enfoque de Metas de Logro contribuye a explicar por qué algunos estudiantes de primaria, a pesar de poseer las mismas oportunidades, alcanzan resultados diferentes. Las metas de aprendizaje potencian la autorregulación, la curiosidad y el uso de estrategias cognitivas más eficaces, mientras que las metas de rendimiento conducen al aprendizaje superficial y a la evitación del esfuerzo. De esta manera, Dweck (1986) demuestra que el rendimiento académico no es solo el reflejo de las capacidades intelectuales, sino también de la orientación motivacional que el estudiante adopta frente al proceso educativo.

Asimismo, la relación entre las metas de logro y el rendimiento académico está mediada por factores emocionales y sociales. Los estudiantes con mentalidad de crecimiento son más tolerantes ante la frustración, cooperan con sus compañeros y buscan apoyo cuando lo necesitan. En cambio, aquellos con mentalidad fija pueden presentar actitudes defensivas o comportamientos de desinterés, lo cual repercute en su participación y progreso escolar. Por ello, es imprescindible que el docente actúe como mediador del desarrollo motivacional, ofreciendo retroalimentación constructiva, promoviendo la reflexión y fortaleciendo la autoconfianza del alumno (Dweck, 1986).

En síntesis, la teoría del Enfoque de Metas de Logro argumenta que el rendimiento académico, en la educación primaria, depende en gran medida de las creencias que los niños tienen sobre su capacidad de aprender. Fomentar metas de aprendizaje y una mentalidad de crecimiento en el aula implica formar estudiantes resilientes, autónomos y motivados, capaces

de asumir los retos escolares con actitud positiva. Así, el rol del maestro no se limita a transmitir conocimientos, sino a construir un entorno emocional y cognitivo que inspire el esfuerzo, la perseverancia y la confianza en las propias posibilidades, pilares esenciales del éxito académico y personal.

2.7. Teoría Constructivista del Aprendizaje de Jean Piaget

La Teoría Constructivista del Aprendizaje, desarrollada por Jean Piaget (1970), representa uno de los pilares fundamentales de la psicología educativa moderna, al concebir el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento y no como una simple acumulación de información. Según Piaget, el estudiante no recibe pasivamente los saberes del entorno, sino que los interpreta, organiza y reconstruye a partir de su experiencia previa y su interacción con el medio. El aprendizaje, por tanto, surge del equilibrio dinámico entre la asimilación (integración de nueva información en estructuras mentales existentes) y la acomodación (modificación de esas estructuras ante nuevos desafíos cognitivos), dando lugar a la adaptación intelectual, núcleo del desarrollo cognitivo.

Piaget (1970) postuló que el desarrollo del pensamiento infantil transcurre en una secuencia de etapas evolutivas, sensorio-motriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales, cada una caracterizada por formas específicas de razonar y comprender el mundo. En la educación primaria, los estudiantes se ubican predominantemente en la etapa de operaciones concretas, donde el pensamiento lógico comienza a consolidarse, aunque todavía depende de la manipulación de objetos reales y de la experiencia directa. Por ello, el aprendizaje en esta etapa debe ser práctico, experimental y contextualizado, permitiendo al niño construir significados a través de la acción y la reflexión.

Desde esta perspectiva, la función del docente se redefine: deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador del aprendizaje. Piaget (1970) sostiene que el educador debe diseñar situaciones problemáticas que estimulen la curiosidad, el razonamiento

y la exploración autónoma del estudiante. Este enfoque promueve la actividad mental significativa, en la que el alumno se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El error, lejos de ser un fracaso, se interpreta como una oportunidad para la reconstrucción del pensamiento y el desarrollo de estructuras cognitivas más complejas.

En relación con el rendimiento académico, la teoría constructivista plantea que el verdadero aprendizaje y, por ende, el alto desempeño escolar no se produce mediante la memorización mecánica, sino cuando el estudiante logra comprender, relacionar y aplicar los conocimientos. Los niños que construyen activamente su saber muestran una comprensión más profunda y duradera, lo que repercute positivamente en su rendimiento. En cambio, los métodos centrados en la repetición o la instrucción pasiva generan aprendizajes frágiles y de corta duración, limitando la transferencia de los conocimientos a nuevas situaciones (Piaget, 1970).

Asimismo, el constructivismo enfatiza el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento. Aunque Piaget subraya la autonomía cognitiva del individuo, reconoce que el intercambio con los pares y los adultos favorece la descentración, es decir, la capacidad de considerar múltiples perspectivas. Este proceso permite al estudiante desarrollar habilidades de razonamiento moral, empatía y cooperación, factores que influyen directamente en el clima de aula y en la disposición para aprender. En este sentido, un entorno escolar que promueva el diálogo, la colaboración y el respeto mutuo potencia tanto el desarrollo cognitivo como el rendimiento académico.

El enfoque piagetiano también contribuye a la comprensión de fenómenos como la desmotivación o las dificultades escolares. Cuando el nivel de las tareas propuestas no se ajusta al estadio de desarrollo cognitivo del alumno, se genera un desequilibrio excesivo que obstaculiza el aprendizaje. Por el contrario, cuando las actividades son significativas y se relacionan con la experiencia concreta del niño, estimulan la curiosidad y consolidan la

autoconfianza. Así, el aprendizaje significativo surge del equilibrio entre desafío y posibilidad, una idea central en la propuesta constructivista de Piaget (1970).

En síntesis, esta teoría sostiene que el conocimiento es un proceso de construcción continua, resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno. En la educación primaria, esta teoría orienta la práctica docente hacia metodologías activas, reflexivas y centradas en el estudiante, que promueven la autonomía intelectual, la creatividad y la comprensión profunda. El rendimiento académico, desde esta perspectiva, no se mide solo por la cantidad de información retenida, sino por la capacidad del estudiante para pensar, razonar y aprender a aprender, consolidando así las bases del desarrollo cognitivo y personal a lo largo de su vida escolar.

2.8. Teoría de la Motivación y la Autodeterminación de Edward Deci y Richard Ryan

La Teoría de la Motivación y la Autodeterminación es un referente clave para entender cómo la motivación influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Según esta teoría, la motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La motivación intrínseca se refiere al impulso interno de realizar una tarea por el placer o la satisfacción que se experimenta al realizarla, mientras que la motivación extrínseca está vinculada a la realización de tareas por razones externas, como recompensas o reconocimiento social.

Esta teoría se aplica de manera significativa al contexto del rendimiento académico en estudiantes de primaria, ya que uno de los principios fundamentales de la teoría es que el rendimiento académico no solo depende de los conocimientos previos o las habilidades cognitivas, sino también de la motivación de los estudiantes. Cuando los estudiantes están motivados intrínsecamente, tienden a ser más comprometidos con su aprendizaje, a experimentar mayor satisfacción con las tareas escolares y a persistir ante los desafíos. Por el contrario, cuando la motivación es extrínseca o depende de recompensas externas, como

calificaciones o premios, el rendimiento académico puede verse limitado a corto plazo y la persistencia frente a las dificultades puede disminuir.

El concepto de autonomía es otro componente esencial de la Teoría de la Motivación y la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985). La autonomía se refiere a la sensación de control y libertad que una persona experimenta al tomar decisiones sobre sus propias acciones. En el contexto escolar, los estudiantes que perciben que tienen control sobre su aprendizaje, como elegir temas de estudio o participar activamente en decisiones escolares, muestran una mayor motivación intrínseca y, por lo tanto, un mejor rendimiento académico. El fomento de la autonomía en el aula puede ser una herramienta clave para mejorar el desempeño de los estudiantes, ya que les permite sentirse más competentes y capaces de dirigir su propio aprendizaje.

El concepto de competencia, otro pilar central de la teoría, también tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. Deci y Ryan (1985) afirman que las personas son más motivadas cuando se sienten competentes en lo que hacen. En el contexto escolar, esto significa que los estudiantes, al experimentar éxito en sus tareas académicas, desarrollan un sentido de competencia que aumenta su motivación intrínseca. Los docentes pueden fomentar esta sensación de competencia proporcionando desafíos adecuados a las capacidades de los estudiantes, celebrando sus logros y proporcionándoles retroalimentación positiva.

La relación con los demás, el tercer componente clave de la teoría, se refiere al sentido de pertenencia y conexión social. Los estudiantes que se sienten apoyados y conectados con sus compañeros y docentes experimentan mayor motivación para aprender. Esto se traduce en un mejor rendimiento académico, ya que los estudiantes se sienten más seguros y respaldados en su proceso de aprendizaje. En el aula, la creación de un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo puede potenciar la motivación y, como consecuencia, mejorar los resultados académicos.

La teoría también plantea que la motivación autodeterminada puede ser promovida a través de la creación de un ambiente de aprendizaje que apoya la autonomía, competencia y relación. En el ámbito escolar, esto implica diseñar actividades que sean relevantes para los intereses de los estudiantes, darles la oportunidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje y asegurar que las expectativas sean alcanzables pero desafiantes. Las investigaciones han demostrado que cuando los estudiantes se sienten autónomos y apoyados, su rendimiento académico tiende a mejorar, ya que la motivación intrínseca se incrementa y el aprendizaje se vuelve más significativo y duradero.

En resumen, se enfatiza la importancia de la motivación interna en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. Al promover un ambiente que fomente la autonomía, la competencia y la conexión social, se puede mejorar significativamente la motivación de los estudiantes y, por ende, su rendimiento académico. Las intervenciones educativas que apoyen estos tres pilares son esenciales para crear un entorno de aprendizaje que motive a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial académico.

2.9. Rendimiento académico en el área de Comunicación, según MINEDU

El rendimiento académico en el Área de Comunicación en el nivel de educación primaria constituye un indicador fundamental del logro de aprendizajes, ya que esta área permite el desarrollo de competencias lingüísticas esenciales para la vida escolar y social del estudiante. Según el MINEDU (2016), el área de Comunicación busca que los estudiantes comprendan y produzcan diversos tipos de textos orales y escritos, así como interactúen de manera efectiva en diferentes contextos comunicativos, lo que repercute directamente en su desempeño académico global.

Desde el enfoque comunicativo-textual propuesto por el Currículo Nacional de la Educación Básica, el rendimiento académico en Comunicación se entiende como la capacidad del estudiante para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes a fin de comprender y

producir textos con sentido, coherencia y adecuación al contexto. El MINEDU (2016) sostiene que el aprendizaje de la lengua no se limita al dominio de normas gramaticales, sino que implica el uso funcional del lenguaje para construir significados, resolver problemas y participar activamente en la sociedad.

En el nivel primario, el rendimiento académico en Comunicación se expresa a través del desarrollo progresivo de tres competencias fundamentales: “Se comunica oralmente en su lengua materna”, “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. De acuerdo con el MINEDU (2016), el logro de estas competencias permite que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas superiores como el análisis, la inferencia, la argumentación y la reflexión crítica, las cuales son indispensables para un desempeño académico satisfactorio.

Asimismo, el rendimiento académico en el área de Comunicación está estrechamente vinculado con el contexto emocional y social del estudiante. El Currículo Nacional reconoce que factores como el clima escolar, la convivencia y las relaciones interpersonales influyen directamente en los aprendizajes. En este sentido, un entorno escolar seguro y respetuoso favorece la participación oral, la comprensión lectora y la producción escrita, mientras que situaciones de violencia o acoso pueden afectar negativamente el desempeño académico en esta área (MINEDU, 2016).

El proceso de evaluación del rendimiento académico en Comunicación, según el MINEDU, es de carácter formativo y continuo, orientado a identificar los avances y dificultades del estudiante para retroalimentar oportunamente su aprendizaje. Los niveles de logro establecidos, Inicio, En proceso, Logro esperado y Destacado, permiten valorar el grado de desarrollo de las competencias comunicativas y orientar la toma de decisiones pedagógicas para mejorar el rendimiento académico (MINEDU, 2017).

Desde una perspectiva pedagógica, el rendimiento académico en Comunicación también depende del uso de estrategias didácticas pertinentes por parte del docente. Cassany (2006) señala que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere prácticas constantes de lectura, escritura y oralidad en situaciones reales y significativas. En concordancia con ello, el MINEDU promueve metodologías activas que fomenten la participación del estudiante y el aprendizaje significativo, fortaleciendo así su desempeño académico.

Por otro lado, el rendimiento académico en el área de Comunicación cumple un rol transversal en el currículo escolar, ya que las habilidades comunicativas son necesarias para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Según Solé (2012), la comprensión lectora es una herramienta clave para el acceso a la información, la construcción del conocimiento y el éxito académico, lo que refuerza la importancia de fortalecer el rendimiento en Comunicación desde los primeros grados de la educación primaria.

Finalmente, el MINEDU (2016) enfatiza que mejorar el rendimiento académico en Comunicación implica no solo desarrollar habilidades lingüísticas, sino también formar estudiantes críticos, reflexivos y capaces de expresarse con respeto y claridad. En este marco, fortalecer el área de Comunicación en la educación primaria contribuye al desarrollo integral del estudiante y a la mejora de la calidad educativa, consolidando aprendizajes fundamentales para su trayectoria escolar y su vida en sociedad.

2.10. Dimensiones del rendimiento académico

- **Comunicación:** es un área fundamental del desarrollo integral del estudiante, ya que permite la construcción del pensamiento, la interacción social y la expresión de emociones, ideas y conocimientos. Según el MINEDU (2016), tiene como propósito que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para comprender, expresar y valorar la diversidad lingüística y cultural de su entorno. Esta dimensión promueve el uso eficaz del lenguaje oral y escrito, así como la capacidad de escuchar,

dialogar y producir textos en contextos significativos, contribuyendo directamente al aprendizaje y la convivencia democrática.

En este nivel educativo, la comunicación se concibe como un proceso social e interactivo mediante el cual los niños aprenden a construir sentido a partir de los mensajes que reciben y emiten. Cassany (2006) sostiene que comunicarse implica no solo dominar el código lingüístico, sino también comprender las intenciones, contextos y propósitos de la interacción. Por ello, el área de Comunicación en primaria busca fortalecer la competencia comunicativa en sus tres dimensiones básicas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, y reflexión sobre el lenguaje, las cuales posibilitan un aprendizaje activo, crítico y significativo.

La dimensión comunicativa en la educación primaria está estrechamente vinculada con el desarrollo del pensamiento y la socialización. Hymes (1972) introdujo el concepto de competencia comunicativa, que implica no solo el conocimiento gramatical del idioma, sino también la habilidad para usarlo adecuadamente en diferentes contextos. En este sentido, el enfoque comunicativo adoptado por el Currículo Nacional (MINEDU, 2016) reconoce que el lenguaje es una herramienta para la acción social, por lo que la comunicación en el aula debe promover la interacción, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, la comunicación cumple un papel esencial en la formación de ciudadanos críticos y participativos. Cassany (1999) plantea que enseñar a comunicarse supone enseñar a pensar, argumentar, negociar y respetar puntos de vista diferentes. Por ello, el desarrollo de la dimensión comunicativa no se limita a la enseñanza de normas lingüísticas, sino que integra aspectos cognitivos, emocionales y sociales que fortalecen la comprensión lectora, la producción de textos y la expresión oral con sentido ético y cultural.

3. Definición de términos básicos

- **Rendimiento académico:** es el nivel de logro o dominio que el estudiante alcanza en el proceso de aprendizaje, medido generalmente a través de evaluaciones, calificaciones o

indicadores de desempeño. Según Gagné (1985), el rendimiento académico representa la expresión cuantitativa y cualitativa del aprendizaje obtenido, reflejando tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes. En el ámbito educativo, este concepto no solo se limita al resultado numérico, sino que implica un proceso integral en el que intervienen factores cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales que influyen en el aprendizaje escolar.

- **Área de Comunicación:** es un campo que busca desarrollar en los estudiantes competencias para interactuar eficazmente con los demás a través del lenguaje oral y escrito, comprendiendo y produciendo textos en diversos contextos socioculturales. Se concibe como un espacio formativo que promueve la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la escucha activa y la reflexión crítica sobre el lenguaje. En este sentido, el área de Comunicación contribuye al desarrollo del pensamiento, la construcción de la identidad y la participación activa en la vida social, siendo fundamental para la formación integral del estudiante en la educación básica (MINEDU, 2016).
- **Bullying escolar:** Es una conducta agresiva, intencional y repetida, que implica un desequilibrio de poder entre quien agrede y quien es víctima. Este fenómeno puede manifestarse en diversas formas, física, verbal, psicológica o social, y genera consecuencias negativas en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. El Bullying no solo afecta a las víctimas, sino también al clima escolar, deteriorando la convivencia y el sentido de seguridad dentro del entorno educativo (Olweus, 1998).
- **Bullying físico:** Es una agresión corporal directa que busca causar daño o intimidar a la víctima mediante golpes, empujones, destrucción de pertenencias o contacto físico no deseado. Según Smith y Sharp (1994), este tipo de acoso es una de las manifestaciones más visibles y evidentes del Bullying, pues se manifiesta a través de la violencia física

como medio para ejercer control o poder sobre otros. Sus efectos no solo se limitan al daño corporal, sino también a la generación de miedo, retramiento y disminución de la autoestima en los estudiantes afectados.

- **Bullying psicológico:** es una acción de hostigamiento verbal, emocional o simbólico destinado a humillar, aislar o disminuir la autoestima de la víctima. Al respecto, Rigby (2002) sostiene que esta forma de acoso se caracteriza por su sutileza y persistencia, ya que involucra insultos, burlas, exclusiones, rumores o manipulación emocional, que deterioran progresivamente la estabilidad emocional del estudiante. Este tipo de Bullying tiene consecuencias profundas, pues genera ansiedad, depresión y baja autovaloración, afectando directamente la salud mental y el rendimiento académico del alumnado.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Caracterización y contextualización de la investigación

1.1.Descripción del perfil de la institución educativa

La Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” se ubica en la provincia de San Miguel, región Cajamarca, y forma parte del ámbito jurisdiccional de la UGEL San Miguel. Es una institución pública de nivel primaria que brinda servicios educativos integrales a niños y niñas de la zona urbana y rural circundante. Su propósito fundamental es ofrecer una formación basada en valores, en la convivencia democrática y en el desarrollo de competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, de acuerdo con los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016). La institución se caracteriza por mantener un compromiso constante con la mejora de los aprendizajes y por promover un ambiente de inclusión, equidad y respeto, atendiendo a estudiantes provenientes de diversos contextos familiares y socioeconómicos.

1.2.Breve reseña histórica de la institución educativa o red educativa

La Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” fue creada con el objetivo de atender la creciente demanda educativa de la población del distrito de San Miguel. A lo largo de los años, ha experimentado un proceso de consolidación gracias al esfuerzo de sus docentes, directivos y padres de familia, quienes han contribuido al fortalecimiento de la infraestructura y al desarrollo de una identidad institucional basada en el trabajo colaborativo y el compromiso comunitario. Su nombre rinde homenaje a la profesora María Auristela Sánchez Quiroz, una destacada educadora sanmiguelina reconocida por su labor pedagógica, vocación de servicio y aporte al desarrollo educativo de la provincia. Actualmente, la institución se distingue por su participación activa en programas de innovación

pedagógica y convivencia escolar, promoviendo una educación de calidad centrada en el desarrollo integral del estudiante.

1.3. Características demográficas y socioeconómicas

Desde el punto de vista demográfico y socioeconómico, la población escolar de la I.E. N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” proviene mayoritariamente de familias de nivel socioeconómico medio y bajo, dedicadas principalmente a la agricultura, ganadería, comercio local y trabajos eventuales. El promedio de integrantes por familia es de cuatro a seis personas, y en muchos casos los padres presentan niveles educativos básicos o incompletos, lo que limita su acompañamiento pedagógico en el hogar. A pesar de estas condiciones, las familias valoran la educación como medio de superación y mantienen una participación constante en las actividades escolares. La institución cuenta con una matrícula estable y una planta docente comprometida, aunque enfrenta limitaciones en recursos tecnológicos, materiales educativos y equipamiento, factores que influyen en el rendimiento académico y en las dinámicas de convivencia entre los estudiantes.

1.4. Características culturales y ambientales

En el aspecto cultural y ambiental, la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” se inserta en un entorno caracterizado por la riqueza cultural y las tradiciones propias de la provincia de San Miguel. Los estudiantes y sus familias participan activamente en festividades locales, como la Semana Sanmiguelina, las celebraciones patronales y las ferias agrícolas, que refuerzan el sentido de pertenencia y la identidad comunitaria. Predomina una cultura basada en valores de solidaridad, respeto y trabajo colectivo, aunque aún persisten prácticas tradicionales de crianza y comunicación que en ocasiones generan conflictos o comportamientos agresivos en el ámbito escolar. El entorno natural de San Miguel, con su geografía accidentada, clima templado y paisajes rurales, influye en la vida cotidiana de los estudiantes, quienes combinan las labores domésticas y agrícolas con sus responsabilidades

académicas. Este contexto cultural y ambiental constituye tanto un desafío como una oportunidad para fortalecer la educación en valores, la convivencia pacífica y el aprendizaje significativo.

2. Hipótesis de investigación

2.1.Hipótesis general

Existe relación directa y significativa entre el Bullying escolar y el Rendimiento académico en el área de Comunicación de los estudiantes de 6 grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024.

2.2.Hipótesis específicas

- El nivel de Bullying escolar con el rendimiento académico en los estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024 es alta.
- El nivel de rendimiento académico en los estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024, es bajo.

3. Variables de investigación

Variable 01: Bullying escolar

Variable 02: Rendimiento académico en el Área de Comunicación

4. Matriz de operacionalización de variables

| VARIABLES | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIÓN | INDICADORES | TÉCNICAS |
|------------------------|---|---|---|---|---|
| V1 Bullying escolar | El Bullying escolar es un comportamiento agresivo que se presenta de manera intencional y reiterada, en la cual uno o varios estudiantes ejercen poder o control sobre otro que se encuentra en desventaja o con menor capacidad para defenderse, evidenciando agresiones físicas, verbales o psicológicas que buscan causar daño, intimidar o excluir al afectado, para causar sufrimiento en la autoestima, la seguridad emocional y el rendimiento académico del estudiante. (Olweus, 1998). | El Bullying escolar se operacionaliza a través de la observación de conductas de agresión, evidenciadas en las dimensiones Bullying físico y Bullying psicológico, las cuales se manifiestan a través de indicadores, los cuales serán medidos a través de una ficha de observación, estructurada con escala tipo Likert, que permite registrar la frecuencia de dichas conductas en los estudiantes de primaria. | Bullying físico Bullying psicológico | <ul style="list-style-type: none"> - Golpea o empuja a sus compañeros en actividades escolares. - Agredie físicamente de forma reiterada a otros estudiantes. - Arrebata o daña objetos. - Lanza objetos para intimidar o causar daño. - Retiene o encierra a un compañero para generar miedo. - Participa en agresiones físicas grupales. - Amenaza con agredir físicamente a otros. - Interrumpe actividades usando fuerza física. - Provoca lesiones físicas para demostrar dominio. - Obliga a compañeros a realizar acciones humillantes mediante fuerza. <ul style="list-style-type: none"> - Insulta o ridiculiza verbalmente a sus compañeros de forma reiterada. - Difunde rumores o información falsa para dañar a otros. - Excluye intencionalmente a compañeros de juegos o actividades. - Realiza gestos o miradas amenazantes hacia otros estudiantes. - Influye en otros para rechazar o ignorar a un compañero. - Se burla de la apariencia, forma de hablar o situación familiar de otros. - Emite comentarios ofensivos para intimidar a sus compañeros. - Manipula emocionalmente mediante chantajes o amenazas. | Técnica Observación Instrumento: Ficha de observación |

| | | | | | |
|--|--|---|-----------------------------|---|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Amenaza con divulgar información privada o falsa para generar miedo. - Hostiga de manera constante provocando miedo o ansiedad. | |
| V2 Rendimiento académico Área de Comunicación | <p>El rendimiento académico en el Área de Comunicación es el nivel de logro que alcanzan los estudiantes en el desarrollo de las competencias comunicativas establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica, las cuales comprenden la comprensión de textos orales y escritos, la producción de textos con coherencia y adecuación a la situación comunicativa, y la expresión oral clara y pertinente, que se evidencia a través del desempeño del estudiante en las actividades de aprendizaje y evaluación, y se expresa en niveles de logro que reflejan el grado de dominio de habilidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas propias del área (MINEDU, 2016).</p> | <p>El rendimiento académico en el Área de Comunicación se operacionaliza, demostrando los diferentes niveles alcanzados como AD, A, B y/o C, con sus respectivos indicadores que serán medidos con la ficha de observación y contrastados con los registros y actas de notas, para determinar sus desempeños.</p> | <p>AD</p> <p>A</p> <p>B</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Comprende con facilidad y profundidad textos orales y escritos de diversa complejidad. - Interpreta e infiere el sentido de los textos, emitiendo opiniones críticas y personales. - Redacta textos coherentes, cohesionados y adecuados al propósito comunicativo, mostrando creatividad y dominio del vocabulario. - Se comunica oralmente con claridad, seguridad y respeto, argumentando sus ideas con orden y buena pronunciación. - Utiliza correctamente las normas gramaticales y ortográficas, superando ampliamente los aprendizajes esperados para su grado. | <p>- Registro de notas</p> <p>- Actas de evaluación</p> |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Comprende textos acordes a su nivel, identificando ideas principales y detalles relevantes. - Infiere información simple y demuestra comprensión literal e inferencial. - Escribe textos con estructura básica (inicio, desarrollo y cierre), manteniendo coherencia y adecuación al tema. - Se expresa oralmente con claridad y orden, utilizando un vocabulario apropiado. - Cumple con los aprendizajes previstos del área, mostrando autonomía parcial en su desempeño comunicativo. | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Comprende textos breves y sencillos, aunque necesita apoyo para interpretar ideas implícitas. - Identifica parcialmente la información principal y presenta confusión en detalles. | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Elabora textos con errores en cohesión o estructura, requiriendo orientación constante del docente. - Se comunica con limitaciones en fluidez o precisión del lenguaje oral. - Muestra disposición para mejorar, pero necesita apoyo frecuente para consolidar los aprendizajes del área. | |
| | | | C | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra serias dificultades para comprender textos orales y escritos, incluso con apoyo. - No identifica ni comprende adecuadamente las ideas principales de un texto. - Tiene dificultades para escribir textos comprensibles, presentando errores graves en estructura y ortografía. - Expresa sus ideas con dificultad, usando un vocabulario muy limitado o frases incompletas. - Requiere acompañamiento constante y estrategias personalizadas para alcanzar los aprendizajes mínimos del área. | |

5. Población y muestra

5.1. Población

La población estuvo constituida por 40 estudiantes del 6° grado de primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel. Al respecto, Martínez (2012) menciona que la población es un conjunto de unidades o elementos que presentan una característica común; también se le considera como un conjunto de medidas (p. 658).

5.2. Muestra

La muestra de estudio es no probabilística, porque los sujetos han sido seleccionados, de acuerdo al criterio del investigador; asimismo, está conformada por 20 estudiantes del 6° grado, sección “B” de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca.

6. Unidad de análisis

Estuvo conformada por cada uno de los 20 estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa N°82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” de la Provincia de San Miguel, Región Cajamarca, quienes estuvieron matriculados en el año 2024.

7. Método de la investigación

La presente investigación planteó el método deductivo, puesto que es un procedimiento lógico de razonamiento que parte de principios generales, teorías o leyes aceptadas para llegar a conclusiones particulares aplicables a situaciones específicas. Este método se utilizó para contrastar teorías existentes mediante la formulación de hipótesis que luego son verificadas empíricamente a través de la observación y el análisis de datos. De acuerdo con Hernández et al. (2014) el método deductivo resultó especialmente pertinente en esta investigación con enfoque cuantitativo, ya que permitió explicar fenómenos educativos a partir de marcos teóricos consolidados y comprobarlos en contextos reales.

De otro lado, se aplicó el método estadístico, ya que se aplicaron un conjunto de procedimientos técnicos y matemáticos que se emplean para recolectar, organizar, analizar e interpretar datos numéricos obtenidos de una población o muestra. Este método posibilita describir comportamientos, establecer relaciones entre variables y contrastar hipótesis mediante el uso de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. En investigación educativa, el método estadístico permite otorgar objetividad y validez a los resultados, facilitando la toma de decisiones y la formulación de conclusiones fundamentadas en evidencia empírica (Kerlinger & Lee, 2002).

Finalmente, se trabajó el método científico, puesto que es un proceso sistemático, lógico y ordenado que encaminó la producción del conocimiento científico a través de etapas como la observación del fenómeno, el planteamiento del problema, la formulación de hipótesis, la experimentación o recolección de datos, el análisis de resultados y la elaboración de conclusiones. Este método garantiza la rigurosidad, la objetividad y la verificabilidad del conocimiento generado, permitiendo explicar y predecir fenómenos de manera confiable. En el campo de la educación, el método científico constituye la base para el desarrollo de investigaciones válidas y replicables que contribuyen a la mejora de la práctica pedagógica (Ñaupas et al., 2014).

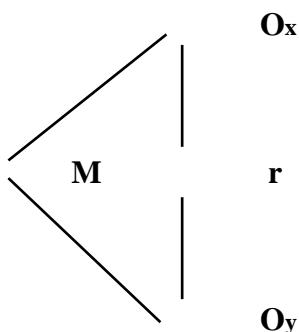
8. Tipo de investigación

La presente investigación de acuerdo a su finalidad es básica, porque tiene el propósito de incrementar los conocimientos teóricos para ahondar acerca de un fenómeno de la realidad sobre el Bullying escolar y el rendimiento académico en el Área de Comunicación en los estudiantes del 6º grado de primaria de la institución educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca.

9. Diseño de investigación

La investigación es no experimental, presenta un diseño descriptivo correlacional. Por un lado, es descriptivo, porque consiste en caracterizar un hecho, fenómeno con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables, y aun cuando no se formulen hipótesis las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación (Guffante et. al, 2016, p. 84). De otro lado, es correlacional, porque se va a establecer el grado de relación o asociación existente entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en el área de Comunicación, estableciendo la medición de interdependencia entre las variables (Guffante et. al, 2016, p. 85).

El esquema es el siguiente:



Donde:

M= Es el muestreo del estudio estudiantes de la institución educativa.

Ox = Bullying escolar

R = Es el coeficiente de correlación entre las dos variables de estudio

Oy = Rendimiento académico del Área de Comunicación

10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- **Técnicas:** Observación. Es un procedimiento sistemático de recolección de datos que consiste en percibir, registrar y analizar de manera intencional y planificada los comportamientos, actitudes, interacciones o fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervenir en ellos. Para garantizar su validez y confiabilidad, la observación

debe realizarse con criterios previamente establecidos, apoyándose en instrumentos como guías o fichas de observación (Hernández et al., 2014).

- **Instrumentos:** Ficha de observación: es un instrumento de recolección de datos que permite registrar de manera sistemática, objetiva y planificada las conductas, hechos o características observables de los sujetos de estudio, de acuerdo con criterios e indicadores previamente definidos. Este instrumento se utiliza principalmente en investigaciones educativas y sociales para recoger información directa del comportamiento en contextos naturales, garantizando mayor validez al basarse en la observación directa y no en la percepción subjetiva de los participantes. La ficha de observación facilita la organización de la información mediante ítems, escalas o categorías, lo que permite su posterior análisis cuantitativo o cualitativo según el enfoque metodológico del estudio (Hernández et al., 2014).

11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

En la investigación se utilizó la prueba estadística con la finalidad de obtener datos, acorde con la investigación planteada. De igual manera, por medio de un programa de análisis estadístico, se procesó la data extraída de los instrumentos empleados con el programa SPSS 25, el cual permitió procesar bases de datos ordenados, generando así tablas estadísticas para su interpretación, análisis y discusión sistematizada.

12. Validez y confiabilidad

La validación de los instrumentos se realizó a través de juicio de dos expertos. En cambio, la confiabilidad de contenido de los ítems, propuestos en los instrumentos, se determinó a través del Alfa de Cronbach.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Resultados por las dimensiones

1.1. Resultados por dimensiones de la variable “Bullying escolar”

Tabla 1

Niveles de la dimensión “Bullying físico”, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Bajo | 4 | 20.0 | 20.0 | 20.0 |
| Medio | 8 | 40.0 | 40.0 | 60.0 |
| Alto | 8 | 40.0 | 40.0 | 100.0 |
| Total | 20 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión. En la tabla 1, se evidencia que el Bullying físico en los estudiantes de sexto grado de la I.E. N.º 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” presenta niveles preocupantes: el 40 % de los escolares se ubica en un nivel alto, otro 40 % en un nivel medio y solo el 20 % en un nivel bajo. En este sentido, el 80 % de la muestra reporta manifestaciones de agresión física de moderada a alta frecuencia, resultado que indica que la violencia directa entre pares, empujones, golpes, jalones, destrucción de objetos, entre otros, constituye una dinámica recurrente dentro del aula. Este patrón revela que el entorno escolar no solo permite, sino que normaliza en cierta medida este tipo de conductas, afectando la seguridad y el bienestar de la mayoría de estudiantes.

Desde la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), estos resultados pueden interpretarse como la expresión de un microsistema escolar deteriorado, donde las interacciones cotidianas entre estudiantes se caracterizan por relaciones de poder y conflicto más que por cooperación y apoyo. La elevada proporción de casos en nivel medio y alto sugiere que los procesos del mesosistema —como la comunicación entre familia y

escuela— no están siendo suficientemente efectivos para detectar, contener y transformar estas conductas agresivas. A ello se suma la influencia del exosistema y el macrosistema, en los que los modelos culturales de resolución violenta de conflictos y la exposición a contenidos agresivos en medios y redes sociales pueden estar reforzando la idea de que la agresión física es un recurso aceptable para ejercer control o dominio sobre los demás.

La Teoría Cognitivo–Conductual de Beck (1976) ayuda a comprender que los estudiantes que se ubican en los niveles medio y alto de Bullying físico probablemente han desarrollado esquemas cognitivos distorsionados que justifican la violencia, tales como “solo se respeta al más fuerte” o “golpear es una forma normal de jugar o hacer justicia”. Estas cogniciones se refuerzan conductualmente cuando el agresor obtiene atención, risa de los compañeros o ausencia de sanción, consolidando un círculo vicioso donde la agresión física se mantiene y aumenta. De igual modo, los estudiantes que se ubican en nivel bajo pueden ser aquellos que, gracias a esquemas más ajustados de respeto y empatía, rechazan la violencia o cuentan con mayores recursos de autorregulación emocional y habilidades sociales.

La distribución observada también es coherente con la Teoría del Apego de Bowlby (1969), que plantea que vínculos tempranos inseguros o caracterizados por negligencia, violencia o falta de contención emocional predisponen a la adopción de conductas agresivas o de sumisión. El 40 % de estudiantes en nivel alto de Bullying físico podría estar reflejando historias de apego evitativo o desorganizado, en las que el niño aprende a relacionarse desde la hostilidad o el control para protegerse de la vulnerabilidad. En el aula, estas huellas afectivas se traducen en golpes, empujones y otras formas de maltrato físico hacia sus compañeros, mientras que las víctimas, muchas veces con apego ansioso o ambivalente, tienden a tolerar el maltrato por miedo al rechazo o la pérdida del grupo, perpetuando el clima de violencia.

Asimismo, la Teoría del Dominio Social de Turiel (1983) permite interpretar que un porcentaje importante de estudiantes (niveles medio y alto) aún no ha desarrollado con claridad

la diferenciación entre el dominio moral y el dominio convencional. Es decir, pueden considerar que ciertas agresiones físicas son “juegos”, “bromas” o normas de grupo necesarias para “encajar”, sin reconocer la vulneración moral que implica dañar la integridad del otro. Esta confusión entre lo que es aceptado por el grupo y lo que es éticamente correcto facilita que la violencia física se reproduzca y se valide socialmente, especialmente cuando el grupo de pares guarda silencio o la minimiza. Solo una minoría, reflejada en el 20 % del nivel bajo, parece haber internalizado criterios morales más firmes que les permiten rechazar la agresión y situarse en posiciones más prosociales.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes empíricos revisados, se observan claras coincidencias. Álvarez y Ortega (2023) encontraron que las dimensiones de Bullying verbal, físico y psicológico se relacionan negativamente con el rendimiento académico en estudiantes de primaria de Paracas, evidenciando que la presencia de agresiones físicas frecuentes se asocia con un desempeño mayoritariamente “en proceso”, similar a lo que podría ocurrir en el contexto de la I.E. N° 82737. De la misma forma, Huamán y Riva (2020) y Castañeda (2023) reportan que las conductas de agresión física y otras formas de acoso en instituciones de la región Cajamarca se presentan con niveles predominantes medio y alto, lo cual coincide con el 80 % observado en la presente tabla. Estos trabajos concluyen, al igual que la presente investigación, que la violencia entre pares constituye un factor determinante que deteriora la convivencia escolar y limita el aprendizaje.

Otros antecedentes, como los de Ramos et al. (2024) y Rivera et al. (2025), aunque trabajan con poblaciones y grados distintos, ratifican que las manifestaciones de acoso físico, sumadas a la exclusión social y al hostigamiento verbal, repercuten negativamente en la estabilidad emocional, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes. Los hallazgos de Chamorro y Pacheco (2024), centrados en el Bullying verbal, complementan este panorama al mostrar que todas las formas de agresión, ya sean físicas o simbólicas, convergen

en un mismo efecto: deteriorar la concentración, la autoestima y la disposición hacia el aprendizaje. En este sentido, los niveles medio y alto de Bullying físico registrados en la I.E. N.º 82737 se inscriben en una tendencia regional y latinoamericana que reconoce el acoso escolar como un problema persistente y de fuerte impacto pedagógico.

En síntesis, se confirma que el Bullying físico no es un fenómeno aislado ni esporádico, sino una práctica extendida que afecta a la mayoría de los estudiantes. Esta situación, explicada por los modelos ecológico, cognitivo–conductual, del apego y del dominio social, y respaldada por diversas investigaciones previas, refuerza la necesidad de implementar estrategias integrales de prevención e intervención, orientadas a fortalecer los vínculos afectivos seguros, promover el desarrollo moral, reestructurar creencias que legitiman la violencia y construir un clima de convivencia basado en el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Solo así será posible reducir los niveles de Bullying físico y crear condiciones más favorables para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes de sexto grado.

Tabla 2

Niveles de la dimensión “Bullying psicológico”, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Bajo | 3 | 15.0 | 15.0 | 15.0 |
| Medio | 6 | 30.0 | 30.0 | 45.0 |
| Alto | 11 | 55.0 | 55.0 | 100.0 |
| Total | 20 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión. En la tabla 2 , se muestra la distribución de los niveles de Bullying psicológico en los estudiantes, evidenciando que el 55,0 % (11 estudiantes) se ubica en el nivel alto, el 30,0 % (6 estudiantes) en el nivel medio y solo el 15,0 % (3 estudiantes) en el nivel bajo. Esta distribución revela que más de la mitad de la población evaluada experimenta con alta frecuencia conductas de agresión psicológica, como burlas, humillaciones, amenazas,

ridiculización, aislamiento intencional o comentarios que dañan la autoestima, mientras que casi la mitad restante se mantiene entre niveles medio y bajo. El porcentaje acumulado de 45,0 % hasta el nivel medio indica que menos de la mitad de los estudiantes está relativamente menos expuesta, pero aun así un 30,0 % reporta manifestaciones psicológicas moderadas, lo cual tampoco resulta deseable en un clima escolar saludable. Entonces, los datos permiten afirmar que el Bullying psicológico constituye un problema grave y predominante en la institución educativa, configurando un contexto de convivencia tensa que vulnera el bienestar emocional de los escolares.

Desde la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), estos resultados evidencian que en el microsistema escolar se han naturalizado formas de interacción basadas en la descalificación, el rechazo y la exclusión, que se manifiestan en altos niveles de acoso psicológico. Un entorno donde las bromas hirientes, los apodos ofensivos o el menoscenso cotidiano pasan desapercibidos o son minimizados facilita que más de la mitad de los estudiantes se sitúe en el nivel alto de Bullying psicológico. Además, la débil articulación entre familia y escuela en el mesosistema podría estar impidiendo la detección temprana de estas conductas, pues muchas de ellas no dejan huellas visibles como el Bullying físico, sino marcas emocionales que se expresan en tristeza, retraimiento o ansiedad. El exosistema y el macrosistema, a través de medios de comunicación, redes sociales y creencias culturales que normalizan la burla y el menoscenso como “juego” o “forma de socializar”, refuerzan estos patrones, lo que ayuda a explicar la elevada proporción de estudiantes ubicados en el nivel alto.

La Teoría Cognitivo–Conductual de Beck (1976) permite comprender que este predominio de Bullying psicológico impacta directamente en los esquemas de pensamiento de víctimas, agresores y espectadores. En los agresores, las distorsiones cognitivas —como magnificar la propia superioridad, minimizar el daño causado o culpar a la víctima— legitiman la agresión verbal y el hostigamiento emocional, reforzando conductas que se repiten hasta

consolidar un nivel alto de acoso. En las víctimas, la exposición constante a insultos, desprecio o exclusión favorece la internalización de pensamientos automáticos negativos del tipo “no valgo”, “nadie me quiere” o “no soy capaz”, los cuales deterioran su autoestima y los llevan a una percepción de indefensión. El hecho de que el 55,0 % de los estudiantes se ubique en nivel alto sugiere que un número importante de ellos estaría desarrollando este tipo de cogniciones disfuncionales, con consecuencias en su estado emocional y, de manera indirecta, en su rendimiento académico y participación escolar.

Desde la Teoría del Apego de Bowlby (1969), la elevada presencia de Bullying psicológico puede interpretarse como expresión de vínculos afectivos inseguros que los estudiantes traen desde sus experiencias tempranas y reproducen en el contexto escolar. Los agresores, con frecuencia, han aprendido modelos de relación basados en el control, la crítica o el rechazo, por lo que recurren a la humillación y al menoscabo para afirmar su posición en el grupo. Las víctimas, por su parte, suelen presentar rasgos de apego ansioso, evidenciando dependencia afectiva, miedo al abandono y dificultad para poner límites, lo que las hace más vulnerables a convertirse en blanco de burlas y exclusión. Que la mayoría se sitúe en el nivel alto de Bullying psicológico evidencia que, en la escuela, no se están generando suficientes experiencias reparadoras de apego seguro, como la escucha activa, el acompañamiento emocional y el reconocimiento positivo, que contrarresten las carencias afectivas procedentes del hogar.

La Teoría del Dominio Social de Turiel (1983) ayuda a explicar por qué este tipo de agresión se mantiene y es tan frecuente. Muchos estudiantes, especialmente quienes se ubican en los niveles medio y alto, parecen interpretar estas conductas dentro del dominio convencional (“todos se molestan”, “es una broma del grupo”), sin reconocer que vulneran principios del dominio moral, como el respeto, la dignidad y el bienestar emocional del otro. Este error en la diferenciación de dominios permite que el Bullying psicológico se banalice y

se considere parte “normal” de la convivencia, lo que coincide con la alta proporción de estudiantes en nivel alto. La ausencia de espacios de reflexión ética, diálogo moral y análisis de casos de acoso, donde los niños puedan identificar el daño que causan las palabras y el rechazo, contribuye a que estas conductas se mantengan sin cuestionamiento profundo.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes empíricos, se observan claras coincidencias. Álvarez y Ortega (2023) encontraron que las dimensiones verbal, física y psicológica del Bullying se relacionan significativamente con un rendimiento mayoritariamente “en proceso”, lo que sugiere que altos niveles de acoso, especialmente psicológico y verbal, van de la mano con logros académicos por debajo de lo esperado. De manera similar, Ramos et al. (2024), Huamán y Riva (2020), Muñoz (2020), Rivera et al. (2025) y Castañeda (2023) reportaron relaciones negativas y significativas entre el acoso escolar y el rendimiento académico, señalando que las víctimas presentan desmotivación, ansiedad, ausentismo y baja concentración. El alto porcentaje de estudiantes en nivel elevado de Bullying psicológico en la presente investigación coincide con esta evidencia: en un contexto donde el daño emocional es frecuente, es esperable que el rendimiento académico tienda a disminuir, especialmente en áreas que exigen participación activa, expresión oral y seguridad personal.

Asimismo, los resultados se articulan con los hallazgos de Chamorro y Pacheco (2024), quienes demostraron que el Bullying verbal, muy cercano en naturaleza al Bullying psicológico, tiene un efecto negativo y estadísticamente significativo en el rendimiento académico. Las agresiones verbales y psicológicas alteran la estabilidad emocional, reducen la motivación intrínseca y afectan la concentración; por ello, un 55,0 % de estudiantes en nivel alto de Bullying psicológico representa un riesgo serio para el proceso de aprendizaje y confirma la tendencia descrita por estos autores. La coincidencia fundamental de todos los antecedentes revisados es que, independientemente del contexto (urbano, rural, nacional o

internacional), la presencia de acoso, en especial verbal y psicológico, constituye un factor determinante en el deterioro del clima escolar y del rendimiento académico, lo que refuerza la necesidad de abordar de manera prioritaria este problema en la institución estudiada.

En conjunto, la distribución de la Tabla 4 y la evidencia teórica y empírica sugieren que la institución educativa enfrenta un escenario donde las agresiones psicológicas son frecuentes y normalizadas, lo que compromete el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Desde las teorías de Bronfenbrenner, Beck, Bowlby y Turiel, se hace evidente que el Bullying psicológico no es un fenómeno aislado, sino el resultado de interacciones ecológicas, cognitivo–afectivas y morales deficientes. De igual modo, los antecedentes muestran que este tipo de violencia guarda una relación inversa con el rendimiento académico. Por tanto, los altos niveles registrados en la Tabla 4 justifican la implementación urgente de programas integrales de prevención e intervención, que fortalezcan los vínculos afectivos, la educación emocional y moral, y la construcción de una convivencia basada en el respeto y la empatía, factores indispensables para mejorar tanto el clima escolar como los logros de aprendizaje de los estudiantes de primaria.

2. Resultados globales por variables

2.1. Resultados de la variable 1: Bullying escolar

Tabla 3

Niveles de la variable “Bullying escolar”, en los estudiantes de la Institución Educativa N°

82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Bajo | 3 | 15.0 | 15.0 | 15.0 |
| Medio | 6 | 30.0 | 30.0 | 45.0 |
| Alto | 11 | 55.0 | 55.0 | 100.0 |
| Total | 20 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. SPSS 25

2.2. Resultados de la variable 2: Rendimiento escolar

Tabla 4

Niveles de la variable “Rendimiento académico”, en los estudiantes de la Institución

Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| En inicio | 5 | 25.0 | 25.0 | 25.0 |
| En proceso | 7 | 35.0 | 35.0 | 60.0 |
| Logro esperado | 6 | 30.0 | 30.0 | 90.0 |
| Destacado | 2 | 10.0 | 10.0 | 100.0 |
| Total | 20 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión. En la tabla 4, se muestra que el 60,0 % de los estudiantes se concentra en los niveles “en inicio” (25,0 %) y “en proceso” (35,0 %) del rendimiento académico, lo que indica que más de la mitad del grupo no alcanza los aprendizajes esperados. Esta situación se asocia con la presencia de Bullying escolar, ya que las experiencias de acoso físico y psicológico afectan directamente el desempeño académico al generar estrés, ansiedad, temor y desmotivación, factores que interfieren en la atención, la memoria y la participación en las actividades escolares. De igual manera, el 25,0 % de estudiantes ubicados en el nivel “en

inicio” refleja un bajo rendimiento académico, el cual puede vincularse a una mayor exposición al Bullying, especialmente al acoso psicológico, caracterizado por burlas, amenazas o exclusión social. Estas conductas deterioran la autoestima y la seguridad personal del estudiante, limitando su capacidad para concentrarse y aprender de manera efectiva, lo que se traduce en un desempeño académico deficiente. Asimismo, el 35,0 % de estudiantes en el nivel “en proceso” muestra avances parciales en el aprendizaje; sin embargo, la persistencia de situaciones de Bullying puede impedir la consolidación de los aprendizajes. Un clima escolar hostil reduce la motivación académica y dificulta la continuidad del esfuerzo cognitivo, ocasionando que los estudiantes permanezcan en niveles intermedios de rendimiento sin lograr progresar hacia el logro esperado. En contraste, el 40,0 % de estudiantes que alcanza los niveles “logro esperado” (30,0 %) y “destacado” (10,0 %) podría estar relacionado con una menor vivencia de Bullying escolar o con la presencia de factores protectores, como apoyo familiar, acompañamiento docente y relaciones positivas con sus pares. Estas condiciones favorecen la estabilidad emocional y permiten un mejor desempeño académico.

De todo esto, se infiere que el Bullying escolar se asocia negativamente con el rendimiento académico, observándose que una mayor incidencia de acoso coincide con niveles más bajos de desempeño escolar, mientras que los estudiantes menos afectados por el Bullying tienden a ubicarse en niveles de logro más altos. Esta evidencia refuerza la necesidad de implementar estrategias de prevención del Bullying como medio para mejorar el rendimiento académico.

Desde la Teoría del Enfoque de Metas de Logro de Dweck (1986), la predominancia de los niveles “en proceso” y “en inicio” puede interpretarse como el reflejo de orientaciones motivacionales centradas en metas de rendimiento más que en metas de aprendizaje. En contextos donde los estudiantes experimentan inseguridad emocional o temor al error — situaciones frecuentemente asociadas a ambientes escolares con presencia de Bullying— se reduce la disposición a asumir desafíos cognitivos, afectando negativamente el logro

académico. Por el contrario, el reducido porcentaje de estudiantes en el nivel “destacado” podría corresponder a aquellos que han desarrollado una mentalidad de crecimiento, caracterizada por la persistencia, la autorregulación y la valoración del esfuerzo como vía para el aprendizaje.

Desde la Teoría Constructivista del Aprendizaje de Piaget (1970), los resultados sugieren que una parte considerable de los estudiantes no logra construir aprendizajes significativos de manera autónoma. El aprendizaje, entendido como un proceso activo de asimilación y acomodación, requiere un entorno escolar que promueva la exploración, el error constructivo y la interacción social positiva. La alta concentración de estudiantes en niveles bajos e intermedios de rendimiento podría estar asociada a condiciones del entorno que limitan la participación activa, la reflexión y el intercambio cooperativo, afectando el desarrollo cognitivo propio de la etapa de operaciones concretas.

Desde la Teoría de la Motivación y la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), los niveles de rendimiento observados pueden explicarse por una insuficiente satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Los estudiantes que se ubican en los niveles “en inicio” y “en proceso” podrían experimentar una baja percepción de competencia académica y escasa motivación intrínseca, lo cual limita su compromiso con el aprendizaje. En contraste, aquellos que alcanzan los niveles “logro esperado” y “destacado” probablemente se desenvuelven en condiciones que favorecen la motivación autodeterminada, el apoyo docente y la sensación de pertenencia, factores clave para el éxito académico.

Asimismo, desde la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), la distribución de los niveles de rendimiento académico refleja la influencia de los distintos sistemas que rodean al estudiante. Las dificultades de aprendizaje observadas en una mayoría del grupo pueden estar asociadas a factores del microsistema escolar, como el clima de aula y las relaciones entre pares, así como a la limitada articulación entre familia y escuela

(mesosistema). Estos contextos influyen directamente en la estabilidad emocional y la disposición del estudiante para aprender, impactando su desempeño académico.

Los resultados coinciden con lo reportado por Álvarez y Ortega (2023), quienes encontraron que el 83,8 % de los estudiantes evaluados se ubicaba en el nivel “en proceso” de rendimiento académico, evidenciando un impacto significativo del Bullying en el desempeño escolar. De manera similar, en el presente estudio, el 60,0 % de los estudiantes se concentra en los niveles “en inicio” y “en proceso”, lo que refuerza la idea de que el acoso escolar constituye un factor que limita el logro de los aprendizajes.

Asimismo, los hallazgos guardan relación con el estudio de Castañeda (2023), quien reportó un promedio general de rendimiento académico correspondiente al nivel “en proceso”. Esta coincidencia sugiere que, en contextos educativos donde el Bullying está presente, el rendimiento académico tiende a mantenerse en niveles intermedios o bajos, afectando la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Del mismo modo, los resultados se alinean con lo señalado por Huamán y Riva (2020) y Muñoz (2020), quienes evidenciaron que la mayoría de los estudiantes de primaria evaluados presentaban un rendimiento académico regular o bajo, asociado a la presencia de conductas de acoso escolar. Estas investigaciones coinciden en señalar que el Bullying impacta negativamente en la motivación, la concentración y la participación escolar, factores que explican la elevada proporción de estudiantes en niveles “en inicio” y “en proceso”.

No obstante, se observa una diferencia con estudios como el de Ramos et al. (2024), realizado en educación media, donde los niveles de bajo rendimiento fueron más acentuados. Esta diferencia puede atribuirse a la etapa educativa, ya que en la educación primaria aún existen mayores oportunidades de intervención pedagógica y acompañamiento emocional, lo cual podría explicar la presencia de un 40,0 % de estudiantes en niveles “logro esperado” y “destacado” en el presente estudio.

3. Prueba de hipótesis

3.1. Prueba de normalidad

Previo al contraste de la hipótesis general, se procederá a evaluar la distribución de los datos. En ese sentido a continuación, se propusieron las siguientes hipótesis:

H_o: La muestra sigue una distribución normal

H_a: La muestra no sigue una distribución normal

Tabla 5

Prueba de Normalidad para los datos obtenidos de los cuestionarios

| Variables | Estadístico | gl | Sig. | Decisión |
|-----------------------|-------------|----|-------|-----------|
| Bullying escolar | 0.210 | 20 | 0.023 | No normal |
| Bullying físico | 0.188 | 20 | 0.045 | No normal |
| Bullying psicológico | 0.203 | 20 | 0.031 | No normal |
| Rendimiento académico | 0.195 | 20 | 0.040 | No normal |

Nota. SPSS v.25

En la tabla 5, se muestra que, según la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, todas las variables evaluadas presentan una distribución no normal, ya que los valores de significancia (Sig.) son menores a 0.05 en cada caso: Bullying escolar (0.023), Bullying físico (0.045), Bullying psicológico (0.031) y Rendimiento académico (0.040).

Esto implica que los datos no siguen una distribución normal y, por tanto, no cumplen con el supuesto de normalidad requerido para aplicar pruebas paramétricas. En consecuencia, se justifica el uso de pruebas estadísticas no paramétricas, como la correlación de Spearman, para analizar las relaciones entre las variables de estudio. Esta decisión metodológica garantiza una mayor validez y confiabilidad en los resultados obtenidos, considerando el tamaño muestral reducido ($N = 20$) y la naturaleza ordinal de las escalas utilizadas.

3.2. Constatación de hipótesis general

La hipótesis a contactar fue la siguiente:

- Existe relación directa y significativa entre el Bullying escolar y el Rendimiento académico en el área de Comunicación de los estudiantes de 6 grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024.

Tabla 6

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el Bullying escolar y el Rendimiento académico, en los estudiantes de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, año 2024

| Bullying escolar | Rho de Spearman | Sig. (bilateral) | N | Interpretación |
|-----------------------|-----------------|------------------|----|---|
| Rendimiento académico | -0.682 | 0.001 | 20 | Correlación negativa alta y significativa |

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión. En la tabla 6, se demuestra que el coeficiente Rho de Spearman entre el Bullying escolar y el rendimiento académico es de 0.682, con una significancia $p = 0.001$ y una muestra de 20 estudiantes de sexto grado. Este valor expresa una relación negativa alta y estadísticamente significativa: a medida que aumentan las manifestaciones de Bullying escolar, los niveles de rendimiento académico tienden a disminuir de forma consistente. Desde el punto de vista metodológico, este resultado confirma la pertinencia de la prueba no paramétrica de Spearman, considerando la naturaleza ordinal de las variables y la ausencia de normalidad en la distribución de los datos, lo que otorga solidez estadística a la inferencia realizada.

La magnitud y dirección de esta correlación se explican de manera coherente a partir de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), que plantea que el

desempeño del estudiante es el resultado de la interacción entre los diferentes sistemas ecológicos en los que se desenvuelve. El Bullying, como expresión de un clima relacional disfuncional en el microsistema escolar (aula, grupo de pares) y en su articulación con la familia y la comunidad, deteriora la seguridad emocional del niño, genera ansiedad, miedo y desconfianza, y debilita las condiciones necesarias para la concentración y el aprendizaje. De este modo, la correlación negativa encontrada evidencia que un microsistema escolar marcado por la violencia entre pares afecta directamente el funcionamiento académico, tal como lo anticipa el modelo ecológico al subrayar la influencia de las interacciones cotidianas sobre el desarrollo.

La Teoría Cognitivo–Conductual de Beck (1976) complementa esta interpretación al sostener que la conducta y el rendimiento de los estudiantes se vinculan con los esquemas cognitivos y pensamientos automáticos que construyen a partir de sus experiencias. En contextos donde el Bullying es frecuente, las víctimas tienden a desarrollar pensamientos disfuncionales del tipo “no soy capaz”, “no valgo”, “nadie me protege”, que se traducen en baja autoestima, temor a participar en clase y evitación de las tareas escolares. Estas distorsiones cognitivas disminuyen la motivación, la atención y la persistencia frente a las actividades de aprendizaje, lo que se refleja en un menor rendimiento académico. Al mismo tiempo, los agresores refuerzan esquemas de poder y dominación que desplazan el interés por aprender hacia la búsqueda de control social, reforzando la relación inversa entre violencia y logro escolar que evidencia el valor de -0.682.

A la luz de la Teoría del Apego de Bowlby (1969), el resultado también se comprende como consecuencia de la calidad de los vínculos afectivos que los estudiantes han construido. Los niños con historias de apego inseguro o desorganizado son más propensos a adoptar conductas agresivas o a asumir el rol de víctimas, presentando dificultades para regular sus emociones y confiar en los demás. Este déficit socioemocional se traduce en inestabilidad,

distractibilidad y desinterés por las tareas académicas, lo que impacta negativamente en su rendimiento. La correlación negativa hallada confirma que, en el grupo estudiado, los estudiantes inmersos en dinámicas de acoso —ya sea como agresores o víctimas— no logran consolidar un clima de seguridad afectiva que favorezca el aprendizaje, tal como advierte la teoría del apego.

Desde la Teoría del Dominio Social de Turiel (1983), el Bullying puede interpretarse como expresión de un desarrollo moral insuficiente, en el cual los estudiantes priorizan normas de grupo o convenciones (popularidad, “bromas”, códigos de pertenencia) por encima de principios morales de justicia y respeto. Cuando la escuela no logra fortalecer el dominio moral, los estudiantes normalizan la agresión como parte de la convivencia cotidiana, generando un entorno de miedo, humillación y falta de confianza. Este contexto moralmente empobrecido reduce la disposición a participar, preguntar y equivocarse, todos elementos clave para un buen rendimiento. El coeficiente negativo de la tabla refleja precisamente cómo el predominio de normas de grupo que toleran el acoso se asocia con menores logros académicos.

En relación con la variable rendimiento académico, los hallazgos son coherentes con la Teoría del Enfoque de Metas de Logro de Dweck (1986). El Bullying escolar tiende a erosionar las metas de aprendizaje y a potenciar metas de rendimiento defensivas: los estudiantes se preocupan más por “no quedar en ridículo” o “no ser blanco de burlas” que por comprender y mejorar. En ese contexto, disminuye la mentalidad de crecimiento y la disposición a esforzarse, ya que el aula deja de ser percibida como un espacio seguro para equivocarse y aprender. La correlación -0.682 sugiere que, en la medida en que aumenta el acoso, los estudiantes se orientan menos al dominio de contenidos y más a la evitación del fracaso social, con el consiguiente descenso en sus calificaciones.

Desde la Teoría Constructivista de Piaget (1970), el rendimiento académico se vincula con la posibilidad de que el estudiante interactúe activamente con el entorno, experimente,

dialogue y construya significados. Sin embargo, un ambiente marcado por el Bullying limita la participación, inhibe la curiosidad y restringe el trabajo colaborativo, elementos esenciales en la etapa de operaciones concretas en la que se encuentran los alumnos de sexto grado. Los estudiantes que se sienten amenazados o ridiculizados evitan intervenir en clase, reducir su interacción con el docente y sus pares, y, en consecuencia, construyen conocimientos de manera más superficial e inestable. La relación negativa alta hallada confirma que un clima escolar hostil obstaculiza los procesos de construcción activa del conocimiento que Piaget considera fundamentales para un buen rendimiento.

La Teoría de la Motivación y la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) aporta otra clave interpretativa al establecer que el rendimiento académico óptimo requiere la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. El Bullying vulnera especialmente la necesidad de relación, al quebrar los vínculos de confianza y pertenencia en el aula, y deteriora la percepción de competencia de las víctimas, que se sienten incapaces y desvalorizadas. Cuando los estudiantes no se sienten aceptados ni competentes, su motivación intrínseca disminuye, se reduce el compromiso con las tareas escolares y descienden sus logros académicos. El coeficiente de -0.682 evidencia empíricamente esta dinámica: a mayor nivel de acoso y, por ende, menor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, menor rendimiento académico.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes empíricos revisados, se observa una clara coincidencia en la dirección de la relación. Ramos et al. (2024) reportan una relación inversa entre acoso escolar y rendimiento académico en estudiantes de educación media en Maicao, señalando que las víctimas presentan desmotivación, ansiedad y ausentismo, factores que también pueden estar presentes en los estudiantes de la I.E. N.º 82737. De manera similar, Chamorro y Pacheco (2024) demuestran que el Bullying verbal afecta de manera negativa y significativa el rendimiento estudiantil, lo que coincide con el hallazgo actual al considerar el

Bullying escolar como un fenómeno que incluye agresiones verbales, físicas y psicológicas. En ambos casos, al igual que en el presente estudio, se concluye que el acoso constituye un factor que deteriora la estabilidad emocional y el desempeño académico.

Los resultados también convergen con lo encontrado por Álvarez y Ortega (2023), quienes evidencian correlaciones significativas entre las dimensiones de Bullying (verbal, físico y psicológico) y el rendimiento académico en estudiantes de Paracas, mostrando que la mayoría se ubica en niveles “en proceso”, lo que refuerza la idea de que la violencia entre pares limita la consolidación de aprendizajes. De igual modo, Huamán y Riva (2020) reportan una relación negativa y significativa (aprox. -0.552) entre acoso escolar y rendimiento en estudiantes de quinto grado de primaria en Chachapoyas, mientras que Rivera et al. (2025) informan un coeficiente gamma de -0.393 en estudiantes de primaria de Trujillo, y Muñoz (2020) y Castañeda (2023) encuentran relaciones inversas significativas en contextos rurales de Cajamarca. Frente a estos antecedentes, el coeficiente -0.682 de la presente investigación se sitúa en un rango similar o incluso mayor de asociación negativa, lo que sugiere que en la I.E. N.º 82737 el impacto del Bullying sobre el rendimiento es particularmente intenso.

Las diferencias entre los estudios revisados se relacionan principalmente con el contexto geográfico, el nivel educativo y la metodología empleada. Mientras que algunos trabajos se desarrollan en educación media o secundaria (Ramos et al., 2024; Chamorro & Pacheco, 2024) y otros en primaria urbana o rural (Álvarez & Ortega, 2023; Huamán & Riva, 2020; Rivera et al., 2025; Muñoz, 2020; Castañeda, 2023), el presente estudio se focaliza en estudiantes de sexto grado de una institución primaria del distrito de San Miguel, Cajamarca, con una población pequeña pero censal. Además, ciertos antecedentes utilizan modelos econométricos o regresión lineal, mientras que en esta investigación se recurre al coeficiente de Spearman, acorde con la escala de medición de las variables. No obstante, estas diferencias metodológicas no generan contradicciones, sino que enriquecen el cuerpo de evidencia al

mostrar, desde diversos enfoques y contextos, la misma conclusión central: el Bullying escolar se asocia de manera significativa y negativa con el rendimiento académico.

En suma, las teorías psicológicas y educativas revisadas y los antecedentes empíricos nacionales e internacionales convergen en una misma dirección: el Bullying escolar constituye un factor de riesgo que impacta de forma desfavorable en el desempeño académico de los estudiantes de primaria. Este hallazgo respalda la necesidad de que la I.E. N.º 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” implemente programas integrales de prevención y atención del acoso, fortalezca el clima de convivencia, promueva la motivación intrínseca y garantice ambientes seguros y afectivamente estables, condiciones indispensables para mejorar el aprendizaje y elevar el rendimiento académico de sus estudiantes.

3.3. Constatación de hipótesis específicas

3.3.1. Hipótesis específica 1. La hipótesis a verificar fue la siguiente:

Tabla 7

Relación entre Bullying físico y Rendimiento académico

| Bullying físico | Rho de Spearman | Sig. (bilateral) | N | Interpretación |
|-----------------------|-----------------|------------------|----|---|
| Rendimiento académico | -0.612 | 0.004 | 20 | Correlación negativa moderada y significativa |

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 7, se evidencia un coeficiente Rho de Spearman de -0,612 con un nivel de significancia $p = 0,004$ y una muestra de 20 estudiantes, resultado que indica una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre el Bullying físico y el rendimiento académico. Esto significa que, a medida que aumentan las conductas de agresión física (golpes, empujones, patadas, destrucción de pertenencias, otros.), el rendimiento académico de los estudiantes tiende a disminuir de manera consistente. Desde el punto de vista estadístico, el valor de p menor a 0,05 descarta que esta relación se deba al azar y confirma que el Bullying

físico constituye un factor asociado al bajo desempeño escolar en el grupo de estudiantes evaluado. En términos pedagógicos, este hallazgo sugiere que la violencia física en la escuela no solo afecta la integridad y seguridad de los estudiantes, sino que impacta directamente en su capacidad para concentrarse, aprender y obtener logros satisfactorios en el área de Comunicación y demás áreas curriculares.

Estos resultados se explican con claridad a la luz de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), en la medida en que el Bullying físico emerge de la interacción entre los distintos sistemas ecológicos. Un microsistema escolar caracterizado por relaciones agresivas, escasa supervisión docente y normas de convivencia poco claras facilita la aparición de conductas físicas de intimidación que alteran el clima de aula y generan miedo, ansiedad y evasión en las víctimas, lo que se traduce en bajo rendimiento. Al mismo tiempo, factores del mesosistema como la débil comunicación entre familia y escuela impiden una detección oportuna de las agresiones, mientras que en el exosistema y macrosistema la normalización cultural de la violencia refuerza la idea de que “pegar” o “golpear” es una forma válida de resolver conflictos (Bronfenbrenner, 1987). Así, la asociación negativa hallada entre Bullying físico y rendimiento académico refleja el efecto acumulativo de estos contextos adversos sobre los estudiantes de primaria.

Desde la Teoría Cognitivo-Conductual de Beck (1976), la correlación negativa moderada puede entenderse porque tanto agresores como víctimas desarrollan esquemas cognitivos disfuncionales a partir de la experiencia de violencia física. Los agresores tienden a justificar sus ataques mediante distorsiones cognitivas (“si no pego, no me respetan”), mientras que las víctimas incorporan pensamientos automáticos negativos (“no valgo”, “no puedo aprender”) que deterioran su autoestima y su motivación escolar. Esta red de cogniciones erróneas genera emociones de miedo, vergüenza, ira o desesperanza que interfieren con la atención, la memoria de trabajo y la participación en clase, afectando directamente el

rendimiento académico. A ello se suma que la conducta agresiva es reforzada socialmente por el grupo de pares, consolidando un círculo vicioso de violencia y bajo desempeño (Beck, 1976).

La Teoría del Apego de Bowlby (1969) también permite comprender el vínculo encontrado en la Tabla 3, al mostrar que muchos estudiantes involucrados en Bullying físico provienen de vínculos afectivos inseguros o desorganizados. Los agresores suelen reproducir modelos internos de trabajo marcados por el control, la hostilidad o la indiferencia, mientras que las víctimas presentan rasgos de apego ansioso, con temor al rechazo y dificultad para defenderse. Estas historias de apego deteriorado se traducen en relaciones conflictivas en el aula y en un escaso sentido de seguridad emocional, condición indispensable para aprender. En este marco, la asociación negativa moderada indica que, allí donde predominan vínculos inseguros y relaciones de violencia física, disminuyen las posibilidades de que los estudiantes se involucren activamente en las tareas escolares y alcancen altos niveles de rendimiento. Asimismo, la Teoría del Dominio Social de Turiel (1983) explica que muchos agresores y espectadores se mantienen anclados en un razonamiento centrado en normas convencionales del grupo (“es una broma”, “todos lo hacen”), sin reconocer la gravedad moral de dañar físicamente a un compañero; esta deficiencia en el juicio moral dificulta la construcción de una convivencia respetuosa y un contexto propicio para el aprendizaje.

En relación con la variable rendimiento académico, la fuerza y dirección de la correlación hallada se articulan con la Teoría del Enfoque de Metas de Logro de Dweck (1986), la Teoría Constructivista de Piaget (1970) y la Teoría de la Motivación y la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). La presencia de Bullying físico mina la motivación intrínseca y favorece metas de rendimiento defensivas: los estudiantes temen equivocarse por miedo a ser ridiculizados o agredidos, evitando participar, preguntar o asumir retos académicos, lo que disminuye sus logros (Dweck, 1986). Desde Piaget (1970), el clima de amenaza física impide que los niños de primaria, que se encuentran en la etapa de operaciones concretas, se concentren

en la exploración activa, la resolución de problemas y la construcción de significados; en lugar de atender a las tareas cognitivas, deben destinar recursos mentales a protegerse o escapar del agresor. A ello se suma que, según Deci y Ryan (1985), la motivación autodeterminada requiere satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación; sin embargo, en contextos de Bullying físico se vulnera la sensación de pertenencia y se debilita la percepción de competencia, reduciendo el compromiso académico y explicando el descenso en el rendimiento observado en la tabla.

Al comparar estos hallazgos con los antecedentes empíricos, se observa una marcada coincidencia con Ramos et al. (2024), quienes identificaron una relación inversa entre el acoso escolar y el rendimiento académico en estudiantes de educación media en Maicao, La Guajira. Al igual que en la presente investigación, dichos autores concluyeron que la presencia de agresiones físicas, exclusión y hostigamiento deteriora la estabilidad emocional y el desempeño escolar, reforzando la idea de que el Bullying —incluido el Bullying físico— es un factor que compromete los logros académicos. La diferencia principal radica en el nivel educativo y el tamaño muestral, pues el estudio de Ramos et al. se desarrolló en educación media con una población mayor, mientras que el presente trabajo se centra en estudiantes de primaria de una institución específica; no obstante, la dirección de la relación es coincidente, lo que otorga mayor robustez a la evidencia.

De igual modo, los resultados concuerdan con el estudio de Chamorro y Pacheco (2024), quienes hallaron que el Bullying verbal tiene un efecto negativo y significativo sobre el rendimiento académico general de los estudiantes. Aunque su investigación se enfocó en las agresiones verbales en un contexto ecuatoriano y utilizó un modelo estadístico de función de producción educativa, la lógica de la relación es similar: las agresiones, sean verbales o físicas, afectan la concentración, la motivación y el bienestar emocional, generando menores puntajes académicos. La diferencia radica en el tipo de Bullying analizado, ya que la presente

investigación resalta específicamente el impacto del Bullying físico; sin embargo, ambas coinciden en que las distintas formas de acoso se vinculan con un descenso en el rendimiento escolar y demandan políticas educativas de prevención y acompañamiento psicológico.

Asimismo, los hallazgos son coherentes con lo reportado por Álvarez y Ortega (2023) en estudiantes de primaria del distrito de Paracas, quienes encontraron una correlación significativa entre las dimensiones del Bullying —incluido el Bullying físico— y el rendimiento académico, observando que la mayoría de estudiantes se ubicaba en el nivel “en proceso”. Ese patrón coincide con la situación encontrada en la institución estudiada, donde la correlación negativa moderada sugiere que los alumnos que sufren más agresión física tienden a ubicarse en niveles de logro inferiores. De manera similar, Huamán y Riva (2020) y Muñoz (2020) reportaron relaciones negativas y significativas entre el acoso escolar y el rendimiento académico en estudiantes de primaria de Chachapoyas y de la Red Educativa Integración Rural de San Marcos, respectivamente, confirmando que en contextos urbanos y rurales el incremento de conductas de Bullying se asocia con calificaciones más bajas; la particularidad del presente estudio es que se focaliza en la dimensión de Bullying físico y encuentra una fuerza de asociación moderada ($-0,612$), comparable con los coeficientes negativos señalados en dichos trabajos.

Finalmente, la correlación negativa moderada obtenida en la Tabla 3 también mantiene coherencia con los resultados de Rivera et al. (2025) en Trujillo y de Castañeda (2023) en Santa Cruz, Cachachi, Cajabamba, donde se evidenciaron relaciones inversas significativas entre el Bullying y el rendimiento académico, llegando incluso a una correlación alta ($r = -0,99$) en el caso de Castañeda. La coincidencia fundamental radica en que todas estas investigaciones, al igual que la presente, concluyen que el Bullying —ya sea físico, verbal o psicológico— constituye un factor que afecta de manera significativa y negativa el desempeño escolar, deteriorando la autoestima, la convivencia y el clima de aula. Las diferencias se explican por

el contexto geográfico, el tamaño de la muestra y la fuerza de la correlación, pero la dirección de la relación es consistente. En conjunto, la evidencia empírica y el resultado de la Tabla 3 respaldan la necesidad urgente de diseñar e implementar estrategias integrales de prevención e intervención frente al Bullying físico, ya que su reducción no solo implica proteger la integridad de los estudiantes, sino también mejorar sus oportunidades de logro académico y desarrollo integral.

Tabla 8

Relación entre Bullying psicológico y Rendimiento académico

| Bullying psicológico | Rho de Spearman | Sig. (bilateral) | N | Interpretación |
|-----------------------|-----------------|------------------|----|---|
| Rendimiento académico | -0.721 | 0.000 | 20 | Correlación negativa alta y significativa |

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 8, se evidencia una correlación negativa alta y significativa (Rho de Spearman = -0.721; p = 0.000; N = 20) entre el Bullying psicológico y el rendimiento académico, lo cual indica que, a medida que aumentan las manifestaciones de acoso psicológico, como humillaciones, exclusión, amenazas verbales, o burlas, el rendimiento académico de los estudiantes tiende a disminuir de manera considerable. Este coeficiente refleja una relación fuerte e inversa: los estudiantes que padecen con mayor frecuencia este tipo de violencia emocional presentan menores logros en el aprendizaje, menor participación en clase, y reducida motivación para continuar con las actividades escolares. La significancia estadística ($p < 0.01$) confirma que la relación no se debe al azar, sino que el Bullying psicológico constituye un factor determinante que afecta el desempeño académico en el contexto educativo estudiado.

Desde la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), este resultado se explica por la influencia simultánea de los distintos sistemas ecológicos que configuran el entorno del estudiante. En el microsistema escolar, la presencia de hostilidad

verbal y exclusión emocional perturba las relaciones interpersonales y genera un ambiente poco seguro que interfiere con el proceso de aprendizaje. La falta de comunicación efectiva entre familia y escuela en el mesosistema impide la detección temprana del acoso, y el macrosistema, con patrones culturales que toleran la burla o la humillación, contribuye a perpetuar estas conductas. Así, la alta correlación negativa hallada demuestra cómo los factores sociales, culturales y familiares se combinan para erosionar la estabilidad emocional del niño y su disposición al aprendizaje, afectando directamente su rendimiento académico.

Desde la perspectiva de la Teoría Cognitivo-Conductual de Beck (1976), la fuerte relación inversa entre Bullying psicológico y rendimiento académico puede interpretarse como consecuencia de los pensamientos disfuncionales que tanto agresores como víctimas desarrollan en contextos de acoso. Las víctimas tienden a internalizar ideas irrationales de inferioridad o incapacidad (“no sirvo”, “soy un fracaso”), que reducen su autoconfianza y motivación intrínseca. Estas creencias negativas deterioran la atención, la memoria y la autorregulación emocional, elementos fundamentales para un buen desempeño académico. Los agresores, por su parte, refuerzan distorsiones cognitivas que justifican la violencia (“merece que se burlen de él”), consolidando un entorno psicológico que perpetúa el daño y afecta el clima de aula. En este sentido, la relación negativa alta entre ambas variables refleja cómo el acoso psicológico altera los procesos mentales y emocionales, interfiriendo con el aprendizaje significativo y sostenido.

A su vez, la Teoría del Apego de Bowlby (1969) permite entender que los estudiantes expuestos a Bullying psicológico carecen de vínculos seguros y afectivos que fortalezcan su autoestima y sentido de pertenencia. Los agresores suelen replicar modelos de apego evitativo o desorganizado, utilizando la humillación o el desprecio como formas de control, mientras que las víctimas con apego ansioso interiorizan sentimientos de inseguridad y dependencia, afectando su capacidad para concentrarse y aprender. El aula, carente de vínculos reparadores

y de apoyo emocional, deja de ser un espacio seguro, lo que explica la disminución significativa del rendimiento académico observada en la correlación. En este contexto, la intervención educativa debe priorizar la reconstrucción de la confianza, la empatía y la contención emocional como factores protectores ante el acoso.

Desde la Teoría del Dominio Social de Turiel (1983), la alta correlación negativa refleja también deficiencias en el desarrollo moral de los estudiantes. Muchos agresores no logran diferenciar entre normas convencionales y principios morales universales, justificando las burlas o el rechazo como parte de la “convivencia escolar”, sin considerar las implicaciones éticas de su comportamiento. Esta distorsión moral contribuye a un ambiente de normalización del daño, donde las víctimas se sienten indefensas y el aprendizaje se ve interrumpido por la tensión emocional. Por tanto, el resultado estadístico muestra que el Bullying psicológico no solo afecta el rendimiento por vía emocional, sino también por la falta de un desarrollo moral adecuado que sustente la convivencia basada en el respeto y la empatía.

Al vincular este resultado con las teorías del rendimiento académico, la correlación negativa alta se relaciona directamente con la Teoría del Enfoque de Metas de Logro de Dweck (1986), la Teoría Constructivista de Piaget (1970) y la Teoría de la Motivación y la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Desde Dweck (1986), el Bullying psicológico genera una mentalidad fija en las víctimas, que interpretan el fracaso como una muestra de incapacidad permanente, disminuyendo su motivación para aprender. En contraste, los ambientes positivos favorecen la mentalidad de crecimiento, donde los errores son oportunidades de mejora. Piaget (1970) sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y el equilibrio cognitivo; sin embargo, el acoso emocional rompe este equilibrio, obstaculizando la cooperación y el razonamiento moral. Finalmente, Deci y Ryan (1985) plantean que la motivación intrínseca se sustenta en tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. El Bullying psicológico vulnera especialmente la

necesidad de relación y pertenencia, reduciendo la motivación y, con ella, el rendimiento académico. De este modo, el alto coeficiente negativo (-0.721) demuestra cómo el acoso psicológico socava la motivación, la autoconfianza y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los antecedentes empíricos, los resultados de esta investigación coinciden con los hallazgos de Ramos et al. (2024), quienes demostraron una relación inversa entre acoso escolar y rendimiento académico en estudiantes de educación media, señalando que las agresiones, físicas, verbales y psicológicas, disminuyen la atención, la motivación y la estabilidad emocional. Del mismo modo, Chamorro y Pacheco (2024) confirmaron que el Bullying verbal afecta de forma significativa el rendimiento, al deteriorar la concentración y generar ansiedad, un patrón que se asemeja al Bullying psicológico observado en este estudio. Álvarez y Ortega (2023) encontraron una correlación significativa entre las dimensiones del Bullying (verbal, físico y psicológico) y el rendimiento académico, destacando que los estudiantes víctimas de acoso alcanzan predominantemente niveles de logro “en proceso”. Este comportamiento se repite en la muestra analizada, donde los altos niveles de Bullying psicológico se asocian con bajo rendimiento académico.

Asimismo, Huamán y Riva (2020) y Muñoz (2020) coincidieron en que el acoso escolar, en cualquiera de sus formas, repercute negativamente en el desempeño académico, mientras que Rivera et al. (2025) corroboraron la existencia de una relación inversa y moderada entre Bullying y rendimiento en estudiantes de primaria. Castañeda (2023) halló incluso una correlación muy alta ($r = -0.99$) entre ambas variables en contextos rurales, resultado que, aunque más intenso, guarda coherencia con el coeficiente (-0.721) encontrado en el presente estudio. En conjunto, todos los antecedentes confirman que el Bullying, especialmente en su

forma psicológica, es un factor que debilita la motivación, afecta la autoestima y deteriora las condiciones emocionales necesarias para el aprendizaje efectivo.

En síntesis, la correlación negativa alta y significativa entre el Bullying psicológico y el rendimiento académico demuestra que la violencia emocional constituye uno de los factores más perjudiciales para el desarrollo integral del estudiante. Esta relación evidencia que el acoso sostenido interfiere con la estabilidad afectiva, la autorregulación emocional y la motivación por aprender, generando un impacto profundo en el rendimiento escolar. A la luz de las teorías de Bronfenbrenner, Beck, Bowlby, Turiel, Dweck, Piaget y Deci & Ryan, el resultado confirma que el Bullying psicológico debe abordarse como un fenómeno sistémico y multidimensional que afecta tanto los procesos cognitivos como los emocionales. Por ello, se recomienda implementar estrategias institucionales orientadas a la educación socioemocional, el fortalecimiento de la convivencia y la promoción de climas escolares saludables que favorezcan la empatía, el respeto y el logro académico sostenido en los estudiantes de primaria.

Tabla 9

Correlación entre las dimensiones del Bullying escolar y el rendimiento académico

| Dimensión del Bullying | Rho Spearman | de Sig. (bilateral) | N | Interpretación |
|--|--------------|---------------------|----|---|
| Bullying físico y Rendimiento académico | -0.612 | 0.004 | 20 | Correlación negativa moderada y significativa |
| Bullying psicológico y Rendimiento académico | -0.721 | 0.000 | 20 | Correlación negativa alta y significativa |

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 9, muestra la correlación entre las dimensiones del Bullying escolar (físico y psicológico) y el rendimiento académico de los estudiantes, utilizando el coeficiente Rho de Spearman, debido a la naturaleza ordinal de las variables analizadas. Los resultados evidencian la existencia de relaciones negativas y estadísticamente significativas entre ambas dimensiones del Bullying y el rendimiento académico.

En primer lugar, se observa que el Bullying físico presenta una correlación negativa moderada con el rendimiento académico ($\rho = -0.612$; $p = 0.004 < 0.05$). Este resultado indica que, a medida que aumentan las manifestaciones de agresión física, como empujones, golpes o amenazas, el rendimiento académico de los estudiantes tiende a disminuir de forma significativa. La relación negativa sugiere que los estudiantes que experimentan con mayor frecuencia Bullying físico presentan mayores dificultades para concentrarse, participar activamente en clase y cumplir con las exigencias académicas, lo que impacta desfavorablemente en su desempeño escolar.

En segundo lugar, los resultados evidencian que el Bullying psicológico mantiene una correlación negativa alta y significativa con el rendimiento académico ($\rho = -0.721$; $p = 0.000 < 0.01$). Este hallazgo revela que las conductas de acoso psicológico, como burlas, humillaciones, exclusión social y amenazas verbales, tienen un impacto aún más fuerte sobre el desempeño académico que el Bullying físico. La intensidad de esta relación sugiere que el daño emocional sostenido afecta de manera profunda la motivación, la autoestima y la estabilidad emocional del estudiante, elementos esenciales para el aprendizaje efectivo.

Comparativamente, la dimensión psicológica del Bullying presenta una mayor asociación negativa con el rendimiento académico que la dimensión física, lo cual evidencia que las agresiones no visibles o simbólicas generan consecuencias más persistentes en el proceso de aprendizaje. Este resultado permite inferir que el deterioro emocional provocado por el Bullying psicológico interfiere de manera más intensa en los procesos cognitivos y académicos del estudiante.

En síntesis, los resultados de la Tabla 9 confirman que a mayor presencia de Bullying físico y psicológico, menor es el rendimiento académico de los estudiantes, siendo el Bullying psicológico el que muestra una relación negativa más fuerte. Estos hallazgos evidencian la necesidad de implementar acciones preventivas y de intervención frente al Bullying escolar,

especialmente en su dimensión psicológica, como estrategia fundamental para mejorar el rendimiento académico y el clima escolar.

Tabla 10

Resumen de contrastación de hipótesis

| Hipótesis | Prueba estadística | Rho Spearman | de Sig. (p) | α | Decisión |
|---|--------------------|--------------|-------------|----------|------------------------------------|
| H_1 general: Existe relación significativa entre el Bullying escolar y el rendimiento académico | Spearman | -0.682 | 0.001 | 0.05 | Se rechaza H_0 y se acepta H_1 |
| H_1 específica 1: Existe relación entre el Bullying físico y el rendimiento académico | Spearman | -0.612 | 0.004 | 0.05 | Se rechaza H_0 y se acepta H_1 |
| H_1 específica 2: Existe relación entre el Bullying psicológico y el rendimiento académico | Spearman | -0.721 | 0.000 | 0.05 | Se rechaza H_0 y se acepta H_1 |

En la tabla 10, se presenta el resumen de la contrastación de hipótesis sobre la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico, así como entre sus dimensiones (Bullying físico y psicológico) y el rendimiento académico, empleando la prueba estadística Rho de Spearman, considerando un nivel de significancia $\alpha = 0.05$. Los resultados obtenidos permiten tomar decisiones estadísticas claras respecto a las hipótesis planteadas.

En relación con la hipótesis general, los resultados evidencian una correlación negativa y significativa entre el Bullying escolar y el rendimiento académico ($\rho = -0.682$; $p = 0.001 < 0.05$). Este hallazgo indica que, a medida que se incrementa la presencia de conductas de Bullying escolar, el rendimiento académico de los estudiantes disminuye de manera significativa. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1), confirmando estadísticamente la existencia de una relación inversa entre ambas variables.

Respecto a la hipótesis específica 1, los resultados muestran que el Bullying físico se relaciona de manera negativa y significativa con el rendimiento académico ($\rho = -0.612$; $p = 0.004 < 0.05$). Este resultado permite afirmar que las agresiones físicas influyen

desfavorablemente en el desempeño escolar de los estudiantes. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, evidenciando que el incremento del Bullying físico se asocia con una disminución del rendimiento académico.

En cuanto a la hipótesis específica 2, los resultados evidencian que el Bullying psicológico presenta una correlación negativa alta y estadísticamente significativa con el rendimiento académico ($\rho = -0.721$; $p = 0.000 < 0.05$). Este resultado indica que las conductas de acoso psicológico tienen un impacto más fuerte sobre el rendimiento académico que el Bullying físico. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando que el aumento del Bullying psicológico se asocia con una disminución significativa del desempeño académico.

En síntesis, los resultados de la Tabla 10 confirman que todas las hipótesis planteadas en el estudio son aceptadas, evidenciando que el Bullying escolar, tanto en su dimensión física como psicológica, mantiene una relación negativa y significativa con el rendimiento académico. Estos hallazgos sustentan la necesidad de implementar estrategias integrales de prevención e intervención del Bullying escolar como un factor clave para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

CONCLUSIONES

1. Se determinó que el Bullying presenta una relación inversa y estadísticamente significativa con el rendimiento académico de los estudiantes de 6 grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024, puesto que el coeficiente Rho de Spearman evidenció un valor de $\rho = -0.682$ con un nivel de significancia de $p = 0.001$, demostrando la existencia de una correlación negativa alta; en consecuencia, se confirma que el incremento de las conductas de Bullying escolar se asocia con una disminución sostenida del rendimiento académico, afectando de manera directa el proceso de aprendizaje y el desempeño estudiantil.
2. Se determinó que el nivel de Bullying físico con el rendimiento académico en los estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024 evidencia un relación negativa moderada y estadísticamente significativa, puesto que el coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de ($\rho = -0.612$), con un nivel de significancia de $p = 0.004$, evidenciando que, a medida que se incrementan las manifestaciones de Bullying físico, el rendimiento académico de los estudiantes tiende a disminuir.
3. Se determinó que existe un nivel de relación negativa alta y estadísticamente significativa entre el Bullying psicológico y el rendimiento académico en los estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024, puesto que el resultado se sustenta en el coeficiente Rho de Spearman obtenido ($\rho = -0.721$; $p = 0.000$; $N = 20$), lo cual evidencia que, a medida que se incrementan las manifestaciones de acoso psicológico, el rendimiento académico de los estudiantes tiende a disminuir de manera considerable.

SUGERENCIAS

1. Al director de la UGEL-San Miguel, se sugiere fortalecer e implementar de manera sistemática políticas y programas de prevención del Bullying escolar en las instituciones educativas de su jurisdicción, promoviendo capacitaciones continúas dirigidas a directivos y docentes sobre convivencia escolar, detección temprana del acoso y estrategias de intervención socioemocional, a fin de contribuir a la mejora del rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes
2. Al director de la Institución Educativa N°82737 “María Auristela Sánchez Quiroz” de la Provincia de San Miguel, se sugiere diseñar y ejecutar un plan institucional de convivencia escolar, que incluya protocolos claros de prevención, atención y seguimiento de casos de Bullying, así como el fortalecimiento del comité de tutoría y convivencia escolar, con la finalidad de generar un clima escolar seguro, inclusivo y favorable para el aprendizaje de los estudiantes.
3. A los docentes de la Institución Educativa N°82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, se sugiere incorporar de manera permanente estrategias pedagógicas y socioemocionales que fomenten el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos dentro del aula, así como realizar un acompañamiento cercano a los estudiantes que presentan indicadores de Bullying, con el propósito de reducir el acoso escolar y mejorar el rendimiento académico.
4. A los docentes de la Institución Educativa N°82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, se sugiere trabajar en las horas de tutoría lo que es el Bullying escolar ya que se está dejando de lado esas horas y se utiliza para otros fines.

REFERENCIAS

- Álvarez, R. & Ortega Herrera, G. (2023). Bullying y rendimiento académico en los estudiantes de una Institución Educativa del distrito de Paracas. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 3(4), 1–12. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i4.1>
- Beck, T. (1976). *Terapia cognitiva y los trastornos emocionales*. International Universities Press.
- Bowlby, J. (1969). *Apego y pérdida: Volumen 1. El apego*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castañeda, M. (2023). *Relación entre el Bullying y el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N.º 82983, Santa Cruz, Cachachi, Cajabamba, Cajamarca, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/6278>
- Chamorro, G. y Pacheco, J. (2024). Relación del Bullying verbal con el rendimiento académico estudiantil. *Simbiosis Educativa*, 3(1), 92–118. <https://doi.org/10.60085/se.v3n1a4>
- Dweck, C. S. (1986). Procesos motivacionales que afectan el aprendizaje. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Gagné, R. M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje y la teoría de la instrucción (4.ª ed.)*. Winston.
- Guffante, J., Chávez, A. y Ramírez, M. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Macro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. McGraw-Hill.

Huaman, C. y Riva, L. (2020). *Acoso escolar y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa I.E.E. "San Juan de la Libertad"- Chachapoyas – 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas].

<https://hdl.handle.net/20.500.14077/2187>

Kerlinger, N. & Lee, B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4.^a ed.)*. McGraw-Hill.

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Curriculum Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Curriculum Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Orientaciones para la evaluación formativa en Educación Básica*. MINEDU.

Muñoz, O. (2020). *El Bullying y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del nivel primario, del ámbito de la Red Educativa Integración Rural, San Marcos, Cajamarca, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca].

<http://hdl.handle.net/20.500.14074/3706>

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. San Marcos.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.

Ramos, A., González, K. y Castro, I. (2024). *Relación entre el acoso escolar y el rendimiento académico en estudiantes de educación media en una Institución Educativa del Municipio de Maicao, La Guajira*. [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño].

<http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/9315>

Rigby, K. (2002). *Nuevas perspectivas sobre el acoso escolar*. Publishers.

Rivera, M., Risco, A., Reyna, D., Chu, A., Izquierdo, I., Torres, N. & Reyes, J. (2025). Efecto del Bullying en el rendimiento académico en estudiantes de primaria de una institución educativa pública, Trujillo 2024. *Revista de Investigación Estadística*, 7(1), 1–12.
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/REDIES/article/view/7010/7083>

- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *Acoso escolar: Perspectivas y reflexiones*. Routledge.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura* (22.^a ed.). Graó.
- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención*. Cambridge.

APÉNDICES/ANEXOS

Apéndice 01: Instrumentos de recojo de datos de la variable 01



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

“NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA”

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



FICHA DE OBSERVACIÓN: BULLYING ESCOLAR

Instrucciones:

A continuación, se plantea una serie de indicadores (1 al 20) con respecto al Bullying escolar en los estudiantes de la I.E. N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel. En tal sentido, se te pide que responda las preguntas, de acuerdo a la escala valorativa, marcando una equis (X) que corresponda a su opinión personal.

Institución educativa: _____

Grado y sección: _____ Nivel: _____ Fecha: _____

| º | DIMENSIONES e INDICADORES | ESCALA | | | | |
|-----------------|--|---------|--------------|---------|------------|-------|
| | | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
| Bullying físico | - Golpea o empuja a sus compañeros durante los recreos o actividades escolares. | | | | | |
| | - Agrede físicamente a sus compañeros mediante patadas, puñetazos o empujones frecuentes | | | | | |
| | - Arrebata o rompe objetos personales de sus compañeros para causar daño o molestia. | | | | | |
| | - Lanza objetos hacia otros compañeros con el fin de dañarlos o intimidarlos. | | | | | |
| | - Retiene o encierra a un compañero para ejercer presión o miedo | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|----------------------|--|--|--|--|--|
| | | - Participa en agresiones físicas grupales contra un compañero más débil. | | | | |
| | | - Amenaza con agreder físicamente a un compañero para lograr obediencia o silencio. | | | | |
| | | - Interrumpe las actividades de sus compañeros utilizando fuerza física o contacto violento. | | | | |
| | | - Provoca heridas o lesiones físicas a otros estudiantes para demostrar poder o dominio. | | | | |
| 0 | | - Obliga a sus compañeros a realizar acciones humillantes mediante fuerza o presión física. | | | | |
| 1 | Bullying psicológico | - Insulta o ridiculiza verbalmente a sus compañeros de manera reiterada. | | | | |
| 2 | | - Difunde rumores o comentarios falsos sobre sus compañeros para dañarlos. | | | | |
| 3 | | - Excluye a sus compañeros de juegos o actividades para aislarlos del grupo. | | | | |
| 4 | | - Realiza gestos o miradas amenazantes hacia otros compañeros. | | | | |
| 5 | | - Influye en sus compañeros para que rechacen o ignoren a otro estudiante. | | | | |
| 6 | | - Se burla de la apariencia, forma de hablar o condición familiar de sus compañeros. | | | | |
| 7 | | - Emite mensajes o comentarios ofensivos que intimidan a sus compañeros. | | | | |
| 8 | | - Manipula emocionalmente a un compañero utilizando chantajes o amenazas. | | | | |
| 9 | | - Amenaza con divulgar información privada o falsa de un compañero para generar miedo. | | | | |
| 0 | | - Hostiga continuamente a un compañero, provocándole miedo o ansiedad. | | | | |

Gracias por su colaboración.

Apéndice 02: Confiabilidad de instrumentos

Fiabilidad del instrumento 1: Ficha de observación “Bullying escolar
Bullying escolar

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| 0.889 | 20 |

La prueba de confiabilidad se hizo en realizó con 20 estudiantes del 6° grado “B” de la institución educativa primaria “María Auristela Sánchez Quiroz”, de acuerdo a los resultados encontrados se evidencia que la ficha de observación aplicado al Bullying escolar es alto, cuyo valor es de 0.889; por lo tanto, significa que es aplicable a la realidad, puesto que se garantiza la confiabilidad de los datos obtenidos

Anexo 01: Validaciones de instrumentos de recojo de datos

VALIDACION DE LA FICHA DE EVALUACION DEL CUESTIONARIO (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo... Eduardo Martíñ Agüó Cáceres....., identificado con DNI N°
26718078.....con Grado Académico
de Doctor en Educación..... Universidad
Nacional de Cajamarca.....

Hago constar que he leído y revisado los 20 ítems de la Ficha de observación del proyecto: "Bullying escolar y Rendimiento académico en los estudiantes de la institución educativa N° 82737 "María Auristela Sánchez Quiroz", San Miguel, Cajamarca, Año 2024.", del estudiante: Freddy Edilberto Mendoza Quiroz.

Los ítems de la Ficha de observación están distribuidos en dos dimensiones: físico (10 ítems) y psicológica (10 ítems). El instrumento corresponde al proyecto de la tesis: Bullying escolar y Rendimiento académico en los estudiantes de la institución educativa N° 82737 "María Auristela Sánchez Quiroz", San Miguel, Cajamarca, Año 2024.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

| CUESTIONARIO | | |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| Nº ítems revisados | Nº de ítems válidos | % de ítems válidos |
| 20 | 20 | 100 % |

Lugar y Fecha: Cajamarca, 26 noviembre del 2024

Apellidos y Nombres del evaluador: Agüó Cáceres, Eduardo Martíñ


FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE OBSERVACIÓN
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: *Eduardo Martín Agustín Cáceres.*

Grado académico: *Doctor en Educación*

Título de la investigación: "Bullying escolar y Rendimiento académico en los estudiantes de la institución educativa N° 82737 "María Auristela Sánchez Quiroz", San Miguel, Cajamarca, Año 2024."

Variable: Bullying escolar

Autor: Freddy Edilberto Mendoza Quiroz.

Fecha: *26 de noviembre del 2024*

| Nº Item | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | | | | | |
|---------|--|-------------|---|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis | | Pertinencia con la variable y dimensiones | | Pertinencia con la dimensión/índicador | | Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia) | |
| | Apropiado | Inapropiado | Apropiado | Inapropiado | Apropiado | Inapropiado | Apropiado | Inapropiado |
| 1. | X | | ✓ | | X | | X | |
| 2. | X | | X | | X | | X | |
| 3. | X | | X | | de | | X | |
| 4. | X | | X | | X | | X | |
| 5. | X | | X | | X | | X | |
| 6. | X | | X | | X | | X | |
| 7. | X | | X | | X | | X | |
| 8. | X | | X | | X | | X | |
| 9. | X | | X | | X | | X | |
| 10. | X | | X | | X | | X | |
| 11. | X | | X | | X | | X | |
| 12. | X | | X | | X | | X | |
| 13. | X | | X | | X | | X | |
| 14. | X | | X | | X | | X | |
| 15. | X | | X | | X | | X | |
| 16. | X | | X | | X | | X | |
| 17. | X | | X | | X | | X | |
| 18. | X | | X | | X | | X | |
| 19. | X | | X | | X | | X | |
| 20. | X | | X | | X | | X | |



DNI 96718078

**VALIDACIÓN DE LA FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Yo, Mariela Silvana Colomillo Vásquez, identificado con DNI N° 44010900, con Grado Académico de Magíster en Psicología Educativa, Universidad Privada César Vallejo.

Hago constar que he leído y revisado los 20 ítems de la Ficha de observación del proyecto: "Bullying escolar y Rendimiento académico en los estudiantes de la institución educativa N° 82737 "Maria Auristela Sánchez Quiroz", San Miguel, Cajamarca, Año 2024.", del estudiante: Freddy Edilberto Mendoza Quiroz.

Los ítems de la Ficha de observación están distribuidos en dos dimensiones: físico (10 ítems) y psicológica (10 ítems). El instrumento corresponde al proyecto de la tesis: Bullying escolar y Rendimiento académico en los estudiantes de la institución educativa N° 82737 "Maria Auristela Sánchez Quiroz", San Miguel, Cajamarca, Año 2024.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

| CUESTIONARIO | | |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| Nº ítems revisados | Nº de ítems válidos | % de ítems válidos |
| 20 | 20 | 100% |

Lugar y Fecha: Cajamarca 26 de noviembre del 2024

Apellidos y Nombres del evaluador: Colomillo Vásquez Mariela Silvana


FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE OBSERVACIÓN
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: Cabanillas Vanquez Maricela Silvana.

Grado académico: *Magíster en Psicología educativa.*

Título de la investigación: "Bullying escolar y Rendimiento académico en los estudiantes de la institución educativa N° 82737 "Maria Auristela Sánchez Quiroz", San Miguel, Cajamarca, Año 2024."

Variable: Bullying escolar

Autor: Freddy Edilberto Mendoza Quiroz.

Fecha: 26 de noviembre del 2024

| Nº Item | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | | | | | |
|---------|--|-------------|---|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis | | Pertinencia con la variable y dimensiones | | Pertinencia con la dimensión/indicador | | Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia) | |
| | Apropiado | Inapropiado | Apropiado | Inapropiado | Apropiado | Inapropiado | Apropiado | Inapropiado |
| 1. | X | | X | | X | | X | |
| 2. | X | | X | | X | | X | |
| 3. | X | | X | | X | | X | |
| 4. | X | | X | | X | | X | |
| 5. | X | | X | | X | | X | |
| 6. | X | | X | | X | | X | |
| 7. | X | | X | | X | | X | |
| 8. | X | | X | | X | | X | |
| 9. | X | | X | | X | | X | |
| 10. | X | | X | | X | | X | |
| 11. | X | | X | | X | | X | |
| 12. | X | | X | | X | | X | |
| 13. | X | | X | | X | | X | |
| 14. | X | | X | | X | | X | |
| 15. | X | | X | | X | | X | |
| 16. | X | | X | | X | | X | |
| 17. | X | | X | | X | | X | |
| 18. | X | | X | | X | | X | |
| 19. | X | | X | | X | | X | |
| 20. | X | | X | | X | | X | |



DNI 44010900

Anexo 02. Matriz de consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | METODOLOGÍA |
|---|--|---|--------------------------------|----------------------|---|---|
| Problema general ¿Qué relación existe entre el Bullying escolar y el rendimiento académico en el área de comunicación, en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024? | Objetivo general Determinar la relación entre el Bullying escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de 6 grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024. Objetivos específicos Determinar el nivel de Bullying escolar con el rendimiento académico en los estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024. Determinar el nivel de rendimiento académico en los estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024” - ¿Cuál es el nivel del rendimiento académico en el área de Comunicación, en los | Hipótesis general Existe relación directa y significativa entre el Bullying escolar y el Rendimiento académico en el área de Comunicación de los estudiantes de 6 grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024. Hipótesis específicas - El nivel de Bullying escolar con el rendimiento académico en los estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024 - El nivel de rendimiento académico en los estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024 es alta. - El nivel de rendimiento académico | V01 Bullying escolar | Bullying físico | <ul style="list-style-type: none"> - Golpea o empuja a sus compañeros en actividades escolares. - Agrede físicamente de forma reiterada a otros estudiantes. - Arrebata o daña objetos. - Lanza objetos para intimidar o causar daño. - Retiene o encierra a un compañero para generar miedo. - Participa en agresiones físicas grupales. - Amenaza con agreder físicamente a otros. - Interrumpe actividades usando fuerza física. - Provoca lesiones físicas para demostrar dominio. - Obliga a compañeros a realizar acciones humillantes mediante fuerza. | Tipo de investigación: Básica Diseño de investigación: No experimental Descriptiva correlacional Esquema:  Población: 40 estudiantes del 6° grado de primaria de la Institución Educativa N° 82737 “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, 2024. Muestra: |
| | | | | Bullying psicológico | <ul style="list-style-type: none"> - Insulta o ridiculiza verbalmente a sus compañeros de forma reiterada. - Difunde rumores o información falsa para dañar a otros. - Excluye intencionalmente a compañeros de juegos o actividades. - Realiza gestos o miradas amenazantes hacia otros estudiantes. - Influye en otros para rechazar o ignorar a un compañero. - Se burla de la apariencia, forma de hablar o situación familiar de otros. | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|-----------------|---|---|
| estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024? | Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024. | en los estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa “María Auristela Sánchez Quiroz”, San Miguel, Cajamarca, Año 2024, es bajo. | | | <ul style="list-style-type: none"> - Emite comentarios ofensivos para intimidar a sus compañeros. - Manipula emocionalmente mediante chantajes o amenazas. - Amenaza con divulgar información privada o falsa para generar miedo. - Hostiga de manera constante provocando miedo o ansiedad. | 20 estudiantes |
| | | | V02 Rendimiento académico en el Área de Comunicación | AD Destacado | Comprende con facilidad y profundidad textos orales y escritos de diversa complejidad. Interpreta e infiere el sentido de los textos, emitiendo opiniones críticas y personales. Redacta textos coherentes, cohesionados y adecuados al propósito comunicativo, mostrando creatividad y dominio del vocabulario. Se comunica oralmente con claridad, seguridad y respeto, argumentando sus ideas con orden y buena pronunciación. Utiliza correctamente las normas gramaticales y ortográficas, superando ampliamente los aprendizajes esperados para su grado. | |
| | | | | | A Logro Esperado | Interactúa de manera dinámica con el texto y el contexto, aspectos fundamentales de la lectura. Comprendes textos escritos de acuerdo a los niveles inferencial y crítico. |

| | | | | | | |
|--|--|--|-----------------|--|--|--|
| | | | | | Interpretas textos, con diferente grado de complejidad, para empoderarse de la información relevante. | |
| | | | B En Proceso | | <p>Comprende textos breves y sencillos, aunque necesita apoyo para interpretar ideas implícitas.</p> <p>Identifica parcialmente la información principal y presenta confusión en detalles.</p> <p>Elabora textos con errores en cohesión o estructura, requiriendo orientación constante del docente.</p> <p>Se comunica con limitaciones en fluidez o precisión del lenguaje oral.</p> <p>Muestra disposición para mejorar, pero necesita apoyo frecuente para consolidar los aprendizajes del área.</p> | |
| | | | C En Inicio | | <p>Muestra serias dificultades para comprender textos orales y escritos, incluso con apoyo.</p> <p>No identifica ni comprende adecuadamente las ideas principales de un texto.</p> <p>Tiene dificultades para escribir textos comprensibles, presentando errores graves en estructura y ortografía.</p> <p>Expresa sus ideas con dificultad, usando un vocabulario muy limitado o frases incompletas.</p> <p>Requiere acompañamiento constante y estrategias personalizadas para alcanzar los aprendizajes mínimos del área.</p> | |

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Freddy Edilberto Mendoza Quiroz

DNI/Otros Nº: 71120801

Correo electrónico: fmendozaq19_2@unc.edu.pe

Teléfono: 927750989

2. Grado académico o título profesional

Bachiller Título profesional Segunda especialidad

Maestro Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional

Trabajo académico

Título: BULLYING ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82737 "MARÍA AURISTELA SÁNCHEZ QUIROZ" SAN MIGUEL, CAJAMARCA, AÑO 2024

Asesor: Dr. Jorge Daniel Díaz García

Jurados: Presidente: Antero Francisco Alva León

Secretario: Mtra: Mariela Silvana Caballillas Vásquez

Vocal: Víctor Alfonso Tarrillo Salcedo

Fecha de publicación: 20 / 01 / 2026

Escuela profesional/Unidad:

Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repository Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repository Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(os) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
 / /

No autorizo



Firma

10 / 02 / 2026

Fecha