

Bullying escolar y estrategias de afrontamiento en la institución Educativa la Paz

Yeison Andrés Ceballos Ospina

Lindy Tatiana Velasco Muñoz

Asesor

Robinson Darío Ortiz Sánchez

Magister Psicología

Psicología

Facultad de ciencias sociales y humanas

Universidad de Antioquía-Apartadó

2018

Tabla de contenido

RESUMEN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. OBJETIVOS	15
3.1 Objetivo General	15
3.2 Objetivos específicos.....	15
4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	16
5. MARCO TEÓRICO.....	22
5.1 Bullying escolar desde la psicología educativa.....	22
5.1.1 Actores en el bullying escolar	24
5.1.2 Clases de Bullying escolar	27
5.1.3 Aspectos socio familiares y bullying.....	29
5.2 Psicología cognitiva	36
5.3 Estrategias de afrontamiento (EEA).....	37
5.3.1 Estrategias de afrontamiento en los adolescentes.....	40
5.3.2 Tipos de estrategias de afrontamiento	42
6. METODOLOGÍA	48
6.1 Tipo de investigación y alcance	48
6.2 Diseño de investigación	48
6.3 Población y muestra	49

6.4	Criterios de inclusión y exclusión	49
6.5	Instrumentos de recolección de información	50
6.5.1	Auto-test Cisneros de Acoso Escolar	51
6.5.2	Escalas de Afrontamiento para adolescentes (ACS)	56
6.7	Procedimiento de recolección de la información	63
6.8	Plan de análisis	63
6.9	Consideraciones éticas	65
7.	RESULTADOS.....	67
7.1	Resultados sociodemográficos	67
7.2	Resultados Cuestionario Cisneros	74
7.2.1	Confiabilidad del cuestionario de Cisneros	74
7.2.2	Descriptivos sobre el acoso escolar	75
7.2.3	Descriptivos comparativos sobre el acoso escolar	76
7.3	Resultados Instrumento Escala de Afrontamiento (ACS).....	95
7.3.1	Descriptivos generales de las estrategias de afrontamiento.....	95
7.3.2	Descriptivos comparativos de las estrategias de afrontamiento según variable sociodemográfica.....	97
7.4	Correlaciones entre acoso escolar y estrategias de afrontamiento	111
8.	DISCUSIÓN	116
9.	CONCLUSIONES	121
10.	BIBLIOGRAFIA	123

RESUMEN

Este estudio es de tipo trasversal descriptivo, de corte cuantitativo y de diseño no experimental, cuyo objetivo ha sido indagar por las características del bullying y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de la sección de bachillerato de la Institución Educativa la Paz. Para ello se aplicó el cuestionario CISNEROS a 256 estudiantes de 11 a 18 años de edad (57% mujeres y 43% hombres) pertenecientes a los grados de 7° a 11°, seleccionados no probabilísticamente. De los cuales se seleccionaron las víctimas de bullying (40). Los resultados muestran una prevalencia de acoso escolar en el 15,6% de la población encuestada (65% de los estudiantes que presentan acoso escolar son mujeres, el 35% restante son hombres). Las conductas que se presentan con mayor frecuencia son el desprecio/ridiculización, los robos y el hostigamiento verbal. Además, los estudiantes víctimas de bullying hacen más uso del estilo de afrontamiento no productivo, siendo las estrategias de afrontamiento más frecuentes la de preocupación y hacerse ilusiones. Como principales conclusiones cabe señalar que los alumnos víctimas de acoso escolar utilizan de forma diferencial las estrategias de afrontamiento y son significativas las relaciones entre estas estrategias y el índice de acoso escolar.

Palabras clave: Bullying, Acoso escolar, Estrategias de Afrontamiento, Estilos de afrontamiento.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años el bullying¹ entre alumnos ha tenido una creciente notoriedad en la comunidad escolar y en la sociedad en general; los aspectos como la violencia, indisciplina, vandalismo, comportamientos disruptivos, Etcétera, se han manifestado con mayor prevalencia, deteriorando el ambiente al interior de las instituciones educativas (Musri, 2012).

Por lo que el bullying se concibe como una modalidad de maltrato pernicioso, de forma continua y de carácter intencional que ejerce un individuo sobre otro, y que generalmente es percibido como endeble (Cerezo, 2009). Desde esta consideración, el bullying se refiere:

“Al conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos - físicos, psicosociales o verbales-, de determinados escolares que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de causarles dolor para su propia gratificación. El abuso de poder, el deseo de intimidar y dominar, e incluso, la pura “diversión”, figuran entre los motivos que mueven a los bullies a actuar así”. (Cerezo, 2009, p.384)

Para recordar, en un primer momento, el bullying, se puede valorar exorbitantemente como un instrumento para la obtención de objetivos y una sobre generalización a conductas disruptivas y predelictivas. Igualmente, se puede presentar transgresiones a las normas y abusos del poder (Hernández, 2007). A largo plazo, esta práctica puede generar consecuencias, como el desarrollo de un autoconcepto negativo y baja autoestima; también

¹ Para propósitos del siguiente trabajo se va a considerar la palabra bullying como el concepto que engloba acoso escolar, matoneo, acoso entre iguales, violencia escolar, intimidación escolar.

puede afectar la formación académica. En algunas ocasiones, las víctimas pueden emprender conductas agresivas hacia sí mismo y hacia otros individuos, pueden experimentar una sensación de indefensión y aislamiento social. Esta práctica puede conllevar el fracaso escolar, episodios elevados de ansiedad y la pérdida de la calidad de vida a nivel general. Igualmente, puede obstruir el desarrollo personal del individuo, como producto de una formación de una personalidad insegura, y problemas de salud mental (Pujol Fernández, 2014). Además, se afirma que el bullying puede provocar que se generalice una percepción hostil del mundo que le rodea, sobretodo del ambiente escolar, lo que deriva en estados graves de ansiedad y aislamiento social, además del descenso en las calificaciones, abandono escolar y poco interés en el aprendizaje (Pujol Fernández, 2014, p.10), de la misma manera se puede manifestar una ideación suicida y concomitantemente, el suicidio, como producto de la victimización.

Las interacciones sociales de las víctimas de Bullying se pueden ver afectadas u alteradas, pues “quedarán marcadas por la dinámica de sumisión/dominación aprendida, pudiendo comportarle problemas en sus relaciones sociales y de pareja futuras” (Pujol Fernández, 2014,p.11). Convirtiendo al bullying en una problemática transversal en la educación y sociedad actual, ya que a largo y corto plazo pueden provocar daños a nivel físico, social, comportamental y psíquico de todos los agentes que intervengan en este fenómeno.

En Colombia, a pesar de no ser nuevo este tema, apenas en el 2013 el ministerio de educación crea la ley de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620, 2013). Como producto de esta ley, muchos colegios tuvieron que modificar sus manuales de convivencia, sin embargo, estos colegios no hacen campañas para prevenir el acoso escolar, y sí se presentan algunos casos los tapan o ignoran. En la ciudad de

Cali se ha registrado que las instituciones educativas se niegan a ayudar a los adolescentes víctimas, por lo general estos estudiantes son cambiados de institución mientras el agresor permanece en la misma, “los colegios no denuncian los casos, además, no existe un registro. Las mismas instituciones se niegan a hacer seguimientos” (Carrillo, 2015, citando a Hernández). Y cuando adelantan campañas para disminuir el bullying es porque el fenómeno es tan evidente que ya no pueden esconderlo.

Como pudo observarse la situación relacionada con el bullying es preocupante, debido a que este fenómeno no puede considerarse como una simple agresión, sino que se mantiene en el tiempo y aparecen diferentes tipos de agresiones que pueden alcanzar años continuos de acoso escolar; así mismo el mutismo frente a este tipo de situaciones es alto, hay un subregistro de ellas o en ocasiones ni si quiera se registran los casos o cuando aparecen las personas suelen guardar silencio al respecto y más las directivas de las instituciones educativas, que van a querer que sus instituciones siempre sean bien valoradas. Por lo cual cabe mencionar que en Colombia el 79,4% la población de 11 a 17 años asiste a un establecimiento educativo formal (DANE, 2005). “el acoso escolar afecta a 77,5% de los estudiantes” (Redacción el País, 2014), además, “tres de cada cinco víctimas de bullying en Colombia piensan en suicidio y uno de cada tres lo intenta” (Redacción Nacional, 2016), como es el caso de un estudiante en el 2006 que cansado de tanta discriminación y maltrato al interior de su institución educativa decide quitarse la vida en el colegio Champagnat de Bogotá (De la torre, 2012), otro caso es el de Sergio Urrego quien el 4 de agosto del 2014 se suicidó al no soportar el bullying al interior de sus institución educativa, debido a su orientación sexual (El Tiempo, 2014). Estos y muchos más que no salen a la luz pública denotan la gravedad de esta problemática.

Respecto a la región de Apartadó, un municipio con 189325 habitantes (DANE, 2005), con 11 instituciones educativas oficiales (Alcaldía de Apartadó Antioquia, 2012), una

población de 12436 estudiantes de básica primaria y 6218 en secundaria (Universidad del Valle, 2014). Es importante mencionar respecto a la calidad educativa que los municipios de Apartado y Turbo sacaron a nivel nacional la peor puntuación, al ser comparadas con otros municipios (el tiempo, 2015), las causas de este bajo desempeño pueden ser múltiples como situaciones de pobreza, acceso a la educación, entre ellas podría pensarse el acoso escolar y las estrategias de afrontamiento como una de estas probables condiciones. A partir de esto cabe preguntarse ¿Puede considerarse que el bullying en el cual se encuentran los estudiantes en una institución educativa influye en el desempeño de su capacidad académica? Por otro lado, el municipio no hay registros sobre el bullying, ya que no se han hecho investigaciones relacionadas con el fenómeno, siendo lo más cercano los argumentos que tienen las directivas de las instituciones educativas, pero según el criterio de la institución este tipo de datos pueden ser ocultados, omitidos o incluso llegar a una negación del fenómeno, solamente por intereses económicos y/o prestigio académico.

Actualmente, son varias las investigaciones que se desarrollan con el objeto de esclarecer las bases de este fenómeno, para poder comprender qué variables pueden, de alguna forma, mediar en esta dinámica. Se han analizado muchos aspectos en relación a estos fenómenos, olvidando los procesos internos del comportamiento personal, así como las respuestas emitidas por los sujetos en esta dinámica. Recientemente, una variable que está tomando especial relevancia en relación a las respuestas de las víctimas son las estrategias de afrontamiento (EEA) siendo éstas el principal recurso que ponen en marcha las víctimas a la hora de intentar dar soluciones a las diversas situaciones de bullying. Las consolidaciones de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos pueden promover el desarrollo del comportamiento prosocial impactando de forma positiva tanto en la autovaloración como en la valoración de los demás (Rodríguez, Pantoja, y Merchán, 2017). Por esta razón el abordaje de las EEA se convierte en indispensable, puesto que en la medida de su buen uso las

personas víctimas de bullying van adquiriendo diversas herramientas a nivel psicológico, social, cognitivo y conductual, que les ayudan a afrontar el fenómeno, o por el contrario si la EEA están ausentes o no se les utiliza de manera adecuada, las víctimas se pueden quedar cortos al enfrentarse con esta problemática, cayendo en un ciclo de bullying, en donde el silencio predomine o por el contrario en donde el bulliado se convierta en agresor, frente a los que considere más débiles que él.

Estos argumentos han llevado a que algunas investigaciones que relacionan las estrategias de afrontamiento y el bullying, arrojen como resultados respuestas positivas el “frenar asertivamente” y “buscar ayuda”, y como respuestas negativas “la reciprocidad negativa” (hacer lo mismo o esperar el momento de venganza) y “la pasividad” (López y de la Caba, 2011). Respecto a ello hay una férrea tendencia a predominar las respuestas negativas, siendo el silencio o pasividad la más utilizada por los estudiantes, bien sea por miedo a las represalias, por ignorar a dónde acudir, por pensar en que no le creerán, entre otras, estas estrategias son consideradas por Otálvaro (2014) como desadaptativas e involucran autolesiones, culpa, agresiones hacia un compañero. En contra vía, los que ponen en marcha las respuestas positivas por lo general son alumnos cuyas EEA son sólidas, variadas y menos rígidas.

A manera de síntesis el acoso escolar presenta diversas problemáticas relacionadas con la ganancia al utilizarla como una conducta instrumental a obtener por la fuerza beneficios propios por parte de los agresores, la desescolarización, abandono de la educación, baja autoestima en las víctimas, utilización de EEA de una forma desadaptativa, permitiendo la depresión, pensamientos suicidas y el suicidio mismo. Con esto, se ha observado que se presenta un problema de investigación relacionado con el bullying y estrategias de afrontamiento, por tanto es válido realizar la siguiente pregunta de investigación:

¿Pueden encontrarse que las estrategias de afrontamiento están relacionadas con el bullying?

2. JUSTIFICACIÓN

“Una educación para el desarrollo humano considera el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Por lo tanto, ha de ser potencializadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano.”

(Ospina, 2008, p. 12).

Colombia es un territorio diverso en donde el gobierno aprueba la igualdad, rechaza todo tipo de violencia, vela por la salud, familia y educación. Dentro de este marco legal, se encuentra el Plan Decenal de Educación (PDNE) 2016-2026 el cual promueve que el sistema educativo debe garantizar el respeto de los alumnos de todas las instituciones educativas.

Partiendo desde este contexto, el tema del bullying escolar ha sido abordado desde muchos puntos de vista, donde cada investigación y autor se ha preocupado por ciertos aspectos, tales como deserción escolar, bajo rendimiento académico, consecuencias que tiene la víctima, que lleva al agresor a actuar de esa manera, entre otras, pero pocas hablan sobre las estrategias de afrontamiento que las víctimas asumen o tienen a la hora de sufrir violencia escolar, así que la correlación entre estos dos temas ha sido poco estudiada.

Es importante abordar las EEA más utilizadas en los estudiantes que padecen matoneo, en la medida que de su buen o mal uso se pueden realizar planes de intervención encaminados a actuar en esta problemática dando respuesta al PDNE, así mismo al identificar las EEA positivas se las puede potencializar, para brindar las herramientas necesarias a las víctimas de acoso escolar, en el momento del bullying, bien sea evitando, o reduciendo los factores desencadenantes de este fenómeno, transformando la situación problemática, quitándole o disminuyéndole las posibles consecuencias negativas que llevan a la discriminación, al abandono escolar, bajo rendimiento académico, pensamientos suicidas,

agresiones físicas, psicológicas, depresión, suicidio, etcétera. Y así hacerle frente a esta situación.

En la actualidad, este tema tiene tal magnitud que es difundido por los diferentes medios de comunicación, los cuales dan a conocer algunas estrategias utilizadas por los colegios en el momento de hacerle frente a esta problemática, también apoyan diversas campañas a nivel mundial, como las realizadas por Naciones Unidas realiza a través de sus agencias (Monclús, 2005). El mundo lucha contra esta oleada de violencia entre escolares y Colombia no es la excepción, ya desde el 2013 se implementó la ley de Convivencia Escolar (Ley 1620), por lo que se justifica realizar investigaciones encaminadas al acoso escolar, ya que en realidad en el presente no hay registros de cuantos colegios acataron esta nueva ley, ni mucho menos de cifras sobre el bullying, solo en noticias y periódicos salen casos aislados. Tal como se propone en el planteamiento del problema los datos relacionados con el bullying son poco concluyentes debido a que faltan investigaciones o las investigaciones que se han realizado son pobres frente a este fenómeno.

A lo largo del tiempo el hombre ha recurrido a estrategias de afrontamiento, ya sea emocionales, conductuales y cognitivas que le permiten ir avanzando en la cotidianidad de su vida, haciéndole frente a las dificultades diarias, pero no todas estas estrategias son adaptativas, por ello abordar las estrategias de afrontamiento en el ámbito escolar es de suma importancia, pues si hay una buena utilización se puede lograr un bienestar integral.

Por lo anterior es relevante identificar y describir las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes cuando son acosados escolarmente, para realizar un plan de intervención acorde las necesidades puntuales de los alumnos; logrando un bienestar integral en el adolescente. A demás en un medio de violencia como lo es Apartadó, es importante

abordar la temática del bullying, con miras a las herramientas que los alumnos utilizan para superar este fenómeno social, educativo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Indagar por las características del bullying y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de la sección de bachillerato de la Institución Educativa la Paz.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las características del bullying en la sección de bachillerato de la Institución Educativa.
- Identificar en la población estudiantes de la sección de bachillerato aquellos que presenten riesgo de bullying.
- Comparar las características del bullying según algunas variables sociodemográficas.
- Describir las estrategias de afrontamiento en los estudiantes que sean identificados como víctimas.
- Comparar las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes identificados como víctimas según algunas variables sociodemográficas.
- Comparar las estrategias de afrontamiento de los estudiantes que son identificados como víctimas según el nivel de bullying que presenten.
- Identificar las posibles correlaciones entre el bullying y las estrategias de afrontamiento.

4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Los siguientes estudios están relacionados con las estrategias de afrontamiento en las víctimas de bullying, el bullying y sus tipos, las diferentes formas de abordaje según las teorías psicológicas, las implicaciones que este tiene en la convivencia escolar, quienes intervienen en él, los factores asociados y algunos test con los que se puede detectar el bullying. La búsqueda de los antecedentes se realizó en las bases de datos Dialnet, Ebsco, Scielo, Redalyc, DOAJ, ResearchGate, ScienceDirect. Utilizando las palabras de búsqueda bullying, acoso escolar, intimidación escolar, coping, estrategias de afrontamiento, matoneo, violencia escolar, afrontamiento, ciberbullying, además se tienen en cuenta investigaciones empíricas y teóricas realizadas en lugares de habla hispana, especialmente Colombia y algunas de Norteamérica que se encontraban entre los años 2003 hasta la actualidad.

Inicialmente, los antecedentes presentan argumentos relacionados con las estrategias de afrontamiento del bullying, en los cuales se indican diferentes modos de afrontamiento y su rol ante los distintos tipos de violencia escolar, así mismo Quintana, Montgomery y Malaver (2009) analizaron los procesos cognitivos a la hora de utilizar las estrategias de afrontamiento ante el maltrato entre escolares; por la misma línea Nacimiento y Mora, (2014) realzan la importancia de las habilidades metacognitivas a la hora de utilizar la estrategias de afrontamiento, afirmando que están asociadas a variables contextuales y personales como edad, conciencia, considerando la problemática del bullying y del ciberbullying. Para estos autores el tomar conciencia, el regular y saber usar los propios recursos cognitivos que poseen las víctimas de acoso escolar es trascendental en el momento de poner en marcha las EEA y su eficacia; sin embargo Kristensen y Smith (2003) dan más importancia a los modos de afrontamiento, según el tipo de bullying escolar, a su vez describen las estrategias de afrontamiento más comunes, siendo ellas buscar apoyo social (SSS), autoconfianza /

resolución de problemas (SR / PS), distanciamiento (D), internalización (I) y externalización (E); estos autores dejan de lado los procesos cognitivos que se utilizan en las estrategias de afrontamiento frente al matoneo, planteados por los anteriores autores, a diferencia de los autores anteriores Mora (2006) detalla las consecuencias del bullying a largo y mediano plazo, en donde los más frecuentes son infelicidad escolar, pérdida de confianza, de autoestima, ansiedad, inseguridad, depresión, somatización, problemas familiares, ideación suicida, entre otras, además analiza el papel mediador de las EEA cuando se sufre de acoso escolar, por tanto considera que son fundamentales en el momento de intentar solucionar el problema.

En cuanto al abordaje del bullying por parte de las teorías psicológicas es amplio, mientras la humanista lo hace a través del sistema ecológico de Bronfenbrenner, plantea Sung y Espelage, (2012) que aquí se integran los factores de riesgo asociados al bullying mediante cuatro niveles: microsistema (relaciones violentas entre padres, entre padres e hijos, entre pares), mesosistema (participación del docente), exosistema (exposición a la violencia en los medios, y vecindario) y cronosistema (cambios familiares); en el psicoanálisis se considera que los factores sociales y culturales, son los que intervienen directa e indirectamente en todos los actores del bullying (Ferrer, 2012); y la escuela experimental según Andrade, Bonilla y Valencia, (2011) considera que la intimidación escolar se basa en una conducta agresiva, de manera intencional y con el fin de agredir a otro, no es instintivo, ya que se aprende en los primeros años de vida, colocándose en práctica en el diario vivir del sujeto. Esta diversidad dada al hablar e investigar sobre el bullying es importante, en la medida que se interpreta y tramita todo el psiquismo del sujeto víctima del matoneo.

Respecto a las clases de bullying, no hay una clasificación única de ello. Morales y Pindo (2014) al igual que Cuevas, Hoyos, y Ortiz, (2009) plantean que hay dos tipos de acoso escolar, el directo (persona a persona) o indirecto (rumores). El primero abarca las agresiones

físicas, gritos, insultos, acoso sexual; el segundo incluye ignorar al otro, excluirlo socialmente, robo y cyberbullying. Este último tipo de bullying moderno se extiende fuera de las instituciones educativas, por medio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), según Giménez (2015) el aumento de las TIC, se convierte en un factor de riesgo, para prolongar el matoneo, por medio del acoso cibernético; si bien Morales lo considera un tipo de bullying indirecto, Giménez le da una connotación similar al directo, ya que genera entre los implicados un mayor desequilibrio de poder. Por otro lado, hablando de prevalencias Ávila, Becerra, Vásquez y Becerra (2011) coinciden con González, Mariaca, y Arias (2014) debido a que identificaron que el acoso psicológico se utiliza con mayor frecuencia, seguido de la violencia verbal y agresión física, además de ello se da de manera distinta entre hombres y mujeres. En esto último se puede inferir que es causa a la diferencia de roles que cada uno desempeña en una cultura determinada. Desde la perspectiva de Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, (2008) el más frecuente en Colombia es la agresión verbal, que se ostenta en presencia de los pares y docentes.

El fenómeno al ser variado, las víctimas de hostigamiento escolar están expuestas a múltiples factores de riesgo (rasgo, característica o exposición de una persona que aumente su probabilidad a ser vulnerado). Para Arroyave (2012) al igual que Vergel, Martínez y Zafra (2016) poseer algunas de estas características, el ser mujer, pertenecer a los alumnos más jóvenes, ser homosexual, la apariencia del cuerpo, la raza, los convierte en posibles víctimas de bullying. En la misma línea Ayala (2015); García y Nebot (2010) anexan como factor de riesgo las emociones, el estado de ánimo negativo y la conducta violenta. Se puede deducir que estos autores se preocuparon por investigar la parte endógena del fenómeno, pero no la exógena como el consumo de alcohol, drogas, conflictos familiares, situaciones violentas, sirven de antesala al surgimiento de este problema, lo que es retomado por Cleberson y Baccarat (2016). Al desconocer una de estas partes, se corre el peligro sesgar cualquier

ejercicio investigativo, por lo que es recomendable tener pleno conocimiento, de todo agente que pueda ocasionar daño convirtiendo a un alumno en una víctima de la violencia escolar.

Por lo anterior se hace necesario conocer algunas organizaciones a nivel mundial que se preocupan de este fenómeno, sus factores de riesgo y sus consecuencias. Las Naciones Unidas, mediante sus agencias especializadas (UNESCO, UNICEF y OMS), adelantan campañas preventivas, proyectos en distintos países del mundo. Cada una se enfoca en un tema concreto, por lo que Monclús (2005) afirma que “La UNESCO, con su enfoque de «buenas prácticas»; UNICEF, resaltando la violencia estructural, y, en particular, la que se produce por discriminación de género; y la OMS, con su análisis detallado del tema de la violencia” (p. 13), junto a estas agencias de talla mundial, hay un esfuerzo por combatir este fenómeno de parte de los países, ya que es fundamental detectar a los adolescentes víctimas de matoneo, para así disminuir los factores de riesgo, la ideación suicida y evitar posibles muertes a causa de este fenómeno (Pacheco, 2015).

Otra parte importante de la intimidación escolar son los diferentes actores que de una u otra forma intervienen en el acto violento y básicamente son tres, cuya esencia es la misma para los autores, pero toma diferentes nombres de acuerdo a cada uno, para Gómez (2010) son: maltratadores, víctimas y espectadores; para Erazo (2012) agresor, víctima y observador; para Díaz, Martínez y Martín (2013) acosadores, víctimas y estudiantes que pueden intervenir o crean que deberían hacerlo, para evitar el acoso. Esta diferencia de nombres se debe al país donde se realizaron las investigaciones. Los primeros utilizan su fuerza física, su estatus o las palabras, para ocasionar intencionalmente conductas agresivas que dañen a un segundo más débil que él. Las víctimas son los receptores de esas conductas agresivas, por lo general son pasivas. Los últimos son quienes se mantienen al “margen” y toman un rol de testigos de los hechos.

Para identificar los actores, las clases del acoso escolar y las estrategias de afrontamiento, es necesario aplicar uno o más instrumentos, ya que a simple vista no se puede conocer estos datos, para ello Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) crean el Ad Hoc, con 15 ítems el cual posee preguntas abiertas, de completar y de selección, este instrumento analiza diversos temas tales como: la percepción que tienen los niños de ciclo superior sobre el bullying, escenarios donde más se produce, los diferentes tipos de bullying y cuales se producen con mayor frecuencia, teniendo en cuenta las variables género y curso. Otra herramienta utilizada mucho en España es la empleada por Álvarez, Dobarro, Rodríguez, Núñez, y Álvarez (2013). El cuestionario CUVE3-EP, consta de 7 tipos de violencia escolar: verbal entre estudiantes, hacia los profesores, violencia física directa, violencia física indirecta, exclusión social entre estudiante, disrupción en el aula y violencia de los profesores hacia los alumnos. Tanto el Ad Hoc como el CUVE3-EP no consideran las EEA utilizadas por las víctimas de bullying, a diferencia de la escala para la evaluación del acoso escolar creada por Arce, Velasco, Novo y Fariña (2014), para evaluar la salud mental, el afrontamiento y la adaptación de los estudiantes víctimas de acoso escolar. El uso de herramientas ayuda a comprobar o discrepar las hipótesis planteadas, para concretar en el momento de una intervención, frente a esta problemática.

Finalmente el acoso escolar se ha estudiado desde diferentes puntos de vista bibliográficos, distintos estudios unos exploran, definen, otros dan respuesta de cómo se manifiesta esta problemática y su importancia. Rodríguez (2012) precisa que el bullying es un tema amplio, poco estudiado en Colombia y sugiere la necesidad de utilizar una visión contemporánea, para el estudio de esta problemática, en la misma línea Castillo (2011) separa el concepto de violencia y de bullying, básicamente por la frecuencia en que ocurre, ya que el primero puede ser ocasional; el segundo es de manera persistente, y se puede mantener en el tiempo. Por otro lado Enríquez, (2015) presenta un análisis teórico sobre el acoso escolar y da

respuesta a interrogantes como: ¿qué es el acoso escolar o bullying?, ¿cuáles son sus posibles causas?, ¿cómo se manifiesta en sus protagonistas?, ¿cuáles son las modalidades y tipos de acoso escolar? y ¿qué consecuencias se presentan tras la aparición de éste fenómeno? Como se puede evidenciar el bullying ha sido retomado desde distintos ámbitos, correlacionándolo con diferentes variables, pero siempre en pro a su intervención para idear las mejores estrategias o reforzar las habilidades de que posee cada estudiante en el momento de enfrentarse a una situación de violencia escolar.

5. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la investigación es importante partir desde la psicología educativa y cognitiva, por lo que se abordaran conceptos concernientes al bullying y la adolescencia, y las estrategias de afrontamiento.

5.1 Bullying escolar desde la psicología educativa

La psicología educativa como disciplina surgió hace 100 años en Estados Unidos. Desde ahí se ejecutan infinidad de investigaciones y/o estudios, sobre el aprendizaje, la enseñanza y también se trata de mejorar la práctica educativa, por ello se trabaja con los estudiantes, padres de familia, docentes y demás personal que labore en la institución educativa. Esta disciplina no solo utiliza los métodos y teorías de la psicología, sino que posee sus propias herramientas. En boca de Arvilla, Palacio y Arango (2011) esta rama de la psicología estudia lo que las personas expresan y hacen al interior de un proceso educativo. Por lo anterior tanto alumnos como docentes están expuestos a múltiples variables como las relaciones interpersonales, roles sociales, aislamiento y violencia escolar. De ahí la importancia de abordar el acoso escolar.

Este fenómeno recibe otros nombres como intimidación escolar, violencia escolar o matoneo; fue planteado por Olweus en 1993 y se refiere al conjunto de comportamientos físicos, verbales y/o gestuales que una persona o un grupo de personas, de forma hostil y “abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño” (Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2009, p. 255) o excluirlo intencionalmente del grupo.

Si bien este fenómeno no es nuevo, su auge de acuerdo a Ferro (2016) se atribuye a los constantes cambios que ha sufrido la sociedad, la pérdida de los valores, la ausencia de los padres a educar a sus hijos, los medios de comunicación, la tecnología, el entorno social, la

ubicación demográfica. Además de ello Schwarz (2012) plantea que para abordar las posibles causas del matoneo hay que tener en cuenta al individuo (su personalidad, sus habilidades cognitivas, sus estrategias de afrontamiento, su fuerza o debilidad), el salón, las actitudes de los profesores, y la institución en donde ocurre la problemática.

Por lo anterior se establecen tres características del bullying: ser un comportamiento agresivo intencionado, repetición en el tiempo y desequilibrio de poder o fuerza entre sus protagonistas (Olweus, 2007). Adicionalmente, se han descrito dos leyes que posibilitan que el matoneo se mantenga: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. Por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a ocultar lo que está sucediendo, lo que dificulta la detección del problema; y por otro, el mantenimiento entre la víctima y el agresor del vínculo en un insano juego de dominio-sumisión (Ortega, 2010)

Una de las características más mencionadas por los investigadores es la desigualdad entre agresor y víctima. Esta diferencia puede ser física como psicológica, la diferencia física es fácilmente identificable pues el agresor es de mayor edad y, cuando es hombre, es más fuerte y tiene mayor experiencia en peleas; y la diferencia psicológica está determinada por diferentes razones, pero sobresale la fortaleza psicológica del agresor y que éste desempeña un papel preponderante y dominante sobre el grupo, mientras que la víctima suele encontrarse en aislamiento social (Calvo y Ballester, 2007; Cerezo, 1997; Olweus, 1998, 2001).

Al ser el acoso escolar un proceso la dinámica entre la víctima y el agresor es producto de un conjunto de circunstancias a través del cual se van perfilando sus papeles (Calvo y Ballester, 2007; Cerezo, 1997); el o los agresores identifican a la víctima potencial, planean cómo dañarla y, finalmente, lo realizan. Este fenómeno se da repetidamente por un tiempo determinado. Estas características deben tomarse en cuenta al hacer un diagnóstico y

no sobreestimar la incidencia del acoso escolar ya que no toda pelea escolar en la escuela es un caso de acoso escolar (Calvo y Ballester, 2007).

5.1.1 Actores en el bullying escolar

La violencia escolar al ser un fenómeno que se presenta en grupos, conlleva a que todo el que intervenga en el desempeño un rol específico, ellos son: el agresor, la víctima y los observadores; donde el primero puede ser el líder o el seguidor, la víctima puede ser pasiva o provocadora y los observadores pueden ser pasivos, alentadores del agresor o defensores de la víctima (Olweus, 1998; Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005). Asimismo, estos individuos presentan unas características particulares.

La Víctima o bulliado es Alumno que sufre el daño o padece el impacto psicológico o físico de la agresión por parte de un par. Esta persona “no tiene” alternativa, pues es indefensa y vulnerable, se somete a chantajes, burlas, humillaciones, castigos, ridiculizaciones, abusos, aislamiento social, apodos y golpes (Ferro, 2016). Estos estudiantes por lo general son inseguros, sobreprotegidos por sus padres, pequeños, débiles, temerosos, presentan dificultades emocionales, autoestima y autoconcepto negativo, desconfianza, profunda soledad, tienen una tendencia suicida (Olweus citado por Mertz, citado por Erazo, 2012).

Existen 3 tipos de víctimas: pasiva (no provoca la agresión, es el grupo mayoritario), activa (tienen actitudes que despiertan reacciones negativas a quienes rodean) y acosadora (pequeño porcentaje de victimas que fueron acosadores, se liberan fácilmente del acoso y son poco populares entre sus compañeros).

Las típicas víctimas pasivas son más inseguras y más ansiosas que los demás (Cerezo, 1997; Olweus, 2001); y, además, presentan baja autoestima y un autoconcepto negativo (Benitez & Justicia, 2006; Olweus, 2001). Muchas veces, tienen menos amigos en el colegio,

son sobreprotegidos en sus casas (Ma, 2001; Cerezo 1997), poseen pocas habilidades para la comunicación y solución de problemas (Smokowski y Holland, 2005), son cautelosas, sensibles y calladas (Olweus, 2001). Además, tienen mal desempeño en actividades físicas y deportes (Smokowski y Holland, 2005) y, cuando son hombres, suelen ser más débiles que los demás (Olweus, 2001, Cerezo, 1997).

El grupo de víctimas-agresoras son también clasificados como agresores victimizados (Cerezo, 1997) o bully-víctimas, aludiendo a un tipo mixto y no a un subgrupo (Trautmann, 2008). La caracterización de este grupo es consensuada: ellos son típicamente ansiosos, inestables emocionalmente (Ortega y Mora-Merchán, 2000), irritables e impacientes (Beane, 2005), tienen un comportamiento agresivo (Smokowski y Holland, 2005) y son los de mayor riesgo, pues reportan mayores problemas psicológicos. También muestran mayores niveles de hiperactividad, dificultad para concentrarse, impulsividad (Trautmann, 2008), estrés y ansiedad que las víctimas pasivas, así como más problemas académicos que los estudiantes en general (Trautmann, 2008). Estos son también lo que han reportado haber ingerido más alcohol, haber portado armas al colegio y haberse visto envueltos en peleas físicas con mayor frecuencia (Smokowski y Holland, 2005).

El Victimario o acosador o intimidador o agresor o bully es el estudiante que tiene conductas agresivas hacia su par, buscando humillar, someter, ridiculizar, excluir y asustar (Ferro, 2016), por lo general es físicamente fuerte, con tendencia a perder años escolares, no gozan de una alta popularidad, pero sí más que las víctimas. Son temperamentales, no controlan la ira, conflictivos, altamente hostiles, no poseen sentimientos de culpa, mentirosos y facilidad para provocar a los demás.

Además, presentan dificultades para la solución de problemas (Batsche y Knoff, 1994), mayor probabilidad de estar envueltos en otros problemas de conducta, como tomar alcohol o

fumar (Smokowski y Holland, 2005), y valoran la violencia como medio para conseguir aquello que desean (Carney y Merrell, 2001 citado por Benítez y Justicia, 2006). Por otro lado, diversos datos empíricos muestran que tienen una autoimagen positiva, son poco inseguros y ansiosos (Benítez y Justicia, 2006; Calvo y Ballester, 2007; Olweus, 2001; Trautmann, 2008) y no poseen diferencias significativas en cuanto al autoestima de las víctimas y alumnos no involucrados (Seals y Young, 2003).

Según Schwarz, (2012) hay 3 tipos: acosador agresivo (más común, están motivados por el poder y deseo de dominar a los demás), acosador pasivo o agresores ansiosos (son inseguros, participan en la agresión cuando esta ya ha comenzado, se alían con un acosador agresivo), acosador víctima (han sido o son víctimas).

Por último, los espectadores u observadores son los testigos del hecho violento hacia el otro, por lo general es pasivo y lo justifica. Hacen sentir más poderoso al agresor, pues este necesita público para aumentar la humillación. Los observadores no fueron considerados como participantes; no obstante, actualmente se los considera participantes claves al constituir un papel primordial en el mantenimiento de las conductas de acoso (Calvo y Ballester, 2007; Trautmann, 2008). El 85% del acoso escolar se da en presencia de observadores (Atlas y Peper, 1998 citado por Calvo y Ballester, 2007), siendo estos el 60 ó 70% del universo restantes (no víctimas ni agresores).

Existen 4 tipos los que Gómez, (2010) define como, activo que no está de acuerdo con la conducta bully, activo que está de acuerdo con la conducta, pasiva que desaprueba y pasiva que aprueba la agresión en el salón.

5.1.2 Clases de Bullying escolar

Las manifestaciones de la intimidación escolar son de naturaleza diversa, marcada por las conductas concretas que se activan de manera verbal (insultos, motes, etc.), física (golpes, patadas, puñetazos, etc.), psicológica (chantajes, amenazas, etc.) y relacional: exclusión social o aislamiento de la víctima ignorándola y excluyéndola (Wang, Iannotti y Nansel, 2009). Por ello el bullying se clasifica en acoso físico o directo, violencia psicológica o acoso indirecto, violencia o acoso verbal, violencia social o acoso relacional, maltrato económico y cyberbullying o acoso en la red entre iguales.

En cuanto al Acoso físico o directo Valadez (2008); Schwarz (2012); Ferro (2016), lo comprenden como acoso físico cualquier acción o conducta no accidental, con el propósito de provocar daño físico, agredir al otro en cualquier parte de su cuerpo o estropear sus pertenencias. Las conductas más comunes entre escolares son: golpes, puñetazos, cachetadas, patadas, pellizcos, escupir, empujar, tomar las posesiones del otro sin permiso, romper las cosas de alguien, robar, hacer gestos groseros con las manos, palizas, agresiones con objetos.

De acuerdo al daño físico se catalogan como: leves (no hay daño o lesión grave), moderados (requieren tratamiento médico, pero no hospitalización) y severos (intervención médica inmediata y/o hospitalización)

La violencia psicológica o acoso indirecto es considerada por Valadez (2008); Schwarz, (2012); Ferro (2016), como intencional o no. Es una persecución reiterativa y continua al estudiante en donde se estimulan sus sentimientos negativos sobre su propia persona, causándole intranquilidad, temor, culpabilidad, baja autoestima, afecta su capacidad para relacionarse, para expresarse y sentir, lo que provoca un deterioro en su personalidad, emociones, socialización e inhabilita su desarrollo potencial. Estas personas se incapacitan en el momento de defenderse. Y se manifiesta a través de: intimidación, manipulación, chantajes, amenazas, difamaciones, humillaciones, insultos; causando conductas de

aislamiento social, angustia, agresividad injustificada, prepotencia, malos tratos hacia sí mismo y a los demás.

En la violencia o acoso verbal Valdez (2008); Schwarz (2012), concuerdan que aquí se utiliza una comunicación agresiva bien sea verbal o escrita, hay un gran deseo de “salirse con la suya”, de humillar. Es poco visible, ya que en muchas ocasiones no saben que son bulliados o victimarios, de igual manera es más difícil denunciarlos y por lo general está presente en los otros tipos de violencia escolar, lo que lo convierte en una problemática compleja.

Los estudiantes víctimas de acoso verbal sufren insultos, gestos humillantes, burlas, apodos, comentarios sexuales inapropiados, gritos, amenazas, observaciones humillantes sobre la apariencia física, inferioridad, incompetencia. Estas conductas pueden causar en el bulliado sentimientos de impotencia, rabia, vergüenza, inutilidad.

La violencia social o acoso relacional es el maltrato que se le proporciona a la víctima delante de otras personas con el fin de arruinar sus relaciones interpersonales y llevarlo al aislamiento. Por su parte los espectadores y bullys los excluyen, aíslan, rechazan, ignoran su presencia, esparcen rumores y no lo dejan participar en los trabajos en grupo.

En el maltrato económico Valdez, (2008) propone que el agresor busca el control de los recursos económicos del otro. Es cuando al violentado se le exige o quita el dinero que lleva a la escuela, le roban o destruyen sus pertenencias. Este tipo de violencia por lo general aparece con la física.

Finalmente en el **Cyberbullying o acoso en la red entre iguales, acoso cibernético** Garaigordobil (2011) dice que ocurre fuera y dentro de la institución educativa, por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), es un acoso indirecto, puede realizarse en medio del anonimato. Según Hernández y Solano, (2007), el acosador violenta, humilla, acosa de forma reiterativa a su víctima, pretendiendo lastimarla o chantajearla.

5.1.3 Aspectos socio familiares y bullying

El contexto familiar tiene una fundamental e indudable importancia en el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de padres y madres, las relaciones con los hermanos, son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales. Dentro de estos factores encontramos los siguientes:

- Las relaciones que se establecen entre los adultos de la familia, los conflictos y su frecuencia, las discusiones entre los padres y si están presentes los hijos o no.

- El uso y tiempo que se hace de la televisión y de algunos programas que en cierto grado elevan el nivel de agresividad en los niños y niñas que los ven.

- La presencia de un padre alcohólico y agresivo se manifiesta también como un factor de gran importancia. Además, Olweus (1998) ha sido quien, ya en 1980 y más recientemente en 1998, ha ubicado dentro del ámbito familiar tres de los cuatro factores, que a su juicio considera decisivos y conducentes, en orden de importancia, al desarrollo de un modelo de reacción agresiva:

- a. *Actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño.*

La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. En sentido contrario será un factor de protección.

- b. *Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño/a.*

El niño y la niña deben ir aprendiendo donde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.

c. Métodos de afirmación de la autoridad.

Las personas que cuidan al niño/a habitualmente para afirmar su autoridad utilizan, el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y pondrá en práctica la frase de que la “violencia engendra violencia”. La interiorización de las reglas que el niño debe aprender y hacer suyas, nunca tiene que instalarse mediante el castigo físico.

Existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad. Así, por ejemplo, los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas. No es que los medios de comunicación por si solos pueden explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales juegan un importante papel en la prevención del abuso. Finalmente, no se puede olvidar la importancia de las creencias y los valores culturales a la hora de explicar el problema del maltrato entre iguales.

De indudable importancia son las características que se postulan como deseables para la propia sociedad Mooij, (1998) y los medios de comunicación y que son estructuralmente violentas por gran parte de la población. Existe una gran distancia entre los puntos de partida,

en gran parte de la población y la meta que se les presenta como deseable. Así la valoración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo, la glorificación del machismo con el ensalzamiento de la masculinidad, la violencia como herramienta de uso corriente en los medios, generan un clima de tensión estructural que ayuda al mantenimiento de los modelos de conductas agresivas.

Las características o circunstancias personales de ciertos sujetos pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, los agresores/as se comporten de forma violenta con sus compañeros/as (Olweus, 1998). Estas características como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías (estado de intoxicación crónica por consumo reiterado de una droga natural o sintética) o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno bullying, pero no pueden aceptarse como causas únicas de maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

Dentro del ámbito personal es importante incluir el concepto de desviaciones externas como aquella apariencia física que se va de lo normal para el grupo y que es un factor de riesgo para la víctima, además solo para el agresor se incluye como factor de riesgo el que este sea de mayor estatura y fuerza física que los demás. Las desviaciones externas apuntan a aquellos rasgos que pueden identificar al individuo y hacerlo diferente del grupo general (Olweus, 1993). Entre estos encontramos: la obesidad, lentes, la estatura, el color de la piel, la manera de hablar o gesticular, la forma y el color del pelo, etc., en la medida que son muy diferentes de lo que es la norma del grupo, pueden suponer elementos que pueden ser ridiculizados por parte de los agresores/as.

El hecho de que los o las agresores (as) se ensañen en las desviaciones externas de las víctimas como medio para hacer daño no significa que estas desviaciones sean la causa de los ataques. En este sentido las desviaciones tendrían un papel mediador en el inicio de los ataques, pero no decisivo a la hora de desarrollar, salir o solucionar el problema.

Sin embargo, hay una desviación externa que se asocia a la figura del agresor (a): su fortaleza física. Esta desviación externa está a favor del agresor (a) en relación con sus compañeros en general y de forma acusada si lo comparamos con las víctimas.

A continuación, debido al propósito de esta investigación, se analizará con mayor énfasis el ámbito escolar. Según García (2002) la convivencia en los centros escolares es tanto una condición necesaria para el aprendizaje y la enseñanza como un objetivo en sí misma tanto para profesores como para alumnos. Tenemos que aprender a relacionarnos y necesitamos relacionarnos para aprender y enseñar. La importancia de las variables asociadas al buen ambiente, al clima escolar, respecto del aprendizaje ha sido resaltada en numerosas ocasiones. En la actualidad es preocupante el tema de la convivencia en los centros escolares, y en concreto en su versión negativa, la violencia y los conflictos entre escolares, sobre todo en los medios de comunicación. Por lo cual el ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones del alumnado entre sí y de éste con su profesorado. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica, son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en la escuela.

Por otro lado, se ha dicho con frecuencia que la agresividad intimidatoria es consecuencia directa de la rivalidad por las buenas notas que se produce en la escuela. Más concretamente se ha defendido que la conducta agresiva de quienes acosan a sus compañeros podría explicarse como una reacción a las frustraciones y fracasos de la escuela. Aunque

pueda parecer una hipótesis razonable, los análisis extensivos de datos demuestran que se trata de un mito.

Según Olweus (1998) quien presenta una serie de resultados que apuntan a que aquella explicación es insostenible. Estos resultados han sido confirmados y reforzados por análisis nuevos y más precisos (Olweus, 1998). Se estudió un grupo de 344 niños de Estocolmo, a quienes se hizo un seguimiento desde el grado 6 al grado 9. Nada había en los resultados que sugiriera que el comportamiento de los niños agresivos fuera consecuencia de malas notas o de fracasos en la escuela.

Otro factor que podría incidir en el ámbito escolar es el tamaño del centro y del aula: los estudios de Olweus en Suecia y de Lagerspetz (1982) en Finlandia no confirman en absoluto la creencia por la que existirían más problemas de intimidación y victimización en centros y aulas grandes que en pequeñas. Igualmente, las escuelas aplicadas en Noruega por Olweus (1991), en escuelas con diferencias de tamaño bastante sustanciales ponían de manifiesto que “no existía relación positiva entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas (el porcentaje del alumnado agredido y /o agresor) y el tamaño de la escuela o del grupo medio. (Olweus, 1998).

También es interesante señalar el estudio realizado en Noruega entre alumnado de escuelas unitarias (con gran diversidad de edades) y alumnado relativamente homogéneo en edad de escuelas primarias. No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de agresión y victimización.

Sin embargo, estas conclusiones avaladas por otros estudios internacionales (Rutter, 1983), no quitan para que ocurra que, a mayor número de alumnado considerado, lógicamente, encontraremos mayor número absoluto de alumnado agresores /as y víctimas. Los aspectos organizativos del centro también son un factor a analizar ya sea en el ámbito del

centro, de aula y de alumnado pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo o no de conductas antisociales. Señalamos algunas que nos parecen importantes:

- a. La escuela y la existencia o no de unas normas de conductas establecidas:
- b. La existencia y conocimiento de un código de pautas de actuación concretas y el proceso que se desencadena cuando se incumple ese código. Es necesario, por tanto, establecer causas de participación del alumnado en el establecimiento, asunción y evaluación de esas normas para favorecer su internalización y responsabilización. La falta de un modelo participativo en la comunidad educativa puede provocar que tanto el profesorado como el alumnado no encuentren causas de consenso en la toma de decisiones.

Un sistema disciplinario inconsistente, ambiguo o extremadamente rígido, puede provocar que surjan y se mantengan situaciones de violencia e intimidación. Olweus (1998) descubre una relación entre la presencia del profesorado y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesorado que vigila durante los períodos de descanso descende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela.

Por ello enfatiza la importancia de disponer de número de personal suficiente con intención de intervenir en los centros para abordar los períodos de descanso. Así mismo como las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema.

Por tanto, la poca supervisión de los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima por parte del profesorado y del alumnado no implica, la falta de reglamentación sobre este tema, la falta de comunicación entre el profesorado y alumnado y la falta de comunicación y cohesión entre el profesorado, se señalan como otros aspectos organizativos

y de convivencia de la comunidad educativa que puedan estar influyendo sobre las conductas agresivas e intimidatorios (Fernández, 1996).

Para describir los procesos interacción en el aula debemos tener en cuenta diversos tipos de factores: unos motivacionales y afectivos relacionados directamente, como, por ejemplo: la intención con que los alumnos participan en las tareas de aprendizaje. Otros factores, los relativos a los sentimientos referidos a uno mismo, como el auto concepto, la motivación con la que afronta la tarea, etc. entre los que cobra especial importancia la historia personal de éxitos o fracasos escolares. Y, por último, los referidos a las actitudes y o sentimientos que algunos estudiantes tienen con respecto a otros. La combinación de estos tres tipos de factores da a cada grupo su estilo propio y particular. La adaptación del escolar al grupo depende, fundamentalmente, de las relaciones que el alumno sea capaz de mantener con sus compañeros y profesores. Cuando estas se establecen adecuadamente, proporcionan, “según la opinión de los alumnos lo mejor de la escuela” y la principal fuente de apoyo emocional. (Cerezo, 2001). Pero, en ocasiones estas relaciones no son adecuadas como ocurre con los niños rechazados e ignorados, y la escuela se transforma en fuente de estrés e inadaptación, teniendo como contrapartida el no cumplimiento de la función socializadora que debe cumplir. La interacción entre iguales conlleva la posibilidad de un correcto desarrollo de la competencia social.

Finalmente podemos decir que en la intimidación y victimización escolar están influyendo factores que las acrecientan, como también factores que protegen a los individuos y los grupos de esos problemas. La situación concreta de cada escuela será el producto de la confluencia e importancia de esos factores.

5.2 Psicología cognitiva

La psicología cognitiva es una rama de la psicología que estudia el comportamiento y las conductas humanas (acciones, comportamientos, gestos, lenguaje y reacciones del sujeto ante el medio), centrándose en los aspectos no observables, que actúan entre el estímulo y la respuesta (Barcelona, 2003). Surge en los años 60 con Aron Beck y Albert Ellis como reacción contra el conductismo, como un tratamiento centrado en el presente, con el fin de resolver los problemas actuales, modificar pensamientos y conductas disfuncionales. En boca de Judith Beck (2000) el modelo cognitivo plantea que las perturbaciones psicológicas hay una distorsión del pensamiento, que se ve reflejado en el estado de ánimo y las conductas de las personas.

En la actualidad forma parte de una teoría importante de la psicología, ya que tiene en cuenta las cogniciones, entendidas como los sucesos, procesos mentales implicados en el conocimiento: reconocimientos de patrones, memoria, organización del conocimiento, lenguaje, razonamiento, resolución de problemas, clasificación, categorización de información, entre otras y que incluye intencionalidad (Riso, 2009). Dicho de otra forma, la psicología cognitiva tiene en cuenta las creencias, experiencias de las personas y el significado que ellas le dan, el paradigma personal a cerca de sí mismo y del mundo.

Esta rama de la psicología estudia las conductas humanas pues son un fenómeno observable y cuantificable. Se toma al ser humano como un ente capaz de seleccionar información de su entorno, procesarla y transformarla de acuerdo a la situación, por medio de comportamientos propios que se adapten a sus necesidades. Estas conductas o comportamientos tienen una causalidad (Causa del por qué nos comportamos así y no de otra manera), una motivación (toda conducta es motivada por algo) y la finalidad (cuál es el propósito o sentido de la conducta).

Ya en la terapia cognitiva hay unos conceptos fundamentales que se deben considerar:

- Esquemas cognitivos: mecanismos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información, según Beck son patrones cognitivos estables que ayudan a la interpretación del mundo.
- Creencias centrales: ideas arraigadas al interior de las personas, son los mapas internos que nos ayudan darle sentido al mundo
- Pensamientos automáticos (PA): Son productos cognitivos superficiales, pasajeros, espontáneos. Son una representación sesgada de la realidad, involuntaria y repetitiva, influyen sobre las emociones, comportamientos (conductas) y respuestas fisiológicas. (Riso, 2009)
- Distorsiones cognitivas (DC): Son la validez de los PA, pueden ser verdaderos o falsos y se desprenden de razonamientos erróneos. (Riso, 2009).

5.3 Estrategias de afrontamiento (EEA)

En la psicología cognitiva es relevante hablar sobre las EEA (coping, en inglés) ya que estas influyen directamente en las conductas que una persona puede asumir a la hora de pasar por alguna dificultad. Folkalman y Lazarus (1985); González, et al, (2002) lo definieron como las estrategias, conductas o habilidades cognitivas [conjunto de operaciones mentales cuya meta es, que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él] concretas, específicas y cambiantes del sujeto para hacerle frente a las demandas externas y/o internas de cada contexto, que pueden ser positivas al afrontarlas de manera adecuada o negativas perjudicando el bienestar biopsicosocial, se evalúan o valoran a partir de la realidad y de los recursos propios o externos que posea la persona en ese preciso momento. Dicho de otra

forma, las estrategias de afrontamiento es un esfuerzo cognitivo y conductual encaminado a tratar de controlar, reducir minimizar o tolerar los factores internos o ambientales que generen algún tipo de perturbación (Halsted, Bennet, y Cunningham, 1993).

De modo que el coping son los pensamientos y acciones que ayudan a las personas a sobrellevar de forma asertiva o errónea situaciones difíciles para ellos, bien sea minimizando, reduciendo, tolerando o manejando las demandas específicas internas y/o externas que se consideren desbordantes o amenazantes para cada individuo (Vázquez, Crespo y Ring, 2000). Cabe recordar que por medio de las estrategias de afrontamiento el sujeto puede identificar los factores estresantes, que le pueden estar causando algún tipo de enfermedad bien sea física o psicológica, ya que ayudan a regular los malestares emocionales, pero si no sucede ello según Cassaretto, et al, (2003) actuará de manera inversa convirtiéndose en un factor de riesgo causal de la morbilidad y mortalidad en las personas.

Estas estrategias varían según el individuo, su entorno, sus relaciones interpersonales, de manera que son utilizadas cuando hay un desequilibrio en alguna de estas esferas. Por lo general está asociado con el estrés. En otras palabras, su objetivo es analizar cómo se enfrentan las personas ante factores estresantes como: enfermedades, un duro trabajo, estresores escolares como el matoneo, problemas familiares, relaciones interpersonales conflictivas entre otros.

Por su parte Folkman y Lazarus (1985); Vázquez, Crespo y Ring (2000); González y otros (2002) plantearon dos estilos de afrontamiento focalizados uno en el problema y el otro en la emoción. Si bien son diferentes, por lo general están entrelazados e influye el uno sobre el otro, además ayudan a que las personas afronten las diferentes situaciones demandantes de la vida, a partir de recursos propios o dados por el ambiente.

El afrontamiento focalizado al problema va dirigido a modificar o alterar la situación problemática; lo que implica esforzarse, fijarse en lo positivo, invertir tiempo en los amigos, para transformar ese acontecimiento estresante a menos estresante. Cuando actúa esta estrategia hay un cambio de situación, que se presupone que baja o elimina lo amenazante para el sujeto. Este tipo de coping se divide en dos grupos: el primero se encarga de modificar las presiones ambientales y el segundo se encarga de los cambios motivacionales o cognitivos de la persona.

Por su parte la estrategia de afrontamiento dirigido a la emoción establece métodos encaminados a reducir o eliminar la tensión, el estrés, la negatividad, la activación fisiológica y a regular la reacción emocional ante un problema. Aquí hay una situación que puede ser percibida como amenazante, que puede llevar al estancamiento, o por el contrario una oportunidad de la cual se aprende a superar toda clase de pensamiento automático que conlleve a una emoción negativa. En cuanto a esta estrategia posee dos clasificaciones. La primera encargada de disminuir el grado de trastorno emocional, por ejemplo, la evitación, el distanciamiento, la atención selectiva, entre otras; también se encarga de aumentar el grado de malestar para que posteriormente el individuo empiece a sentirse bien. La segunda se encarga de las acciones que modifican las vivencias sobre la situación y estrategias de afrontamiento que no alteran el significado del evento.

En ocasiones, la utilización de una estrategia de solución del problema favorece o empeora una regulación emocional (Vázquez, et al, 2000). Por ejemplo, una estrategia aparentemente eficaz, para regular la ira podría ser dar un grito a una persona, pero esto puede ocasionar un problema mayor. Otro ejemplo si Juan pierde un parcial, podría ir a hablar con el docente o estudiar más para el próximo y así no perder la materia (estrategias dirigidas a la solución del problema), pero también cabe la posibilidad de que intente no

pensar en la mala nota y se ponga a pensar en otras cosas (estrategia dirigida a aliviar el malestar que está causando la situación).

5.3.1 Estrategias de afrontamiento en los adolescentes

La adolescencia es una etapa en la que presentan diversas tareas y situaciones que suelen convertirse en fuentes de estrés como los problemas o dificultades relacionados al ámbito estudiantil, incertidumbre respecto al futuro, conflictos familiares, presión social, problemas relacionados al uso del tiempo libre, a las relaciones amorosas, y a los problemas en relación a sí mismos (de la Mata y Rojas, 1998; Martínez y Morote, 2001; Montenegro, 2001. En Cassaretto et al., 2003). En esta etapa el adolescente se enfrenta a nuevos retos en el que la toma de decisiones es crucial, en donde los factores de riesgo se aumentan exponiéndolos a múltiples situaciones como el consumo de alcohol, promiscuidad, violencia, es en este contexto que se utilizan las estrategias de afrontamiento, para hacerle frente a sus preocupaciones

Señalan Frydenberg y Lewis (1994), que en el adolescente las estrategias de afrontamiento parecen ser el resultado de aprendizajes realizados en experiencias previas, constituyendo un estilo estable de afrontamiento, que determina las estrategias situacionales. Esta capacidad que tiene el adolescente es concreta y específica, pues no todos actúan de la misma forma ante una situación similar o igual, esto dependerá del tipo de estresor y la circunstancia que las desencadenen la aparición de uno u otro coping.

Según Phelps y Jarvis (1994), la empleabilidad de los estilos de afrontamiento en la adolescencia, varía según el género y a los patrones de sociabilización a los que se está expuesto desde una edad temprana. Las mujeres hay una apertura social y familiar, permitiéndose la expresión de sentimientos, comunicación, reinterpretación de la situación, aceptación, reducción de la tensión y el uso de fantasías para afrontar los problemas, lo

contrario ocurre en los hombres que inhiben o anulan sus emociones y activan sus estrategias evitativas.

La adolescencia juega un papel importante ya que es una etapa en la que se experimentan diversos cambios, físicos, emocionales, sociales y psicológicos (mantiene construyendo sistemas y teorías, con una facilidad a las abstractas). Al respecto Piaget (1991), dice que los adolescentes poseen interés por problemas inactuales, sin conexión con su vida diaria, soñando con el futuro y queriendo alcanzar quimeras, esto es gracias a la libre actividad de la reflexión espontánea (egocentrismo intelectual) y añade el autor que esto se debe básicamente a que el sujeto ya no es un niño y tampoco pertenece a la esfera de los adultos.

Gaete (2015), postula la etapa entre los 10 y 24 años, constituyendo un proceso variable en cuanto a la madurez física (biológica), emocional, psicológica y social. Para este autor la adolescencia se divide en 3: Temprana (10-14 años), Media (15-17 años) y Tardía (18-24 años). En este periodo el joven debe cumplir una serie de tareas, para lograr su felicidad. Erikson citado por Gaete (2015); Papalia (2009), afirman que la principal tarea es buscar la identidad lo que implica la aceptación del propio cuerpo, de la personalidad, identidad sexual el conocimiento objetivo y escoger la ideología personal. En este periodo el joven trata de resolver la pregunta de ¿quién soy yo?, y surgen otras preguntas tales como ¿soy la misma persona que antes? ¿Cómo seré a partir de ahora? Otras facetas importantes en la adolescencia son el desarrollo profesional, el enamoramiento, la sexualidad.

El adolescente está expuesto a muchos factores de riesgos y factores estresantes, tanto a nivel personal, familiar, social y escolar, en esta fase es fundamental que el sujeto de buena utilización a las estrategias de afrontamiento, que varían según sus edades y género. Ejemplo los adolescentes utilizan más el estilo focalizado en la emoción, mientras que los adultos el

estilo focalizado en el problema (Solís, 2006), en otras palabras a mayor edad mayor se utilizan estrategias focalizadas en el problema. En cuanto al género las mujeres utilizan más las focalizadas en las emociones, pues presentan mayor tendencia a las preocupaciones hacia el futuro, les cuesta actuar, se callan y se guardan lo que piensan, en cambio los hombres tienen una mayor tendencia a la preocupación por el desempeño escolar, apariencia física, economía, y lugar que ocupa ante los demás, por ello en el momento de utilizar las estrategias de afrontamiento las que más aplica son las de intervención, las activas, las agresivas.

5.3.2 Tipos de estrategias de afrontamiento

Existen diversas tipologías de coping que son el resultado de la utilización de las múltiples teorías con las cuales se lo ha abordado. Las siguientes estrategias son de acuerdo a Vázquez, Crespo y Ring (2000); Cassaretto, et al, (2003); Solís y Vidal (2006)

- **Confrontación o el afrontamiento activo:** Se trata de dar solución, por medio de intervención directa que permita la modificación de la situación estresante o problemática, pueden ser agresivas o potencialmente arriesgadas y peligrosas.
- **Postergación del afrontamiento o distanciamiento:** Son los esfuerzos y acciones con las que se aparta del problema o factor estresante, tratando de no pensar en él, para que no le afecte.
- **Escape-evitación:** Comportamientos que tienden a evitar una situación evaluada como factor estresante o problemática o amenazante, también se puede usar un pensamiento irreal, improductivo o comer, tomar bebidas alcohólicas, consumir sustancias psicoactivas. Hay evitación cognitiva (se trata de neutralizar o eliminar los pensamientos negativos, por medio de la distracción) y emocional (estrategia cognitivo-conductual,

aquí se evita demostrar o expresar cualquier tipo de emoción, según la carga emocional o la desaprobación social).

- Autocontrol: la persona busca controlar sus propias reacciones emocionales y las conductas que de ella se derivan.
- Reevaluación o reinterpretación positiva o fijarse en lo positivo: estrategia cognitiva, en donde se sacan las consecuencias positivas de todas las experiencias vividas, aun cuando algunas de ellas hayan resultado poco productivas o negativas. Dicho de otra forma trata de aprender de las dificultades, identificando los aspectos positivos del problema. Es una visión optimista y positiva de la situación problemática que se está viviendo, que ayuda a serla tolerable y a generar herramientas cognitivas para enfrentar la situación.
- Soporte social instrumental o acción social: Dar a conocer el problema y tratar de conseguir ayuda por medio de peticiones u organizaciones o personas que hayan pasado por lo mismo.
- Búsqueda de apoyo social: Son todas las acciones encaminadas a encontrar y obtener apoyo, información o aceptación por parte de los demás, por lo que acude a otras personas en busca de ayuda para resolver el problema.
- Aceptación de la responsabilidad: Reconocer el rol que desempeñó para que se haya desencadenado, mantenido y solución de la situación problemática.
- Negación o ignorar el problema: El sujeto tiene una tendencia de comportarse como si el problema no existiera, esto lo hace de forma consciente, se niega que haya un problema o se desentiende de él, trata de no pensar en ello, como prevención y manera de tolerar o sobrellevar el estado emocional generado.
- Autoinculparse: El sujeto se ve como el responsable del problema.

- Planificación: el sujeto es capaz de idear, pensar y desarrollar posibles soluciones para intervenir o hacerle frente a la situación problemática.
- Falta de afrontamiento: La persona se siente incapaz de enfrentar el problema. Tiene tendencia a somatizar.
- Preocuparse: Temor por un futuro.
- Acudir a la religión o apoyo espiritual: busca ayuda en un líder espiritual o en Dios, reza con más frecuencia.
- Hacerse ilusiones: Se basa en la esperanza en que todo va a tener un final feliz.
- Distracción física: Dedicarse a practicar un deporte.
- Buscar diversiones relajantes: Buscan actividades (ocio) que los hagan olvidar problema o bajar la tensión del mismo.

De la misma manera Frydenberg y Lewis (1994) citado por Gonzales, y colaboradores en el (2002), agruparon las 18 estrategias en los tres estilos de afrontamiento para adolescentes. El primero de estos estilos llamado “dirigido a la resolución de problema”, comprende ocho estrategias:

1. Concentrarse en resolver el problema (Rp): es una estrategia cognitiva dirigida a resolver el problema estudiándolo sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opiniones, teniendo en cuenta las causas del problema, para generar una solución a ello, por ejemplo: “Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades”.

2. Esforzarse y tener éxito (Es): es la estrategia que comprende conductas que ponen de manifiesto compromisos, ambición, y dedicación; Ejemplo: “Trabajar intensamente”.

3. Distracción física (Fi): se refiere a la dedicación y atención que una persona le da al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma. Ejemplo: “Mantenerme en forma y en buena salud” “me gusta hacer deporte y/o ejercicios físicos, para distraerme”

4. Fijarse en lo positivo (Po): indica una visión optimista y positiva de la situación presenta y una tendencia a ver el lado positivo de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: “Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas”.

5. Buscar diversiones relajantes (Dr): se caracteriza por la busca de actividades de ocio y relajantes. Ejemplo: “Encontrar una forma de relajarme como oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión”

6. Invertir en amigos íntimos (Ai): Es el esfuerzo por comprometerse en alguna relación interpersonal, pero de manera íntima, lo que implica una búsqueda de esa intimidad en las relaciones interpersonales. Ejemplo: “pasar más tiempo con el chico y chica con el que suelo salir”.

7. Buscar pertenencia (Pe): Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente, por lo que los otros piensan. Ejemplo: “Mejorar mi relación personal con los demás”.

8. Reservarlo para sí (Re): Refleja que el sujeto huye de los demás y no desea que conozca sus problemas. Ejemplo: “Guardar mi sentimiento para mí solo”.

El segundo estilo de afrontamiento se denomina “Afrontamiento en relación con los demás” y comprende cuatro estrategias que son:

1. Buscar apoyo social (As): es una estrategia comportamental, que consiste en la inclinación a compartir el problema con otros, manifestando sus emociones y así encontrar

apoyo para su resolución, por ejemplo: “Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él”.

2. Buscar apoyo espiritual (Ae): estrategia cognitivo conductual que refleja una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios, con el fin de tolerar o solucionar el problema o las emociones que se generan durante el problema, por ejemplo: “Dejar que Dios se ocupe de mí y mis cosas”, “lo que Dios quiera”.

3. Buscar ayuda profesional (Ap): Esta estrategia comportamental consiste en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Ejemplo: “pedir ayuda a una persona competente”.

4. Acción social (So): Consiste en dejar que otros conozcan cual es el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos. Ejemplo: “Unirme a gente que tiene el mismo problema”.

El último estilo, el “afrontamiento improductivo” comprende las siguientes estrategias:

1. Preocuparse (Pr): Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o más en concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo: “preocuparme por lo que está pasando”.

2. Hacerse ilusiones (Hi): Es la estrategia basada en la esperanza, en la anticipación de una salida positiva y en la expectativa que todo tendrá un final feliz. Ejemplo: “Esperar que ocurra lo mejor”.

3. Falta de afrontamiento (Na): Refleja la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicossomáticos. Ejemplo: “No tengo forma de afrontar la situación”.

4. Ignorar el problema (Ip): Refleja un esfuerzo consciente por negar el problema o desatenderse de él. Ejemplo: “Ignorar el problema”.

5. Reducción de la tensión (Rt): Refleja un intento por sentirse mejor y relajar la tensión. Ejemplo: “Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas”.

6. Autoinculparse (Cu): Incluye conductas que indican que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene. Ejemplo: “sentirme culpable”.

7. Reservarlo para sí (Re): Refleja que el sujeto huye de los demás y no desea que conozca sus problemas. Ejemplo: “Guardar mi sentimiento para mí solo”.

8. Reacción agresiva (RA): Estrategia comportamental, en la que se manifiesta ira y hostilidad de forma abierta como resultado de la frustración y la desesperación, causando una reacción agresiva hacia los demás, hacia sí mismo o hacia los objetos.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de investigación y alcance

La presente investigación se realizó bajo el marco metodológico de la investigación cuantitativa, debido a que la recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados. Igualmente, debido a que los datos son producto de mediciones se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar a través de métodos estadísticos (Hernández, 2014).

El presente estudio es una investigación de tipo descriptivo correlacional, debido a que consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren y buscando mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación (Hernández, 2014).

6.2 Diseño de investigación

La presente investigación se realizó bajo el marco metodológico de la investigación no experimental con un diseño transeccional o transversal descriptivo, la cual se caracteriza por ser una investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre las variables bullying y estrategias de afrontamiento, si no, indagar las incidencias de las modalidades o niveles de una o más variables la población específica,

donde el investigador pretende realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas u otros seres vivos, objetos, comunidades o indicadores (Hernández, 2014).

Además, es considerado transeccional-descriptivo ya que recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir, indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población y se refleja en dicho estudio ya que los investigadores se presentaron en el lugar donde se encuentra dicha población solo una vez para obtener la información de interés sin alterar su ambiente natural. (Hernández, 2014)

6.3 Población y muestra

La población seleccionada para este trabajo son los estudiantes víctimas de bullying pertenecientes a los grados 7 a 11 de la institución educativa La Paz del municipio de Apartadó en el año 2018, para ello se seleccionó una muestra no probabilística de caso tipo donde se profundiza en la información obtenida, destacando que no se tenía como objetivo “ni la cantidad, ni la estandarización” de datos (Hernández, 2014). La muestra estuvo conformada inicialmente por 256 estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario de Cisneros para identificar el tipo de acoso escolar, de los cuales 48 presentaron puntuaciones de acoso escolar. Finalmente, se le aplicó el instrumento ACS a 40 estudiantes víctimas de acosos escolar para identificar las estrategias de afrontamiento.

6.4 Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Alumnos que estén matriculados y sé que se encuentren estudiando en la institución educativa.

- Los estudiantes deben ser víctimas de bullying escolar por parte de sus pares.
- Deben estar en la etapa de la adolescencia
- El estudiante debe encontrarse dentro de los rangos de edades de 11 a 18 años de edad.
- Los estudiantes que hayan permanecido por un periodo de dos o más meses en la institución.
- Los estudiantes que cursen los grados 7°, 8°, 9°, 10° y 11°

Criterios de exclusión

- Estudiantes con algún tipo de discapacidad
- Estudiantes con discapacidad intelectual
- Estudiantes con dificultades de aprendizaje
- Estudiantes con Necesidades educativas especiales
- Los estudiantes que no estén matriculados en la institución educativa
- Estudiantes con un periodo de ingreso a la institución inferior a dos meses
- Estudiantes fuera del rango de edad previamente propuesto
- Agresores del bullying
- Observadores del bullying
- Estudiantes víctimas de bullying por parte de profesores u otro personal que labore en la institución educativa

6.5 Instrumentos de recolección de información

Se emplearon el Auto-test Cisneros de Acoso Escolar y la Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS).

6.5.1 Auto-test Cisneros de Acoso Escolar

El test fue creado en el 2005 por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en España. Este instrumento consta de 50 ítems, enunciados de manera afirmativa, con tres posibles respuestas: Nunca, Pocas Veces y Muchas veces, del mismo modo se le asignan puntajes de 1,2 y 3. Su administración puede ser Individual o Colectiva, dirigido a la población escolar de primaria y secundaria, con un tiempo de aplicación de 30 minutos como máximo, para lo que se utiliza un lápiz, borrador y una hoja de respuestas. El objetivo de esta escala es evaluar el índice global de acoso escolar y en él se encuentran 10 sub-escalas que a continuación se describen:

- Índice global de acoso (M): Es la suma de las puntuaciones directas de toda la escala, para obtener la puntuación directa.
- Escala de intensidad de acoso (I): Esta escala se obtiene sumando 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el estudiante haya seleccionado la respuesta 3 (3= muchas veces). Debe obtener un índice de 1 y 50.
- Desprecio – Ridiculización (A): Esta área agrupa a los ítems (2, 3, 6, 9, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46, 50) de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de los otros con él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente del niño.
- Coacción (B): (Ítems: 7, 8, 11, 12, 13, 14, 47, 48). Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persuaden a que se realicen acciones contra la voluntad propia, pretendiendo ejercer un dominio y un sometimiento total de la voluntad, del acosado. Los que hostigan son considerados poderosos por la víctima y el beneficio es el poder social del acosador.
- Restricción- Comunicación (C): (Ítems: 1, 2, 4, 5, 10). Acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al estudiante. Así las prohibiciones de jugar en un

grupo, de hablar o comunicarse con otros o de que nadie le hable o se relacione con él, son un intento de quebrar la red social de apoyo del niño.

- Agresiones (D): (Ítems: 15, 19, 23, 24, 28, 29, 39). Conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. Las agresiones físicas, la violencia., el robo o el deterioro apropiado de sus pertenencias, los gritos los insultos son los indicadores de esta escala.
- Intimidación-Amenazas (E): (Ítems: 28, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49). Conductas de acoso escolar como perseguir, intimidar, amedrentar, abatir o absorber emocionalmente a la víctima mediante una acción intimidatoria. Se busca provocar al acosado. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio, acoso a la salida de clase y amenazas contra la familia de la víctima.
- Exclusión-Bloqueo Social (F) (Ítems: 10, 17, 18, 21, 22, 31, 38, 41, 45). Conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación del acosado, El "tú no", es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa, segrega socialmente al compañero. Al tratarlo como si no existiera, al aislarlo, al impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.
- Hostigamiento Verbal (G) (Ítems: 3, 6, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 37, 38) Conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y de consideración por la dignidad del acosado. El desprecio, el odio, la ridiculización. la burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca son los indicadores de esta escala.
- Robos (H) (Ítems: 13, 14, 15, 16) Conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes.

La escala para evaluar el Índice Global de Acoso (Cisneros) presenta las estimaciones de confiabilidad mediante los coeficientes de consistencia interna obtenida a partir de una muestra de 261 escolares de ambos sexos; utilizando para ello el Alpha de Cronbach, en donde se obtuvo una puntuación de 0.9621; la validez de constructo se obtuvo a través de la correlación subtest-test (Tabla donde los resultados fueron significativos (tomando como criterio de aceptación, correlaciones con significancia de $p < 0.05$), resultando que todos los coeficientes de correlación son significativos y son mayores a 0.30. Por lo que muestran que cada uno de los componentes presenta una buena homogeneidad, evidenciando la existencia de una alta consistencia interna (Tabla 2).

Tabla 1 Valides de constructo subtest- test

Componentes	Test
Intensidad del acoso	0.727**
Desprecio-ridiculización	0.888**
Coacción	0.424**
Restricción-comunicación	0.514**
Agresiones	0.752**
Intimidación-amenazas	0.715**
Exclusión – bloqueo social	0.692**
Hostigamiento verbal	0.831**
Robos	0.591**
** Correlación significativa al 0,01	

*Tabla 2 Índice de consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach
(N=261)*

Componentes	Ítems	Alpha
--------------------	--------------	--------------

Intensidad del acoso	50	0,839
Desprecio-ridiculización	12	0,810
Coacción	5	0,860
Restricción-comunicación	5	0,856
Agresiones	4	0,838
Intimidación- amenazas	7	0,844
Exclusión-bloqueo social	7	0,847
Hostigamiento verbal	6	0,821
Robos	4	0,853
Escala Total	50	0,857

Para establecer los niveles categóricos, presencia de menor o mayor grado de acoso escolar en los alumnos de la institución educativa "EE.UU" de Comas y a fin de clasificar e interpretar los puntajes directos obtenidos en la escala de acoso escolar (Auto-test), se ha estimado la distribución de los puntajes directos en función de los valores percentiles (Tabla 3). En la categoría muy bajo, bajo y casi bajo se encuentran los resultados de los sujetos que ocupan el tercio inferior (centiles 1 a 40), en la categoría media están las puntuaciones de los casos que ocupan el tercio central de una distribución normal (centiles 41 a 60) y en la categoría casi alto, alto, y muy alto se recogen las puntuaciones del tercio superior (centiles 61 a 99).

Tabla 3 Cuadro de Baremos Globales

Dimensión	Cantiles	1 a 5	6 a	21 a	41 a	61 a	81 a	96 a
			20	40	60	80	95	99

	Calificación	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	Muy alto
M	Índice global de acoso	0 - 50	51- 54	55-58	59-67	68 – 88	89-150	
I	Intensidad del acoso		0-1	2	3-10	11-26		27-50
A	Desprecio-ridiculización		1-19	20-22	23-26	27-35		36-51
B	Coacción		1-7	8	9 a 11	12-18		19-24
C	Restricción de la comunicación		1-5	6-7	8	09-11		12-15
D	Agresiones		1-7	8-10	11	12-14		15-21
E	Intimidación-amenazas		1-8	9-10	11-14	15		16-30
F	Exclusión-bloqueo social		1-7	8-9	10 11	12-16		17-27
G	Hostigamiento verbal		1-15	18-20	21-26	16-17		27 – 36
H	Robos		1-3	4-5	6	7		8 - 12

Instrucciones para la interpretación

- Índice global de acoso (M): Se debe sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50, estableciendo 1 punto si ha seleccionado la respuesta Nunca (1-Nunca), 2 puntos por la respuesta Pocas veces (2-Pocas veces) y 3 puntos si ha seleccionado la

respuesta Muchas veces (3-Muchas veces); debe obtener un índice entre 50 y 150 puntos.

- Escala de intensidad de acoso (I): Se suma 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el estudiante haya seleccionado la respuesta 3 (3= muchas veces). Debe obtener un índice de 1 y 50.
- Puntos Escalas A-H: Traslade a los espacios en blanco a la derecha del test, la cifra, correspondiente a cada una de las preguntas de 1 a 50. Sume las puntuaciones por columnas para obtener la puntuación directa de cada escala. Dependiendo de cada escala obtendrá indicadores diferentes. Ejemplo en la escala A debe obtener una puntuación entre 19 y 51 puntos y así sucesivamente.

Iñaki Piñuel y Araceli Oñate, frente al concepto de bullying retoman lo dicho por Olweus, (1973) que es una conducta agresiva, intencionada y perjudicial, en donde los protagonistas son niños o jóvenes escolares, y que perdura en el tiempo. Por ello, al realizar su escala tienen presente los diferentes tipos de bullying planteados por Avilés en el 2002, físico, verbal, psicológico y social, de la misma manera consideran que este fenómeno tiene incidencia en el ámbito familiar, social, personal y escolar, en cada una de estas esferas el sujeto es afectado de una u otra forma. Destacan la importancia de reconocer los distintos roles (Acosador, víctima y observador) dentro del acoso escolar, prestando especial atención a las víctimas.

6.5.2 Escalas de Afrontamiento para adolescentes (ACS)

Es un inventario de autoinforme cuyo nombre original es Adolescent Coping Scale, diseñado por Frydenberg y Lewis en 1993, más tarde adaptado por Beatriz Canessa en el

2002 en Lima Perú, consta de 79 ítems cerrados (se puntúan mediante una escala Likert de cinco puntos donde 1 No me ocurre nunca o no lo hago, 2 Me ocurre o lo hago raras veces, 3 Me ocurre y lo hago algunas veces, 4 Me ocurre o lo hago a menudo, 5 Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia), más uno abierto; los cuales se distribuyen en 18 escalas, cada una de las cuales refleja una respuesta de afrontamiento diferente y contiene entre 2 y 5 ítems; el objetivo del ACS es identificar las estrategias de afrontamiento más comunes utilizadas por los adolescentes y se aplica de manera individual o colectiva a adolescentes entre los 11 y 18 años.

Tabla 4 Confiabilidad por consistencia interna de la escala ACS

Escalas	Alfa de Cronbach	F
1 Buscar apoyo social (As)	0.73	4.17*
2 Concentrarse en resolver el problema (Rp)	0.74	3.85*
3 Esforzarse y tener éxito (Es)	0.56	2.27*
4 Preocuparse (Pr)	0.61	2.56*
5 Invertir en amigos íntimos (Ai)	0.71	3.45*
6 Buscar pertenencia (Pe)	0.66	2.94*
7 Hacerse ilusiones (Hi)	0.52	2.08*
8 Falta de afrontamiento o no afrontamiento (Na)	0.56	2.27*
9 Reducción de la tensión (Pt)	0.63	2.70*
10 Acción social (So)	0.53	2.13*
11 Ignorar el problema (Ip)	0.58	2.38*
12 Autoculparse (Cu)	0.70	3.33*
13 Reservarlo para sí (Re)	0.61	2.56*
14 Buscar apoyo espiritual (Ae)	0.58	2.38*

15	Fijarse en lo positivo (Po)	0.53	2.13*
16	Buscar ayuda profesional (Ap)	0.76	4.17*
17	Buscar diversiones relajantes (Dr)	0.48	1.92*
18	Distracción física (Fi)	0.84	6.25*

Respecto a esto, se indica que la adolescencia es una etapa crucial del ser humano, en donde se desarrolla la propia identidad, la independencia de la familia y la unión a un grupo, se realiza el paso de la infancia a la edad adulta. El adolescente está expuesto a diversos cambios físicos y emocionales, por lo que es propenso a estar estresado, por lo que Folkman y Lazarus (1980), propone que el estrés es un componente normal de la vida, pero para los autores de esta escala el estrés es ambivalente, ya que se mira la demanda realizada por el joven, y las respuestas de afrontamiento que este tiene a dicha demanda. Por lo que se plantean las escalas del instrumento que se dividen en Tres Estilos y 18 estrategias. (Tabla 5)

Tabla 5 Escalas y Elementos de ACS

Var.	Elementos	Descripción
As 1 19 37 55 71	Buscar apoyo social	
Rp 2 20 38 56 72	Concentrarse en resolver el problema	
Es 3 21 39 57 73	Esforzarse y tener éxito	
Pr 4 22 40 58 74	Preocuparse	
Ai 5 23 41 59 75	Invertir en amigos íntimos	
Pe 6 24 42 60 76	Buscar pertenencia	
Hi 7 25 43 61 77	Hacerse ilusiones	
Na 8 26 44 62 78	Falta de afrontamiento	

Rt	9	27	45	63	79	Reducción de la tensión
So	10	28	46	64		Acción social
Ip	11	29	47	65		Ignorar el problema
Cu	12	30	48	66		Autoinculparse
Re	13	31	49	67		Reservarlo para sí
Ae	14	32	50	68		Buscar apoyo espiritual
Po	15	33	51	69		Fijarse en lo positivo
Ap	16	34	52	70		Buscar ayuda profesional
Dr	17	35	53			Buscar diversiones relajantes
Fi	18	36	54			Distracción física

Estilos:

1) Resolver el problema (Solve the problem): Caracterizado por los esfuerzos que se dirigen a resolver el problema manteniendo una actitud optimista y socialmente conectada. Concentrarse en resolver el problema (Rp). Esforzarse y tener éxito (Es). Invertir en amigos íntimos (Ai). Fijarse en lo positivo (Po). Buscar diversiones relajantes (Dr). Distracción física (Fi).

2) Referencia a otros (Reference to others): Implica un intento para enfrentar el problema acudiendo al apoyo y a los recursos de las demás personas, como pares, profesionales o deidades. Aquí entran: Buscar Apoyo social (As). Acción social (So).- Buscar apoyo espiritual (Ae). Buscar ayuda profesional (Ap).

3) Afrontamiento no productivo (Non-productive coping): asociado a una incapacidad para afrontar los problemas e incluye estrategias de evitación. A los que pertenecen:

Preocuparse (Pr). Buscar pertenencia (Pe). Hacerse ilusiones (Hi). Falta de atontamiento (Na). Ignorar el problema (Ip). Reducción de la tensión (Rt). Reservarlo para sí (Re). Autoinculparse (Cu).

Estrategias:

Buscar apoyo social (As): Inclinación a compartir el problema con otros y buscar ayuda para su resolución. Ejemplo: "Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él".

Concentrarse en resolver el problema (Rp): Estrategia que pretende resolver el problema, estudiándolo sistemáticamente y analizándolos diferentes puntos de vista u opciones. Ejemplo: "Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades".

Esforzarse y tener éxito (Es): Es la estrategia que comprende conductas que ponen de manifiesto compromiso, ambición y dedicación. Ejemplo: "Trabajar intensamente"

Preocuparse (Pr): Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo: "Preocuparme por lo que está pasando".

Invertir en amigos íntimos (Ai): Se refiere al esfuerzo por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo e implica la búsqueda de relaciones personales íntimas. Ejemplo: "Pasar más tiempo con el chico o chica con que suelo salir".

Buscar pertenencia (Pe): Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente, por lo que otros piensan. Ejemplo: "Mejorar mi relación personal con los demás".

Hacerse ilusiones (Hi): Es la estrategia expresada por ítems basados en la esperanza, en la anticipación de una salida positiva y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz. Ejemplo: "Esperar a que ocurra algo mejor".

Falta de atontamiento (Na): Consiste en ítems que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos. Ejemplo: "No tengo forma de afrontar la situación".

Reducción de la tensión (Rt): Se caracteriza por ítems que reflejan un intento por sentirse mejor y de relajar la tensión. Ejemplo: "Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas".

Acción social (So): Consiste en dejar que otros conozcan cuál es el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos. Ejemplo: "Unirme a gente que tiene el mismo problema".

Ignorar el problema (Ip): Agrupa ítems que reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él. Ejemplo: "Ignorar el problema".

Autoinculparse (Cu): Incluye conductas que indican que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene. Ejemplo: "Sentirme culpable".

Reservarlo para sí (Re): Es la estrategia expresada por ítems que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas. Ejemplo: "Guardar mis sentimientos para mí solo".

Buscar apoyo espiritual (Ae): Está compuesta por ítems que reflejan una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios. Ejemplo: "Dejar que Dios se ocupe de mi problema".

Fijarse en lo positivo (Po): Se caracteriza por ítems que indican una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: "Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas".

Buscar ayuda profesional (Ap): Es la estrategia consistente en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Ejemplo: "Pedir consejo a una persona competente".

Buscar diversiones relajantes (Dr): Se caracteriza por ítems que describen actividades de ocio y relajantes, como leer o pintar. Ejemplo: "Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión".

Distracción física (Fi): Consta de ítems que se refieren a la dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma. Ejemplo: "Mantenerme en forma y con buena salud".

Instrucciones para la interpretación

Hay que tener en cuenta que cada respuesta A, B, C, D o E, corresponde a 1, 2, 3, 4 y 5 puntos. Para cada una de las escalas se obtendrá una puntuación resultante de sumar cada respuesta y se anotará el resultado en la casilla de "puntuación total" y esta se multiplica por el número de elementos de cada escala como lo indica la hoja de respuesta, para encontrar la "puntuación ajustada". Si hay una respuesta en blanco se puntuará 3 para disminuir la distorsión de los resultados.

6.7 Procedimiento de recolección de la información

El cuestionario Cisneros al que se le administrará a la población, para escoger la muestra. Se aplicará de forma grupal y escrita en algunos de los salones de bachillerato (7°-11°) de la institución educativa la Paz. Cada estudiante deberá responder unas preguntas de información sociodemográficas, debe ser respondido a lápiz, esta herramienta consta de 50 preguntas de múltiple respuesta tipo Likert, que van enfocadas a detectar el acoso escolar (intensidad) y sus clases; una vez ya identificada la muestra, se les aplicará el segundo instrumento Escala de afrontamiento (ACS) forma general (Fydemberg y Lewis, 1996), consta de 80 ítems, dará cuenta de las estrategias de afrontamiento que los estudiantes emplean al ser víctimas del acoso escolar. Se suministrará de forma escrita en el cual los alumnos responderán las preguntas según la escala de Likert en donde 1= nunca 2=casi nunca 3=A veces 4=Frecuentemente 5=Casi siempre 6=Siempre. El ACS puede ser aplicado individualmente o en grupos pequeños. Estos grupos serán escogidos a conveniencia.

6.8 Plan de análisis

En un primer momento, realizamos un análisis de fiabilidad o confiabilidad, este tipo de análisis consiste al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Por ejemplo, un instrumento de medida es fiable si proporciona aproximadamente el mismo tipo de respuestas para diferentes grupos de sujetos o en repetidas aplicaciones a un mismo grupo de sujetos. Además, será válido si correlaciona con las puntuaciones de otros instrumentos que miden constructos donde es 2 esperable una convergencia (validez convergente).

La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). El método de consistencia interna basado en el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a

través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o una única dimensión teórica de un constructo latente. Cuando los datos tienen una estructura multidimensional el valor del alfa de Cronbach será bajo. Es decir, no se observa una consistencia en las puntuaciones que forman el constructo teórico que se desea medir. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert o también es posible para ítems dicotómicos) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados entre sí (Welch y Comer, 1988). Al menos se necesitan dos ítems para poder estimar el valor del coeficiente alfa de Cronbach y cuanto mayor el número de ítems mayor será la fiabilidad de la escala. El valor de alfa de Cronbach oscila de 0 a 1. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Si los ítems están positivamente correlacionados entonces la varianza de la suma de los ítems se incrementa. Por ello, si las puntuaciones en todos los ítems fuesen idénticas, y por lo tanto las puntuaciones estarían perfectamente correlacionadas, el valor de alfa sería igual a 1. En cambio, si los ítems fuesen totalmente independientes, no mostrando ningún tipo de relación entre ellos, el valor de alfa de Cronbach sería igual a 0. Una vez comprobado que el valor de alfa de Cronbach es aceptable ya se pueden sumar las puntuaciones de los ítems y formar una puntuación total de una escala. Por ello, siempre hay que comprobar la fiabilidad de las puntuaciones de la muestra antes de computar puntuaciones totales o realizar cualquier otro análisis estadístico. Si la fiabilidad no es adecuada entonces será necesario estudiar si representan a dimensiones diferentes (por ejemplo, realizando un análisis factorial) pero nunca se utilizarán como elementos que miden un mismo constructo.

En un segundo momento, se consideraron los estadísticos de frecuencia, estos son puntos en una distribución obtenida, los valores medios o centrales de ésta, y nos ayudan a ubicarla dentro de la escala de medición. Las principales medidas de tendencia central son

tres: *moda*, *mediana* y *media*. El nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada para interpretar (Hernández, 2014). La moda es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia. En la tabla 10.7, la moda es “1” (sí se ha obtenido la cooperación). Se utiliza con cualquier nivel de medición. (Hernández, 2014). La mediana es el valor que divide la distribución por la mitad. Esto es, la mitad de los casos caen por debajo de la mediana y la otra mitad se ubica por encima de ésta. La mediana refleja la posición intermedia de la distribución. (Hernández, 2014). La media es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución. Se simboliza como \bar{X} , y es la suma de todos los valores dividida entre el número de casos. Es una medida solamente aplicable a mediciones por intervalos o de razón. Carece de sentido para variables medidas en un nivel nominal u ordinal. Es una medida sensible a valores extremos (Hernández, 2014).

Además, se realizaron descriptivos comparativos de dos variables (ANOVA), que consiste en una prueba estadística para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. La prueba t se usa para dos grupos y el análisis de varianza unidireccional se usa para tres, cuatro o más grupos. Aunque con dos grupos se puede utilizar también (Hernández, 2014).

6.9 Consideraciones éticas

De acuerdo con los principios establecidos en el código deontológico del psicólogo y ley 1090 de 2006, del ministerio de protección social de Colombia; debido a que esta investigación se consideró como una investigación sin riesgo se tiene en cuenta lo siguiente:

A los participantes de la investigación se tratarán con respeto, dignidad, salvaguardando sus derechos y bienestar (art. 5). También se les informara oportunamente a

los participantes los objetivos de la investigación, además tendrán el derecho al anonimato en todo momento y a la confidencialidad de los datos obtenidos (art. 39 y 40).

Para finalizar, como lo dice el artículo 34, se firmará el consentimiento informado, en el cual conste la participación voluntaria de los adolescentes, y los permisos de ambos padres para llevar a cabo este estudio, además se informará a los participantes que su identidad será reservada y que los resultados obtenidos serán utilizados con fines académicos.

7. RESULTADOS

Los dos instrumentos aplicados arrojaron resultados claros sobre cada una de las variables evaluadas (estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes y bullyig en la institución educativa la Paz).

7.1 Resultados sociodemográficos

Como se puede observar en la tabla 6, la mayoría de los estudiantes encuestados son mujeres (57%), mientras que el 43% fueron hombres, conformando una población total de 256 alumnos encuestados.

Tabla 6 Género de los estudiantes

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
F	146	57,0	57,0	57,0
M	110	43,0	43,0	100,0
Total	256	100,0	100,0	

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los estudiantes encuestados según el grado en que se encuentran (tabla 7). Como se puede apreciar, la mayoría de los estudiantes corresponden al grado 10^a (18,8%), seguidos del 9^a (17,6%) y del

7^a (15,2%), mientras que la menor cantidad de los estudiantes encuestados corresponden al grado 11^a (9,0) y 9B (11,3%)

Tabla 7 Grado de los estudiantes encuestados

Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10 ^a	48	18,8	18,8	18,8
11	23	9,0	9,0	27,7
7 ^a	39	15,2	15,2	43,0
7B	36	14,1	14,1	57,0
8 ^a	36	14,1	14,1	71,1
9 ^a	45	17,6	17,6	88,7
9B	29	11,3	11,3	100,0
Total	256	100,0	100,0	

Cuando se agrupan a los estudiantes según su grupo (tabla 8), encontramos que la mayoría corresponde al grado séptimo con un 29,3%, mientras que en once solo hay un 9%.

Tabla 8 Porcentaje según los grupos

Grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Decimo	48	18,8	18,8	18,8

Noveno	74	28,9	28,9	47,7
Octavo	36	14,1	14,1	61,7
Once	23	9,0	9,0	70,7
Séptimo	75	29,3	29,3	100,0
Total	256	100,0	100,0	

Respecto a las edades en que se encuentran los estudiantes (tabla 9), se descubrió que el 25,8% tienen 14 años, seguidos por un 21,9% correspondiente a los de 15 años, mientras que las edades menos frecuentes fueron 11(1,2%) y 18 (2,3%).

Tabla 9 Edad de los estudiantes encuestados

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11	3	1,2	1,2	1,2
12	25	9,8	9,8	11,0
13	42	16,4	16,5	27,6
14	66	25,8	26,0	53,5
15	56	21,9	22,0	75,6
16	35	13,7	13,8	89,4
17	21	8,2	8,3	97,6

18	6	2,3	2,4	100,0
Total	256	100,0		

Cuando se agrupan a los estudiantes encuestados según los rangos de edad (tabla 10), encontramos que más de la mitad oscilan entre las edades de 14 a 16 años (61,3%), mientras que la población menos frecuente se encuentran entre las edades de 17 a 18 años (10,5%).

Tabla 10 Agrupación según los rangos de edad

Grupo edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Datos perdidos	2	0,8	0,8	0,8
11 a 13 años	70	27,3	27,3	28,1
14 a 16 años	157	61,3	61,3	89,5
17 a 18 años	27	10,5	10,5	100,0
Total	256	100,0	100,0	

En la tabla 11 se encontró que las familias nucleares son las más frecuentes (43,8%), seguida de la monoparental (34,4), mientras que la menos recurrente es la homoparental con un 1,6%, correspondiente a 4 de 256 estudiantes que conformaron la muestra.

Tabla 11 Tipo de Familia del estudiante encuestado

Tipo de Familia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Datos perdidos	15	5,9	5,9	5,9
Extensa	37	14,5	14,5	20,3
Homoparental	4	1,6	1,6	21,9
Monoparental	88	34,4	34,4	56,3
Nuclear	112	43,8	43,8	100,0
Total	256	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 12, más de la mitad de los acudientes de los estudiantes encuestados poseen un trabajo formal (66,4%), mientras que el 25% tienen un trabajo informal y el 8,6% se desconoce el tipo de trabajo.

Tabla 12 Tipo de trabajo del acudiente del estudiante

Trabajo del acudiente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Datos perdidos	22	8,6	8,6	8,6
Formal	170	66,4	66,4	75,0
Informal	64	25,0	25,0	100,0

Total	256	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Se puede apreciar en la tabla 13, la mayoría de los estudiantes viven en una vivienda propia (73%) mientras que el 7,8% de los estudiantes se hospedan en una casa familiar.

Tabla 13 Tipo de vivienda del estudiante encuestado

Tipo de vivienda	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Datos perdidos	1	0,4	0,4	0,4
Arrendada	48	18,8	18,8	19,1
Familiar	20	7,8	7,8	27,0
Propia	187	73,0	73,0	100,0
Total	256	100,0	100,0	

A continuación se presentan los resultados correspondientes a los estudiantes encuestados según el número de hermanos (tabla 14), en donde un 3,1% refieren tener ningún hermano, un 35,5% afirman tener de 1 a 2 hermanos, el 46,9% refieren tener entre 3 y 5 hermanos y el 11,3% afirman tener de 6 a 10 hermanos.

Tabla 14 Cantidad de hermanos del estudiante encuestado

Número de hermanos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
---------------------------	-------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------

Datos perdidos	8	3,1	3,1	3,1
0 Sin hermanos	8	3,1	3,1	6,3
1 a 2 hermanos	91	35,5	35,5	41,8
3 a 5 hermanos	120	46,9	46,9	88,7
6 a 10 hermanos	29	11,3	11,3	100,0
Total	256	100,0	100,0	

La tabla 15, indica que el 67,2% de los estudiantes encuestados se encuentran entre el estrato socioeconómico 0 y 1 y el 25,8% se encuentran entre los estratos 2 y 3.

Tabla15 Estrato socioeconómico de los estudiantes encuestados

Estrato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Datos perdidos	18	7,0	7,0	7,0
0 y 1	172	67,2	67,2	74,2
2 y 3	66	25,8	25,8	100,0
Total	256	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 16, la mayoría de los acudientes de los estudiantes encuestados en la institución educativa la paz sede 1 tienen estudios técnicos o universitarios (31,6%), seguido del bachiller incompleto (23,4%) y de la primaria completa (17,6%).

Mientras que el 7,4% de los acudientes poseen un grado de escolaridad de bachillerato completo.

Tabla 16 Grado de escolaridad de los acudientes de los estudiantes encuestados

Grado de escolaridad de los acudientes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Datos perdidos	8	3,1	3,1	3,1
Bachiller completo	19	7,4	7,4	10,5
Bachiller incompleto	60	23,4	23,4	34,0
Estudios técnicos/universitarios	81	31,6	31,6	65,6
Primaria completa	45	17,6	17,6	83,2
Primaria incompleta	43	16,8	16,8	100,0
Total	256	100,0	100,0	

7.2 Resultados Cuestionario Cisneros

7.2.1 Confiabilidad del cuestionario de Cisneros

Como se puede observar en la tabla 17, se encuentra que el coeficiente de confiabilidad del instrumento Auto-test Cisneros de Acoso Escolar es de 0,936, lo que indica que el nivel de confiabilidad de los resultados del instrumento es aceptable.

Tabla 17 Confiabilidad del Auto-test CISNEROS de Acoso Escolar

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos
Autotest Cisneros de Acoso Escolar	0,936	50

7.2.2 Descriptivos sobre el acoso escolar

Como se evidencia en la tabla 18, el índice global de acoso escolar que presenta los estudiantes tienen una puntuación media de 60,70, que al ser comparado con las puntuaciones de acoso escolar de la escala original indica que los estudiantes en general no presentan acoso escolar. Se observa una desviación estándar de 12,24, que a diferencia del instrumento Auto-test Cisneros de Acoso Escolar donde los estudiantes que evidencian 68 puntos o superior presentan acoso escolar, pero según las características de la población encuestada indicaría que sería a partir de los 72 puntos.

Igualmente, de acuerdo a las características del acoso escolar que evalúa el instrumento, se observaron que las puntuaciones medias más altas que presentan los estudiantes son el desprecio/ridiculización (21,41), es decir que los estudiantes pueden pretender distorsionar la imagen social de su compañero y la relación de los otros con él, posibilitando una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente del compañero. La segunda característica media más alta son los robos (20,94), es decir que los estudiantes exhiben conductas de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes. La tercera característica media más alta fue el hostigamiento verbal (15,91), esto indica que los estudiantes presentan acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad de la víctima.

Tabla 18 Características del Acoso Escolar

Características acoso escolar	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Índice global de acoso	46	144	60,70	12,245
Intensidad I	0	50	1,84	4,643
Desprecio Ridiculización A	15	51	21,41	5,491
Coacción B	7	24	8,41	1,298
Restricción Comunicación C	2	15	7,22	2,125
Agresiones D	5	20	8,59	2,238
Intimidación Amenazas E	9	30	10,77	2,061
Exclusión Bloqueo Social F	8	24	10,33	2,232
Hostigamiento Verbal G	11	33	15,91	4,248
Robos H	15	42	20,94	5,042

7.2.3 Descriptivos comparativos sobre el acoso escolar

Como se evidencia en la tabla 19, el índice de acoso escolar que presentan los estudiantes del género femenino (60,86), es mucho mayor que el índice de acoso escolar que presentan los estudiantes del género masculino (60,48), pero esta diferencia no se constituye como significativa. Sin embargo, al observar la puntuación del ANOVA respecto a los factores que evalúan el acoso escolar se encuentra una diferencia significativa entre los hombres y mujeres respecto a la restricción de la comunicación (0,009), en donde los

hombres puntúan más alto (7,62), respecto a las mujeres (6,92), lo que quiere decir es que se presenta mayor restricción en la comunicación en los hombres que en la mujeres, ya que utilizan con mayor frecuencia el bloqueo social al par, creando prohibiciones para jugar, hablar o comunicarse con cierto compañero evitando que este se relacione con los demás e interfiriendo con la red social de apoyo del bullyado.

Tabla 19 Comparación según el género

Género	F		M		F	Sig.
	M	D	M	D		
Índice global de acoso M	60,86	12,367	60,48	12,133	,061	,806
Intensidad I	1,83	5,171	1,86	3,856	,004	,953
Desprecio Ridiculización A	21,73	5,528	20,97	5,438	1,203	,274
Coacción B	8,46	1,495	8,34	,979	,558	,456
Restricción Comunicación C	6,92	1,914	7,62	2,326	6,973	,009
Agresiones D	8,55	2,222	8,65	2,268	,142	,707
Intimidación AmenazasE	10,66	2,028	10,91	2,105	,884	,348
Exclusión Bloqueo Social F	10,32	2,177	10,35	2,313	,020	,889
Hostigamiento Verbal G	16,18	4,248	15,54	4,240	1,465	,227
Robos H	21,34	5,144	20,41	4,877	2,128	,146

En las tablas 20, se logra observar que hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grados en los que se encuentran los estudiantes encuestados y la variable robos (0,013), lo que indica que se presentan conductas de acoso escolar consistentes en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes, y es más frecuente en los 9^a (23,33), seguido de 8^a (21,44) y 7b (20,92), a diferencia de 9b (19,31) y 7^a (20,0). Otra diferencia significativa es la del hostigamiento verbal (0,014), manifestándose en acciones y conductas verbalizadas de desprecio, ridiculización, burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca, donde se presentan una mayor percepción en el grado 9^a (17,91), seguido de 8^a (16,19) y de 7B (15,92) y tiende a ser menos incidente en el grado 9B (14,38). Igualmente, se encontró una diferencia significativa respecto a la restricción de la comunicación 0,044, donde hay mayor prevalencia en el grado 9A (8,0), seguido por 7A (7,62) y 9B (7,41), mientras se presentan una menor percepción en el grado 10A (6,75) y en 7B (6,89). En la tabla 21, se puede observar una diferencia aproximada a la significatividad respecto a la restricción de la comunicación (0,054), donde se presenta una mayor percepción en el grupo noveno (7,77), y tiende a ser menos reiterativa en el grupo once (6,74)

Tabla 20 Comparación según el grado del estudiante encuestado

Grado	10 ^a		11		7 ^a		7B		8 ^a		9 ^a		9B		F	Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
Índice global de acoso	58,02	7,408	58,39	8,948	61,36	15,353	60,83	13,456	60,94	10,97	65,04	10,576	58,86	16,934	1,617	0,143
Intensidad	0,94	1,563	1	1,314	2,44	5,32	2,31	5,225	1,44	2,971	2,33	3,438	2,38	9,225	0,784	0,583
Desprecio/Ridiculización	20,54	3,561	20,65	4,03	21,77	7,474	20,86	5,015	21,42	4,959	23,64	5,698	20,14	6,289	1,901	0,081
Coacción	8,17	0,429	8,26	0,864	8,26	0,637	8,53	1,183	8,64	1,313	8,42	0,753	8,66	2,967	0,828	0,549
Restricción/Comunicación	6,75	1,682	6,74	1,657	7,62	2,943	6,89	2,011	6,92	1,402	8	2,089	7,41	2,457	2,19	0,044
Agresiones	7,98	1,101	8,48	2,172	8,62	2,561	8,61	2,544	8,81	2,606	9,33	2,195	8,24	2,262	1,63	0,139
Intimidación/Amenazas	10,23	0,555	10,61	1,196	10,92	2,157	11,11	2,734	10,75	1,628	10,96	1,507	10,9	3,707	0,851	0,532
Exclusión/Bloqueo Social	9,94	2,004	9,65	1,695	10,72	2,513	10,69	2,703	10,31	1,754	10,78	1,833	9,9	2,833	1,457	0,194
Hostigamiento Verbal	15,52	3,222	15,09	3,489	15,41	4,881	15,92	4,668	16,19	4,683	17,91	4,128	14,38	3,669	2,726	0,014
Robos	20,33	3,509	20	4,411	20,23	5,705	20,92	5,541	21,44	5,464	23,33	4,801	19,31	5,015	2,74	,013

Tabla 21 Comparación según el grupo de los estudiantes encuestados

Grupo	Decimo		Noveno		Octavo		Once		Séptimo		F	Sig
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
Índice global de acosoM	58,02	7,48	62,62	13,66	60,94	10,970	58,39	8,948	61,11	14,379	1,264	0,285
Intensidad I	,94	1,563	2,35	6,306	1,44	2,971	1,00	1,314	2,37	5,240	1,182	0,319
Desprecio y Ridiculización A	20,54	3,561	22,27	6,141	21,42	4,959	20,65	4,030	21,33	6,387	,865	0,485
Coacción B	8,17	,429	8,51	1,932	8,64	1,313	8,26	,864	8,39	,9439	,899	,465
Restricción y Comunicación C	6,75	1,682	7,77	2,242	6,92	1,402	6,74	1,657	7,27	2,549	2,363	0,054
Agresiones D	7,98	1,101	8,91	2,271	8,81	2,606	8,48	2,172	8,61	2,536	1,368	0,245
Intimidación y Amenazas E	10,23	,555	10,93	2,577	10,75	1,628	10,61	1,196	11,01	2,436	1,243	0,293
Exclusión y Bloqueo Social F	9,94	2,004	10,43	2,300	10,31	1,754	9,65	1,695	10,71	2,588	1,486	0,207
Hostigamiento y Verbalización G	15,52	3,222	16,53	4,295	16,19	4,683	15,09	3,489	15,65	4,755	,813	0,518
Robos H	20,33	3,509	21,76	5,239	21,44	5,464	20,00	4,411	20,56	5,600	1,056	,379

En la tabla 22, se presentan las diferencias estadísticamente significativas. La primera diferencia significativa es la restricción-comunicación (0,013), donde los estudiantes de 11 años son más propensos a ser bloqueados socialmente (10,33) y es seguido por los estudiantes de 18 años (8,0). La segunda diferencia significativa es el desprecio-ridiculización (0,017), donde se presenta una mayor percepción en los alumnos 11 años (33,00) y es sucedido por los estudiantes de 14 años (21,88). La tercera diferencia significativa es la exclusión-bloqueo (0,024), en donde se ignora por completo a la víctima y se le excluye, y es más prevalente en los estudiantes de 11 años (12,67), sucedido por los estudiantes de 18 años (11,33).

Los resultados indican que los adolescentes de 11 (89,67) y 18 años (66,83) son los más propenso a ser víctimas de bullying, presentándose con mayor notoriedad los comportamientos de restricción-comunicación y exclusión-bloqueo.

Tabla Comparación entre edad y tipo de acoso escolar

Edad	11		12		13		14		15		16		17		18		F	S i g .
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D		
Índiceglob aldeacoso M	8 0, 6 7	27 ,4 29 0	6 2, 6 0	15 ,0 00 0	6 0, 2 6	13 ,3 25 0	6 1, 8 0	14 ,1 08 0	5 7, 7 9	8, 8 2 5	6 1, 2 9	8, 9 9	5 7, 7 6	6 2 5 2	6 6, 8 3	14 ,2 89 3	2, 2 1 9	, 0 3 3
Intensidad I	1 0, 0 0	15 ,6 20 0	2, 8 0	6, 07 6	1, 3 8	2, 68 6	2, 3 9	6, 70 4	1, 2 9	2, 7 8	1, 3 7	1, 7 3	1, 0 5	1, 2 8	2, 0 0	3, 16 2	1, 9 5	, 0 6 1
Desprecio Ridiculiza ción A	3 3, 0 0	14 ,7 31 6	2 1, 5 6	5, 50 8 0	2 1, 5 0	5, 60 5 8	2 1, 8 8	6, 20 8 8	2 0, 2 9	4, 6 3 1	2 1, 8 0	4, 2 4 0	2 1, 0 9	3, 6 1 9	2 2, 5 0	5, 68 3 8	2, 5 0 8	, 0 1 7

Coacción B	8, 6 7	1, 15 5	8, 5 2	1, 32 7	8, 4 3	,8 59 1	8, 6 5	2, 15 0	8, 2 9	,5 1 9	8, 2 9	,5 7 2	8, 1 0	,3 0 1	9, 1 7	1, 60 2	,9 8 1	, 4 4 6
Restricción ComunicaciónC	1 0, 3 3	4, 16 3 3	7, 8 0 3	2, 69 3 4	6, 6 4 8	1, 99 8 5	7, 5 4 5	2, 16 4 1	7, 1 1 6	2, 1 1 3	7, 1 1 4	1, 7 0 3	6, 3 1 0	1, 1 5 5	8, 0 0 5	1, 54 9 1	2, 6 1 0	, 0 1 3
Agresiones D	1 1, 3 3	3, 21 5 5	9, 0 0 1	2, 90 1 2	8, 6 2 2	2, 86 5 9	8, 5 2 6	2, 24 6 6	8, 1 1 6	1, 5 1 8	8, 4 6 8	1, 7 8 4	8, 2 4 4	1, 4 4 5	1 0, 5 5	2, 66 5 5	1, 8 2 3	, 0 8 3
Intimidación Amenazas E	1 2, 6 7	3, 78 6 6	1, 1, 4 4	3, 19 0 8	1 0, 9 8	2, 22 5 2	1 0, 8 2	2, 61 3 9	1 0, 3 3	1, 0 7 3	1, 0 5 7	1, 1 4 5	1, 0 2 4	,5 3 9 5	1 1, 5 0	1, 22 5 5	1, 4 3 3	, 1 9 3
Exclusión BloqueoS ocialF	1 2, 6 7	2, 51 7 4	1, 1, 2 2	3, 07 2 2	1 0, 4 8	2, 30 8 3	1 0, 3 6	2, 45 3 3	9, 6 4 0	1, 4 0 7	1, 0 5 4	1, 9 1 0	9, 7 1 8	1, 6 4 0	1, 1, 3 3	1, 94 4 3	2, 3 4 6	, 0 2 4
Hostigamiento Verbal IG	2 2, 3 3	7, 76 7 8	1, 6, 2 8	5, 01 3 7	1 5, 5 7	4, 87 5 4	1 5, 9 3	4, 11 3 4	1 4, 8 0	3, 4 3 5	1 6, 8 6	3, 8 6 6	1 5, 5 7	1 0 9 6	1 8, 6 1	5, 85 4 7	2, 2 4 9	, 0 2 9
RobosH	2 8, 0 0	8, 88 8 8	2, 1, 0 3	5, 77 0 3	2 5, 0, 6	5, 95 7 7	2 1, 2 7	5, 23 7 1	1 9, 5 9	3, 7 4 1	2 1, 4 8	4, 0, 1 6	2 3, 0, 4	3, 2 8 3	2 4, 3 1	7, 09 0 3	2, 1 3 1	, 0 4 1

En la tabla 23, no se encontró diferencias significativas entre los grupos etáreos y los tipos de bullying al interior de la institución educativa la paz sede 1, Esto indica que los grupos de edades no influyen de manera directa con el tipo de bullying.

Tabla 23 Medias según grupos de edades frente a los tipos de bullying

Grupo de edad	11 a 13 años		14 a 16 años		17 a 18 años		F	Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS		
Índice global de acoso M	61,97	14,923	60,25	11,461	59,78	9,171	,404	,750
Intensidad I	2,26	5,233	1,77	4,734	1,26	1,831	,360	,782
Desprecio								
Ridiculización A	21,71	6,432	21,29	5,303	21,33	4,086	,114	,952
Coacción B	8,47	1,046	8,39	1,462	8,33	,877	,099	,960
Restricción								
Comunicación C	7,21	2,478	7,30	2,068	6,70	1,409	,692	,558
Agresiones D	8,87	2,899	8,41	1,908	8,74	1,973	1,903	0,130
Intimidación Amenazas E	11,21	2,653	10,61	1,890	10,52	,893	1,546	0,203
Exclusión	10,84	2,630	10,15	2,053	10,07	2,055	1,722	0,163
Bloqueo Social F								
Hostigamiento	16,11	5,146	15,74	3,883	16,26	3,957	,241	0,867

Verbal G

Robos H	21,14	6,094	20,78	4,632	21,11	4,585	,346	0,792
---------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------	-------

En la tabla 24, se encontraron diferencias significativas entre los tipos de familias de los estudiantes homoparentales, extensas y monoparentales. Esto indica que pertenecer a un tipo de familia diferente al nuclear conlleva estar más expuesto y aumentar las probabilidades de acoso escolar, siendo los estudiantes de las familias homoparentales los más afectadas frente al hostigamiento verbal (19,0) y robos (25,25). En los estudiantes de familias extensas se hayo que estadísticamente ocupan el segundo lugar frente a la media de hostigamiento verbal (15,97). Finalmente en las familias monoparentales presenta una puntuación media alta respecto al robo (21,05).

Tabla 24 Tipos de familias y características del bullying

Tipo de familia	Extensa		Homoparental		Monoparental		Nuclear		F	Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
Índice global de acoso M	60,70	11,279	68,25	13,745	61,10	13,214	60,38	11,912	1,523	,220
Intensidad I	1,86	4,906	1,25	1,258	2,08	5,863	1,64	3,629	,273	,761
Desprecio-Ridiculización A	21,68	5,662	25,00	2,944	21,39	5,732	21,43	5,391	1,817	,165
Coacción B	8,54	1,169	9,00	2,000	8,39	1,790	8,32	,726	,410	,664
Restricción Comunicación C	7,05	2,260	8,00	1,826	7,52	2,269	7,04	1,975	,118	,889
Agresiones D	8,27	1,627	9,50	3,109	8,65	2,234	8,67	2,436	1,963	,143
Intimidación Amenazas E	10,73	1,446	10,75	1,500	10,81	2,477	10,76	1,904	,190	,827
Exclusión Bloqueo	10,08	1,673	11,25	3,862	10,45	2,411	10,34	2,264	,430	,651

Social F										
Hostigamiento Verbal	15,97	3,905	19,00	5,598	15,95	4,155	15,88	4,379	4,009	,019
G										
Robos H	20,84	4,259	25,25	7,411	21,05	4,952	20,87	5,212	3,823	,023

En la tabla 25, de acuerdo al tipo de trabajo del acudiente y las características del acoso escolar, se detectó dos diferencias significativas. La primera diferencia significativa es de acuerdo al hostigamiento verbal (0,019), donde tiende a ser más prevalente en los estudiantes con acudientes laborando formalmente (16,26), a diferencia del informal (15,75), esto indica que los estudiantes con acudientes con el tipo de trabajo formal suelen manifestar con mayor frecuencia acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad de la víctima. La segunda diferencia significativa se observa en la característica robo (0,023), donde suele exhibirse una mayor percepción en los los estudiantes con acudientes con el tipo de trabajo formal (21,31), a diferencia del informal (20,91), donde dichas acciones suelen ser menos reiterativas. Estos datos indican que los estudiantes con acudientes de labores tipo formal, tienden a ser más susceptibles ante el acoso escolar, siendo más evidentes las conductas de hostigamiento y robos en estos.

Tabla 25 Trabajo del acudiente y tipos de acoso escolar

Trabajo del acudiente	Formal		Informal		F	Sig.
	M	DS	M	DS.		
Índice global de acoso M	61,24	11,845	60,73	14,175	1,523	,220
Intensidad I	1,79	3,901	2,16	6,624	,273	,761
Desprecio/Ridiculización A	21,68	5,460	21,39	6,073	1,817	,165
Coacción B	8,37	,876	8,53	2,085	,410	,664
Restricción de Comunicación C	7,26	2,042	7,17	2,265	,118	,889
Agresiones D	8,72	2,343	8,55	2,115	1,963	,143
Intimidación/Amenazas E	10,76	1,834	10,86	2,654	,190	,827
Exclusión/Bloqueo Social F	10,37	2,148	10,38	2,616	,430	,651
Hostigamiento Verbal G	16,26	4,430	15,75	4,032	4,009	,019
Robos H	21,31	5,175	20,91	5,026	3,823	,023

En la tabla 26, no se obtuvieron resultados que indicaran diferencias considerables entre el tipo de vivienda donde se hospedan los estudiantes previamente encuestados y las características que se circunscribe en el acoso escolar.

Tabla 26 Tipo de vivienda y de acoso escolar

Tipo de vivienda	Arrendada		Familiar		Propia		F	Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS		
Índice global de acoso M	62,83	16,130	62,00	9,038	60,06	11,36	,937	,423
Intensidad I	2,40	7,590	2,15	2,601	1,68	3,765	,383	,765
Desprecio Ridiculización A	22,29	6,549	21,90	4,667	21,14	5,284	,738	,530
Coacción B	8,73	2,490	8,70	1,525	8,29	,675	1,847	,139
Restricción Comunicación C	7,46	2,432	7,90	2,751	7,10	1,954	1,467	,224
Agresiones D	8,92	2,533	8,35	1,694	8,55	2,215	,607	,611
Intimidación Amenazas E	11,10	3,197	10,85	1,309	10,68	1,739	,595	,619
Exclusión Bloqueo Social F	10,85	2,843	10,40	1,603	10,20	2,104	1,229	,300
Hostigamiento Verbal G	16,50	4,131	15,75	3,567	15,79	4,356	,525	,666
Robos H	21,60	5,425	20,90	3,640	20,79	5,084	,533	,660

En la tabla 27, no se presentaron diferencias significativas entre el número de hermano que poseen los estudiantes y las características propias del acoso escolar.

Tabla 27 Número de hermanos y tipo de acoso escolar

Numero de hermanos	0 Sin hermanos		1 a 2 hermanos		3 a 5 hermanos		6 a 10 hermanos		F	Sig.
	M	DS	M	DS	M	D	M	D		
Índice global de acoso M	56,63	4,438	61,46	12,634	60,33	12,173	58,62	8,235	1,504	,201
Intensidad I	1,13	2,100	2,01	4,720	1,70	4,915	1,07	2,017	1,651	,162
Desprecio/Ridiculización A	20,13	2,357	21,79	5,872	21,28	5,279	20,14	3,573	1,432	,224
Coacción B	8,00	0,000	8,36	,723	8,44	1,679	8,34	,769	,675	,610
Restricción de Comunicación C	7,00	2,673	7,32	2,226	7,10	2,006	7,07	1,791	1,078	,368
Agresiones D	7,75	,886	8,47	2,203	8,73	2,226	8,21	1,612	1,636	,166
Intimidación/Amenazas E	10,13	,354	10,88	1,988	10,72	2,239	10,41	1,018	1,540	,191

ExclusiónBloqueoSocialF	9,00	0,000	10,48	2,340	10,28	2,215	10,17	1,891	1,317	,264
HostigamientoVerbalG	14,50	1,414	16,11	4,448	15,93	4,092	15,17	3,296	,724	,576
RobosH	19,50	2,138	21,11	5,284	20,97	4,877	20,24	3,748	,516	,724

En la tabla 28, se observaron considerables diferencias entre el estrato socioeconómico en el que se circunscribe el estudiante y en la mayoría de las características del acoso escolar. La primera diferencia significativa es respecto a la intensidad del acoso escolar (0,00), donde suele ser más frecuente en los estudiantes con estratos 2 y 3 (1,67) que en los alumnos con estratos 0 y 1 (1,44). Otra diferencia significativa que se presentó fue en la intimidación/amenaza donde acciones como persecución, amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente a la víctima mediante una acción intimidatoria suele presentarse con mayor prevalencia en los estudiantes de los estratos 2 y 3 (10,70), que en los alumnos en estratos 0 y 1 (10,63). También se presentó diferencias considerables en la característica desprecio/ ridiculización (0,004), donde suelen ser más frecuente el distorsionar la imagen social de la víctima y la relación de los otros a los estudiantes de los estratos 2 y 3 (21,30), a diferencias de los alumnos de los estratos 0 y 1 (21,02).

Tabla 28 Relación entre estrato socioeconómico y tipo de bullying

Estrato	0 y 1		2 y 3		F	Sig.
	M	DS	M	DS		
Índice global de acoso M	59,73	9,821	60,71	11,816	5,891	,003
Intensidad I	1,44	2,601	1,67	3,997	9,730	,000
Desprecio Ridiculización A	21,02	4,641	21,30	4,995	5,643	,004
Coacción B	8,30	,749	8,47	1,099	4,361	,014
Restricción Comunicación C	7,15	1,913	7,12	2,202	2,183	,115
Agresiones D	8,37	1,895	8,80	2,501	4,872	,008
Intimidación Amenazas E	10,63	1,487	10,70	2,000	5,805	,003
Exclusión Bloqueo Social F	10,15	1,955	10,41	2,170	4,854	,009

Hostigamiento Verbal G	15,55	3,689	16,17	4,715	3,737	,025
Robos H	20,51	4,309	21,27	5,604	3,828	,023

En la tabla 29, respecto al grado escolaridad y las características o componentes del acoso escolar, se logra observar una diferencia significativa, específicamente en la agresión (0,009), donde esta conducta es más reiterativa en los estudiantes con acudientes con estudios técnicos/Universitarios (9,269), y suele ser menos frecuentes en los estudiantes con acudientes de bachillerato incompleto (8,00). Estos datos nos indican que, entre mayor educación de los padres, no significa, que menor será la presencia de comportamientos relacionados con el bullying o que menor sea el grado de escolaridad de los acudientes, no significa que mayor será la manifestación de esta conducta.

Tabla 29 Tipo de estudio de los acudientes y tipo de bullying

Variables	Bachiller completo		Bachiller incompleto		Estudios técnicos/universitarios		Primaria completa		Primaria incompleta		F	Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
Índice global de acoso M	56,63	5,814	60,48	11,383	62,46	13,616	62,33	15,790	58,21	7,948	0,909	0,437
Intensidad I	0,63	0,831	1,82	2,902	2,05	5,246	2,40	7,454	1,40	2,352	0,186	0,906
DesprecioRidiculizaciónA	19,58	2,168	21,48	5,144	22,11	6,346	21,93	6,103	20,42	4,589	0,707	0,548

CoacciónB	8,26	0,562	8,38	0,904	8,36	0,841	8,91	2,566	8,09	0,479	0,308	0,820
RestricciónComunicaciónC	6,21	1,475	7,15	1,885	7,46	2,157	7,44	2,417	7,09	2,114	0,868	0,458
AgresionesD	8,00	1,333	8,35	2,154	9,26	2,529	8,60	2,453	8,12	1,735	3,889	0,010
IntimidaciónAmenazasE	10,26	0,562	10,75	1,997	11,01	2,130	11,04	3,111	10,37	0,817	0,677	0,567
ExclusiónBloqueoSocialF	9,74	1,661	10,58	2,353	10,43	2,334	10,64	2,838	9,81	1,258	0,227	0,877
HostigamientoVerbalG	14,95	2,778	15,62	4,080	16,60	4,906	16,04	4,364	15,37	3,652	1,129	0,338
RobosH	19,79	3,392	20,47	4,634	21,84	5,708	21,31	5,692	20,28	4,222	1,526	0,208

7.3 Resultados Instrumento Escala de Afrontamiento (ACS)

7.3.1 Descriptivos generales de las estrategias de afrontamiento

Para esta investigación a nivel de sus objetivos no se pretende comparar las estrategias de afrontamiento entre víctimas y victimarios, ya que solo se aplicó el ACS a las víctimas de acoso escolar.

Las estrategias de afrontamiento son evaluadas según la cantidad de ítems, en este caso las que están en color gris son evaluadas por 5 ítems, las que no aparecen señaladas son evaluadas por 4 ítems y las que aparecen en color naranja son evaluadas por 2 ítems. Finalmente se las agrupa según los estilos de afrontamiento que son el compendio de varias estrategias de afrontamiento.

En la tabla 30 se encuentra que la estrategia de afrontamiento (color gris) más utilizada en los estudiantes encuestados víctimas de bullying están el preocuparse (15,93), seguido del esforzarse y tener éxito (15,03) y buscar pertenencia (13,40). Lo que indica que utilizan más EEA introspectivas, marcadas por un temor claro hacia el futuro (Pr), otras generan conductas que parten desde la iniciativa de los bullyados (Es) y preocupaciones respecto a los vínculos relacionales (Pe).

Las EEA que son evaluadas por 4 ítems más utilizadas son Buscar Apoyo Espiritual Ae (12,33), seguida de Fijarse en lo Positivo Po (12, 25) y Reservarlo para sí Re (11, 78), nuevamente indica que las estrategias de afrontamiento más utilizadas son las introspectivas.

Las EEA evaluadas por 2 ítems Buscar Diversiones Relajantes Dr y Distracción Física Fi, indican una media idéntica (8,63), lo cual es lógico y esperado ya que algunas actividades de ocio pueden implicar algún tipo de actividad física.

Frente a los estilos de afrontamiento se halló que el No productivo es el más usado por los estudiantes víctimas de bullying (95,53), esto indica que hay una carencia a la hora de afrontar los problemas tratando de evitarlos.

Tabla 30 Tipos de estrategias de afrontamiento en víctimas

Estrategias de afrontamiento en víctimas	Mínimo	Máximo	Media	DS
Buscar apoyo social AS	6	23	12,60	4,590
Concentrarse en resolver el problema RP	5	21	13,15	3,926
Esforzarse y tener éxito Es	7	23	15,03	3,820
Preocuparse Pr	6	23	15,93	4,615
Invertir en amigos íntimos Ai	5	22	12,73	4,362
Buscar Pertenencia Pe	6	19	13,40	3,193
Hacerse Ilusiones Hi	5	18	12,83	3,129
Falta de Afrontamiento Na	7	20	11,53	2,882
Reducción de la Tensión Rt	5	22	10,10	3,795
Acción Social So	4	17	7,93	3,826
Ignorar el Problema	4	18	9,70	3,156
Autoinculparse Cu	4	20	10,28	4,145
Reservarlo para sí Re	5	20	11,78	3,293
Buscar Apoyo Espiritual Ae	5	20	12,33	3,377

Fijarse en lo Positivo Po	7	19	12,25	3,418
Buscar Ayuda Profesional Ap	4	17	9,70	3,804
Buscar Diversiones Relajantes Dr	4	15	8,63	2,771
Distracción Física Fi	3	15	8,63	3,152
Estilo Resolver el problema	36	94	70,40	14,889
Estilo Referencia a otros	21	68	42,55	11,793
Estilo Afrontamiento no productivo	49	132	95,53	18,248

7.3.2 Descriptivos comparativos de las estrategias de afrontamiento según variable sociodemográfica

Estadísticamente no hay significatividad en cuanto al género femenino y masculino de los estudiantes encuestados (tabla 31).

Tabla 31 Análisis descriptivo por género de las estrategias de afrontamiento

Sexo	F		M		ANOVA Sig.
	M	DS	M	DS	
Buscar apoyo social AS	13,35	4,638	11,21	4,318	0,164
Concentrarse en resolver el problema RP	13,31	4,174	12,86	3,549	0,734
Esforzarse y tener éxito Es	15,50	4,245	14,14	2,797	0,290
Preocuparse Pr	16,35	5,106	15,14	3,570	0,439
Invertir en amigos íntimos Ai	12,50	4,607	13,14	3,997	0,662
Buscar Pertenencia Pe	13,15	3,518	13,86	2,538	0,513

Hacerse Ilusiones Hi	12,77	3,050	12,93	3,385	0,880
Falta de Afrontamiento Na	11,27	2,459	12,00	3,595	0,452
Reducción de la Tensión Rt	10,42	3,512	9,50	4,346	0,470
Acción Social So	7,38	3,383	8,93	4,497	0,228
Ignorar el Problema	9,38	3,263	10,29	2,972	0,396
Autoinculparse Cu	10,77	4,121	9,36	4,181	0,310
Reservarlo para sí Re	11,69	2,990	11,93	3,912	0,832
Buscar Apoyo Espiritual Ae	12,00	3,677	12,93	2,759	0,414
Fijarse en lo Positivo Po	12,00	3,699	12,71	2,894	0,535
Buscar Ayuda Profesional Ap	10,31	3,813	8,57	3,652	0,172
Buscar Diversiones Relajantes Dr	8,38	3,099	9,07	2,056	0,462
Distracción Física Fi	8,04	3,376	9,71	2,431	0,110
Resolver el problema	69,73	16,847	71,64	10,803	0,704
Referencia a otros	43,04	11,688	41,64	12,376	0,726
Afrontamiento no productivo	95,81	17,718	95,00	19,869	0,896

En la tabla 32 se encontró una diferencia significativa entre el grupo etéreo en el que se encuentran los estudiantes encuestados, frente a la estrategia de afrontamiento, buscar diversiones relajantes (0,047) siendo los estudiantes de 17 y 18 años en quienes sus medias puntúan más alto (12,00) y los de 11 a 13 más bajo (7,33).

Tabla 32 Análisis según el grupo de edad respecto a las estrategias de afrontamiento

Grupo de edad	11 a 13 años		14 a 16 años		17 a 18 años		ANOVA
	M	DS	M	DS	M	DS	Sig.
Buscar apoyo social AS	12,92	3,528	12,23	5,054	15,50	4,950	0,611

Concentrarse en resolver el problema RP	13,58	3,965	12,88	4,073	14,00	2,828	0,843
Esforzarse y tener éxito Es	15,92	3,988	14,46	3,669	17,00	5,657	0,427
Preocuparse Pr	16,00	5,027	15,69	4,637	18,50	,707	0,718
Invertir en amigos íntimos	13,08	5,485	12,54	4,042	13,00	0,000	0,937
Ai							
Buscar Pertenencia Pe	14,25	2,701	13,04	3,481	13,00	1,414	0,557
Hacerse Ilusiones Hi	13,75	3,888	12,35	2,813	13,50	,707	0,427
Falta de Afrontamiento Na	12,83	2,823	10,88	2,847	12,00	1,414	0,149
Reducción de la Tensión Rt	11,00	4,824	9,88	3,327	7,50	2,121	0,439
Acción Social So	9,92	4,295	7,19	3,430	5,50	,707	0,079
Ignorar el Problema	11,00	3,717	9,00	2,771	11,00	2,828	0,162
Autoinculparse Cu	10,67	4,075	10,04	4,247	11,00	5,657	0,887
Reservarlo para sí Re	13,33	3,822	11,04	2,905	12,00	2,828	0,135
Buscar Apoyo Espiritual	12,42	3,397	12,00	3,200	16,00	5,657	0,276
Ae							
Fijarse en lo Positivo Po	12,50	3,477	11,96	3,447	14,50	3,536	0,584
Buscar Ayuda Profesional	10,17	3,950	9,50	3,881	9,50	3,536	0,884
Ap							
Buscar Diversiones	7,33	2,229	8,96	2,821	12,00	0,000	0,047
Relajantes Dr							
Distracción Física Fi	8,00	3,015	8,96	3,328	8,00	1,414	0,666
Resolver el problema	70,42	16,849	69,77	14,517	78,50	10,607	0,737
Referencia a otros	45,42	11,532	40,92	11,903	46,50	14,849	0,501

Afrontamiento no productivo	102,83	23,629	91,92	15,184	98,50	9,192	0,228
-----------------------------	--------	--------	-------	--------	-------	-------	-------

Se halló significatividad respecto a las estrategias de afrontamiento según el tipo de familia (Tabla 33), en donde estadísticamente la estrategia Fijarse en lo Positivo (Po) fue significativa en relación a las diferentes conformaciones familiares (0,044) en donde la media de las familias nucleares puntuó más alto (13,21), seguida de la monoparental (12,23), seguida de la homoparental (11,00) y por último la extensa (8,40).

Tabla 33 Análisis de las estrategias de afrontamiento según el tipo de familia

Tipo de familia	Extensa		Homoparental		Monoparental		Nuclear		ANO VA Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS.	
Buscar apoyo social AS	11,80	4,207	11,00	1,414	12,31	4,423	12,63	4,693	0,235
Concentrarse en resolver el problema RP	11,20	3,271	14,50	3,536	12,69	4,347	13,79	3,980	0,720
Esforzarse y tener éxito Es	14,60	1,517	14,50	2,121	14,46	4,994	15,42	3,641	0,891
Preocuparse Pr	15,40	6,348	16,50	2,121	15,08	3,685	16,47	5,168	0,919
Invertir en amigos íntimos Ai	12,80	4,147	9,50	4,950	11,38	4,682	13,63	3,989	0,271
Buscar Pertenencia Pe	13,20	2,683	10,50	4,950	12,54	3,045	14,11	3,125	0,231
Hacerse Ilusiones Hi	14,00	3,536	11,50	2,121	11,62	3,618	13,42	2,714	0,444

Falta de Afrontamiento o Na	14,20	2,588	12,50	,707	10,00	2,309	11,79	3,011	0,069
Reducción de la Tensión Rt	12,60	4,722	8,00	1,414	8,08	2,842	10,95	3,822	0,096
Acción Social So	8,80	4,438	5,50	,707	6,46	2,665	9,05	4,314	0,308
Ignorar el Problema	10,80	2,168	7,00	2,828	8,62	2,364	10,37	3,715	0,337
Autoinculpar se Cu	12,60	3,362	12,50	3,536	7,77	3,609	11,11	4,241	0,095
Reservarlo para sí Re	13,00	3,937	14,50	,707	10,23	3,468	12,26	2,960	0,253
Buscar Apoyo Espiritual Ae	11,60	2,510	10,50	2,121	12,92	4,387	12,53	2,894	0,590
Fijarse en lo Positivo Po	8,40	1,140	11,00	1,414	12,23	3,395	13,21	3,343	0,044
Buscar Ayuda Profesional Ap	11,60	4,393	7,50	,707	8,92	3,402	9,68	3,973	0,366
Buscar Diversiones Relajantes Dr	8,40	4,037	10,00	2,828	8,62	2,599	8,21	2,323	0,179
Distracción Física Fi	5,60	2,302	9,50	,707	8,85	2,267	9,00	3,667	0,180
Resolver el problema	61,00	12,30	69,00	2,82	68,23	17,65	73,26	13,06	0,242
Referencia a otros	43,80	11,21	34,50	2,12	40,62	11,58	43,89	12,90	0,714
Afrontamiento o no	105,8	19,61	93,00	16,97	83,92	18,51	100,4	15,24	0,062
	0						7		

productivo

En el análisis de las estrategias de afrontamiento según el trabajo del acudiente, se halló una diferencia significativa en torno a la EEA concentrarse en resolver el problema RP (0,012), lo que indica que los estudiantes cuyos acudientes tienen un trabajo formal recurren más a esta estrategia (14,03).

Tabla 34 Análisis de las EEA según el trabajo del acudiente del estudiante encuestado

Trabajo del acudiente	Formal		Informal		ANOVA Sig.
	Media	DS	Media	DS	
Buscar apoyo social AS	13,20	4,567	10,80	4,392	0,155
Concentrarse en resolver el problema RP	14,03	3,449	10,50	4,249	0,012
Esforzarse y tener éxito Es	15,50	3,684	13,60	4,061	0,176
Preocuparse Pr	16,40	4,132	14,50	5,855	0,265
Invertir en amigos íntimos Ai	12,90	4,105	12,20	5,266	0,666
Buscar Pertenencia Pe	13,60	2,762	12,80	4,367	0,500
Hacerse Ilusiones Hi	12,97	3,068	12,40	3,438	0,626
Falta de Afrontamiento Na	11,40	2,527	11,90	3,900	0,641
Reducción de la Tensión Rt	10,13	4,049	10,00	3,091	0,925
Acción Social So	8,47	3,884	6,30	3,302	0,122
Ignorar el Problema	9,97	3,327	8,90	2,558	0,361
Autoinculparse Cu	10,70	4,129	9,00	4,137	0,267
Reservarlo para sí Re	11,97	3,399	11,20	3,048	0,531
Buscar Apoyo Espiritual Ae	12,70	3,515	11,20	2,781	0,228

Fijarse en lo Positivo Po	12,63	3,316	11,10	3,635	0,224
Buscar Ayuda Profesional Ap	9,83	3,640	9,30	4,448	0,706
Buscar Diversiones Relajantes Dr	8,97	2,810	7,60	2,503	0,180
Distracción Física Fi	9,00	3,085	7,50	3,240	0,196
Resolver el problema	73,03	12,834	62,50	18,368	0,051
Referencia a otros	44,20	11,775	37,60	10,936	0,127
Afrontamiento no productivo	97,13	17,596	90,70	20,265	0,341

Estadísticamente no se encontró significatividad entre las estrategias de afrontamiento y el tipo de vivienda (Tabla 35)

Tabla 35 Análisis de las EEA según el tipo de vivienda

Tipo de vivienda	Arrendada		Familiar		Propia		ANOVA Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS	
Buscar apoyo social AS	10,82	4,285	12,67	6,028	13,35	4,543	0,317
Concentrarse en resolver el problema RP	12,82	4,792	11,33	2,517	13,50	3,712	0,641
Esforzarse y tener éxito Es	14,45	3,725	13,00	4,359	15,50	3,850	0,486
Preocuparse Pr	15,64	5,372	15,67	3,215	16,08	4,560	0,962
Invertir en amigos íntimos Ai	12,18	4,854	12,67	4,619	12,96	4,285	0,889
Buscar Pertenencia Pe	12,91	4,011	12,00	3,606	13,77	2,819	0,565
Hacerse Ilusiones Hi	12,36	2,580	13,67	4,509	12,92	3,285	0,795

Falta de Afrontamiento Na	11,91	3,807	12,33	3,786	11,27	2,409	0,738
Reducción de la Tensión	8,82	2,442	14,00	4,000	10,19	4,030	0,107
Rt							
Acción Social So	6,55	3,012	11,00	4,359	8,15	3,957	0,179
Ignorar el Problema	8,55	3,267	11,00	1,732	10,04	3,181	0,328
Autoinculparse Cu	9,36	3,009	8,67	3,512	10,85	4,602	0,489
Reservarlo para sí Re	12,09	3,239	10,00	2,646	11,85	3,426	0,623
Buscar Apoyo Espiritual	11,45	2,464	11,67	,577	12,77	3,840	0,535
Ae							
Fijarse en lo Positivo Po	13,09	3,330	8,67	1,155	12,31	3,438	0,137
Buscar Ayuda Profesional	9,09	4,460	11,33	4,726	9,77	3,513	0,667
Ap							
Buscar Diversiones	7,55	2,296	9,00	5,000	9,04	2,676	0,324
Relajantes Dr							
Distracción Física Fi	8,64	3,325	7,00	2,646	8,81	3,188	0,654
Resolver el problema	68,73	16,371	61,67	16,743	72,12	14,239	0,480
Referencia a otros	37,91	11,397	46,67	13,796	44,04	11,660	0,296
Afrontamiento no productivo	91,64	18,063	97,33	25,580	96,96	18,094	0,719

En la tabla 36 se ven los resultados del ACS aplicado en estudiantes de bachillerato de la institución educativa la paz muestran una diferencia significativa respecto a la cantidad de hermanos y la EEA distracción física (0,018), donde la media más alta es la de los estudiantes

que tienen de 1 a 2 hermanos (10,06), seguido a los que tienen de 6 a 10 hermanos (9,00) y por último los que tienen de 3 a 5 hermanos (7,21).

Tabla 36 Análisis de estrategias de afrontamiento según la cantidad de hermanos de los estudiantes encuestados

Grupo según número de hermanos	1 a 2 hermanos		3 a 5 hermanos		6 a 10 hermanos		ANOVA Sig.
	M	DS	M	DS	M	DS	
	Buscar apoyo social AS	14,11	4,626	11,74	4,408	9,00	
Concentrarse en resolver el problema RP	14,33	3,087	12,00	4,123	13,33	6,429	0,198
Esforzarse y tener éxito Es	16,00	2,521	14,63	4,693	11,67	2,309	0,159
Preocuparse Pr	17,50	4,260	14,89	4,383	13,00	6,557	0,118
Invertir en amigos íntimos Ai	13,89	4,086	11,74	4,605	12,00	4,000	0,318
Buscar Pertenencia Pe	14,44	3,148	12,63	3,148	12,00	2,646	0,166
Hacerse Ilusiones Hi	13,83	2,526	12,16	3,114	11,00	5,568	0,154
Falta de Afrontamiento Na	11,83	2,813	11,37	3,022	10,67	3,215	0,777
Reducción de la Tensión Rt	10,00	3,325	10,21	4,442	10,00	3,000	0,986
Acción Social So	8,33	3,819	7,79	4,104	6,33	2,082	0,699
Ignorar el Problema	9,28	3,196	10,05	3,291	10,00	2,646	0,756
Autoinculparse Cu	10,06	3,605	10,32	4,785	11,33	4,041	0,889
Reservarlo para sí Re	11,78	3,750	11,84	3,078	11,33	2,517	0,971
Buscar Apoyo Espiritual Ae	12,28	2,866	12,37	3,745	12,33	5,132	0,997

Fijarse en lo Positivo Po	12,67	2,970	12,00	3,830	11,33	4,163	0,756
Buscar Ayuda Profesional Ap	10,39	3,632	9,32	4,001	8,00	4,000	0,513
Buscar Diversiones Relajantes Dr	8,61	2,953	8,74	2,746	8,00	2,646	0,916
Distracción Física Fi	10,06	3,298	7,21	2,463	9,00	3,000	0,018
Resolver el problema	75,56	12,401	66,32	16,107	65,33	15,631	0,140
Referencia a otros	45,11	11,401	41,21	12,408	35,67	8,622	0,356
Afrontamiento no productivo	98,72	16,942	93,47	19,673	89,33	19,502	0,578

Como se observa en la Tabla 37 estadísticamente existe evidencia no concluyente sobre la significancia de la asociación entre las variables estrato socioeconómico de los estudiantes víctimas de acoso escolar encuestados y las estrategias de afrontamiento, lo que da cuenta que el nivel del estrato socioeconómico no influye en el momento de utilizar una u otra estrategia de afrontamiento.

Tabla 37 Análisis de las estrategias de afrontamiento según el estrato socioeconómico

Estrato	0 y 1		2 y 3		ANOVA Sig.
	M	DS	M	DS	
Buscar apoyo social AS	12,62	4,300	12,57	5,258	0,977
Concentrarse en resolver el problema RP	12,85	4,388	13,71	2,946	0,512
Esforzarse y tener éxito Es	14,62	3,601	15,79	4,228	0,362
Preocuparse Pr	15,38	4,674	16,93	4,497	0,319

Invertir en amigos íntimos Ai	12,23	4,320	13,64	4,448	0,335
Buscar Pertenencia Pe	13,12	3,154	13,93	3,316	0,449
Hacerse Ilusiones Hi	12,42	3,202	13,57	2,954	0,274
Falta de Afrontamiento Na	11,85	3,029	10,93	2,586	0,343
Reducción de la Tensión Rt	10,27	4,238	9,79	2,914	0,706
Acción Social So	8,27	4,162	7,29	3,148	0,445
Ignorar el Problema	9,88	3,398	9,36	2,735	0,620
Autoinculparse Cu	9,81	4,327	11,14	3,780	0,338
Reservarlo para sí Re	11,85	3,246	11,64	3,500	0,855
Buscar Apoyo Espiritual Ae	12,38	3,163	12,21	3,867	0,881
Fijarse en lo Positivo Po	12,00	3,418	12,71	3,496	0,535
Buscar Ayuda Profesional Ap	10,08	3,773	9,00	3,903	0,400
Buscar Diversiones Relajantes Dr	8,65	2,697	8,57	3,005	0,930
Distracción Física Fi	8,65	3,019	8,57	3,502	0,938
Resolver el problema	69,00	14,653	73,00	15,522	0,425
Referencia a otros	43,35	12,152	41,07	11,385	0,567
Afrontamiento no productivo	94,58	18,930	97,29	17,455	0,660

En la Tabla 38, se encuentra que hay una notoria falta de afrontamiento ante el bullying en estudiantes cuyos acudientes cursaron bachillerato incompleto (12,70) y completo (12,50).

Tabla 38 Análisis de las EEA según el grado de escolaridad de los acudientes

Grado escolaridad acudientes	Bachiller completo		Bachiller incompleto		Estudios técnicos/universitarios		Primaria completa		Primaria incompleta		ANOVA Sig.
	M	DS.	M	DS.	M	DS.	M	DS.	M	DS.	
Buscar apoyo social AS	13,00	8,485	13,30	4,029	14,21	4,492	10,22	3,456	10,80	5,848	,075
Concentrarse en resolver el problema RP	13,00	1,414	13,40	5,522	13,71	3,148	12,67	4,000	12,00	3,674	,685
Esforzarse y tener éxito Es	15,50	,707	15,00	3,682	16,00	2,801	13,22	3,383	15,40	7,232	,392
Preocuparse Pr	15,50	2,121	14,50	6,433	18,00	2,828	14,33	3,317	16,00	6,285	,111
Invertir en amigos íntimos Ai	15,50	3,536	12,60	4,274	13,50	4,328	12,33	5,000	10,40	4,159	,512
Buscar Pertenencia Pe	14,00	1,414	13,80	3,458	14,50	2,794	13,11	3,018	9,80	2,683	,085
Hacerse Ilusiones Hi	12,50	2,121	12,40	3,438	14,14	2,713	12,44	3,395	10,80	2,950	,133
Falta de Afrontamiento Na	12,50	2,121	12,70	1,947	12,14	3,570	10,22	2,587	9,40	1,342	,029
Reducción de la Tensión Rt	11,50	9,192	10,60	5,232	9,64	2,590	10,11	3,480	9,80	3,033	,763
Acción Social So	8,50	6,364	9,80	4,104	8,00	4,332	7,11	2,571	5,20	,837	,109

Ignorar el Problema	10,50	2,121	10,50	4,528	9,21	2,455	8,56	1,944	11,20	3,768	,572
Autoinculparse Cu	6,50	3,536	10,20	3,938	10,93	3,626	10,56	4,586	9,60	5,941	,720
Reservarlo para sí Re	10,50	2,121	12,00	3,091	13,14	3,255	10,22	3,632	10,80	2,864	,090
Buscar Apoyo Espiritual Ae	10,50	2,121	12,10	3,573	12,71	3,268	12,11	3,100	12,80	4,970	,810
Fijarse en lo Positivo Po	9,50	,707	11,80	3,490	13,57	2,793	11,67	2,693	11,60	5,899	,200
Buscar Ayuda Profesional Ap	8,50	6,364	11,70	3,561	9,64	3,815	8,78	3,270	8,00	4,183	,207
Buscar Diversiones Relajantes Dr	12,00	2,828	7,60	2,633	9,43	2,503	8,33	2,828	7,60	2,966	,403
Distracción Física Fi	10,50	2,121	8,00	3,162	9,57	2,875	8,22	2,587	7,20	4,919	,351
Resolver el problema	76,00	7,071	68,40	18,325	75,79	9,878	66,44	14,170	64,20	21,545	,196
Referencia a otros	40,50	23,335	46,90	12,333	44,57	11,029	38,22	7,396	36,80	15,023	,159
Afrontamiento no productivo	93,50	21,920	96,70	21,469	101,71	14,584	89,56	18,386	87,40	20,489	,172

Al comparar las calificaciones del índice de acoso escolar y las estrategias de afrontamiento (Tabla 39), se observa que es significativa la EEA invertir tiempo en amigos íntimos (0,004) que aquellos estudiantes cuya puntuación es casi alto tienden a utilizar esta estrategia de afrontamiento (13,69), que aquellos que reciben el indicador de acoso escolar muy alto (8,88), otra significatividad estadística de 0,041 es la de aquellos estudiantes que tienen puntuación casi alto, tienden a utilizar una estrategia más de resolver el problema (72,78) que aquellos que reciben el indicador de acoso escolar más alto (60,88).

Si bien no se encuentran más resultados significativos cabe resaltar que la distracción física (0,134) es más utilizada por los estudiantes cuyo índice de acoso escolar puntúa casi alto (9,0), respecto a los que puntúan muy alto (7,13); al igual que la estrategia concentrarse en resolver el problema (0,155) hay una tendencia a ser más utiliza por aquellos que su calificación de índice de acoso escolar puntúa casi alto (13,59) que los que puntúan muy alto (11,38). Frente a la EEA Referencia a otros (0,158) es más utiliza por los estudiantes cuya calificación de índice de acoso escolar puntúa como casi alto (43,88) que los que puntúan muy alto (37,25).

Aunque estadísticamente está muy alejado de ser significativo la estrategia de afrontamiento Reducción de la atención (0,935), arrojó como resultado que los que puntúan casi alto y muy alto tienen medias similares (10,13 y 10,00), que en ambas poblaciones hay una tendencia a utilizar este tipo de estrategia.

Tabla 39 Comparación entre el índice de acoso escolar y estrategias de afrontamiento

Calificación índice de acoso escolar	Casi alto		Muy alto		ANOVA Sig.
	M	DS.	M	DS.	
Buscar apoyo social AS	13,06	4,399	10,75	5,175	,206
Concentrarse en resolver el problema RP	13,59	3,261	11,38	5,854	,155

Esforzarse y tener éxito Es	15,28	3,829	14,00	3,854	,403
Preocuparse Pr	15,97	4,307	15,75	6,042	,906
Invertir en amigos íntimos Ai	13,69	4,099	8,88	3,227	,004
Buscar Pertenencia Pe	13,69	3,383	12,25	2,053	,260
Hacerse Ilusiones Hi	13,09	2,966	11,75	3,732	,283
Falta de Afrontamiento Na	11,34	2,350	12,25	4,590	,433
Reducción de la Tensión Rt	10,13	3,367	10,00	5,477	,935
Acción Social So	8,31	3,771	6,38	3,889	,204
Ignorar el Problema	9,88	2,938	9,00	4,071	,490
Autoinculparse Cu	10,13	3,722	10,88	5,817	,653
Reservarlo para sí Re	11,50	2,724	12,88	5,083	,297
Buscar Apoyo Espiritual Ae	12,44	3,311	11,88	3,834	,679
Fijarse en lo Positivo Po	12,41	3,310	11,63	3,998	,570
Buscar Ayuda Profesional Ap	10,06	3,663	8,25	4,268	,233
Buscar Diversiones Relajantes Dr	8,81	2,833	7,88	2,532	,399
Distracción Física Fi	9,00	2,995	7,13	3,523	,134
Resolver el problema	72,78	13,802	60,88	16,181	,041
Referencia a otros	43,88	11,505	37,25	12,186	,158
Afrontamiento no productivo	95,72	16,229	94,75	26,228	,895

7.4 Correlaciones entre acoso escolar y estrategias de afrontamiento

En la tabla 40, se encuentran las correlaciones entre el acoso escolar y las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes víctimas de bullying encuestados en la institución educativa La Paz, en donde se identificará con dos asteriscos (**) la correlación

cuando sea significativa al nivel 0,01 (bilateral) y con un asterisco (*) la correlación cuando es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En esta investigación no se hallaron correlaciones positivas, al contrario, se encontraron 21 correlaciones negativas entre las estrategias de afrontamiento y el acoso escolar como se presentan a continuación:

Búsqueda de apoyo social y agresión, la cual presenta una significatividad de 0,045, esto indica que a mayor búsqueda de apoyo menor agresiones o a mayor agresiones menor búsqueda de apoyo (*-0,318)

Frente a concentrarse en resolver el problema se correlaciona negativamente con 3 características del acoso escolar: coacción (*-0,332), agresión (*-0,396) e intimidación amenaza (*-0,387), lo que indica que, a mayor utilización de esta estrategia, el estudiante tendrá más herramientas para afrontar la coacción o la agresión o intimidación-amenaza.

Esforzarse y tener éxito frente a la característica del bullying coacción (*-0,388), con una significatividad de 0,013. Cuando se pone en marcha esta estrategia no se puede someter en su totalidad al acosado.

En cuanto a intervenir en amigos íntimos se halló una correlación de **-0,422 (Desprecio ridiculización), seguida de **-0,414 (agresiones), posterior el índice global de acoso con **-0,413, consecutivo de *-0,389 (intimidación-amenazas) y finalmente *-0,316 (Restricción-comunicación), lo que indica que esta estrategia de afrontamiento se relaciona de forma significativa y negativa con 5 características del acoso escolar, donde hay mayor fuerza en el desprecio ridiculización (0,007) y menor en la restricción comunicación (0,047).

La EEA de acción social se correlaciona con el hostigamiento verbal (**-0,473), seguido de robos (**0,458) y de desprecio ridiculización (*-0,315), lo que indica que a medida que

aumentan las características de acoso escolar como el hostigamiento verbal, los robos o el desprecio ridiculización, disminuye la utilización de la estrategia de acción social.

La EEA buscar apoyo profesional tiene una relación negativa ($*-0,327$) y significativa ($0,040$) respecto a la restricción comunicación, lo que da cuenta que a mayor búsqueda de ayuda a un profesional, son menores o nulas las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al estudiante víctima de bullying.

Otra correlación que se indica es la de la distracción física y agresiones ($*-0,312$), la cual presenta una significatividad de $0,050$, lo que indica que a mayor agresiones menor distracción física y viceversa.

La estrategia resolver el problema se correlaciona con intimidación-amenazas ($*-0,394$), coacción ($*-0,393$), agresiones ($*-0,388$), índice global de acoso ($*-0,39$) y desprecio ridiculización ($*-0,318$), además su valor de significancia en cada característica del acoso escolar es menor a $0,05$ indica que los coeficientes de correlación en sentido inverso son significativos y que a mayor resolución de problemas, disminuyen los tipos de acoso escolar o viceversa.

Referencia a otros y agresiones poseen una correlación de ($*-0,321$) con una significatividad de $0,043$, lo que demuestra que a medida que aumentan las agresiones, la EEA referencia a otros disminuye.

Tabla 40 *Correlaciones entre EEA y Bullying*

Correlaciones		Índice global de acoso M	Desprecio Ridiculización A	Coacción B	Restricción Común C	Agresiones D	Intimidación Amenazas E	Hostigamiento Verbal G	Robo H
Buscar apoyo social AS	C	-,228	-,236	-,206	-,262	-,318*	-,237	-,103	-,115
	Si	,158	,142	,203	,103	,045	,140	,529	,481
Concentrarse en resolver el problema RP	C	-,301	-,233	-,332*	-,074	-,396*	-,387*	-,242	-,254
	Si	,059	,148	,036	,652	,011	,014	,132	,114
Esforzarse y tener éxito Es	C	-,197	-,079	-,388*	-,055	-,193	-,294	-,109	-,139
	Si	,224	,627	,013	,735	,232	,066	,502	,391
Invertir en amigos íntimos	C	-,413**	-,422**	-,296	-,316*	-,414**	-,389*	-,253	-,298
	Si	,008	,007	,064	,047	,008	,013	,115	,062

Ai									
Acción Social	C	-,252	-,315*	-,123	-,184	-,270	-,062	-,473**	-
So	o								,458*
	Si	,117	,048	,451	,254	,092	,705	,002	,003
	g								
Buscar Ayuda	C	-,114	-,185	,106	-,327*	-,241	,081	-,281	-,241
Profesional	o								
Ap	Si	,484	,254	,514	,040	,134	,617	,079	,135
	g								
Distracción	C	-,245	-,307	-,218	-,103	-,312*	-,177	-,197	-,228
Física	o								
Fi	Si	,128	,054	,177	,527	,050	,275	,224	,158
	g								
Resolver el problema	C	-,339*	-,318*	-,393*	-,140	-,388*	-,394*	-,212	-,234
	o								
	Si	,033	,045	,012	,387	,013	,012	,189	,147
	g								
Referencia	C	-,221	-,278	-,144	-,220	-,321*	-,110	-,304	-,301
otros	o								
	Si	,171	,082	,375	,172	,043	,499	,057	,059

8. DISCUSIÓN

El Bullying es un problema real, un fenómeno que está afectando a niños, niñas y adolescentes comprometiendo la integridad física y mental de los futuros adultos, con un serio potencial de generar secuelas considerables en la calidad de vida de los afectados; por ende, resulta fundamental que educadores, psicólogos, familias y autoridades trabajen en equipo por la identificación de la problemática.

Este estudio evidencia que el 65% de los estudiantes que presentan acoso escolar son mujeres, el 35% restante son hombres, esto indica que las mujeres tienden ser más propensas a ser víctimas de bullying, pero en ambos grupos se presentan con mayor frecuencia las conductas de Desprecio/Ridiculización y Robos. Datos equivalentes con los resultados obtenidos en la investigación de Paredes, Álvarez Lega y Vernon (2008) el cual indican que la ridiculización es la forma más usual de acoso escolar. A diferencia de las anteriores investigaciones Ávila, Becerra, Vásquez y Becerra (2011) observaron que, al hacer el análisis según sexo, encontraron que son los varones quienes sufren mayor acoso de sus pares, principalmente de tipo psicológico y verbal. Igualmente, García, Pérez y Nebot (2012) en su estudio observaron que en general, la frecuencia de ser víctima de acoso era más alta entre los chicos que entre las chicas, pero el maltrato verbal (haber sido objeto de burlas o insultos) se presenta en mayor porcentaje, seguido de la exclusión social (haber sido marginado) y el maltrato físico (haber sido golpeado, atacado o amenazado). Romaní, Gutiérrez y Lama (2011) lo corroboran, con su estudio al analizar la ocurrencia de actos de violencia por parte de los escolares, los escolares declararon en mayor frecuencia haber cometido actos de violencia verbal, siendo la forma más común el poner apodos a otros escolares.

González, Mariaca y Arias (2014) encontraron en el análisis de las variables edad y género, diferencias en el grupo de edad de 9 a 11 años, presentándose con mayor frecuencia en las niñas que en los niños, datos que difiere con los resultados de los estudios anteriores.

Pero, ratificando con las previas investigaciones, se evidenció que entre las formas más frecuentes de agresión están las ridiculizaciones, principalmente por medio de apodos, burlas e insultos.

Respecto a las comparaciones según el género y el acoso escolar, se encuentra una diferencia significativa entre los hombres y mujeres respecto a la restricción de la comunicación, en donde los hombres puntúan se presenta mayor restricción en la comunicación que en la mujeres, ya que utilizan con mayor frecuencia el bloqueo social al par, creando prohibiciones para jugar, hablar o comunicarse con cierto compañero evitando que este se relacione con los demás e interfiriendo con la red social de apoyo del bullyado. Resultados que son corroborados por Paredes, Álvarez Lega y Vernon (2008), donde afirman que sí hay relación entre ser agredido y género (0.000). No se hallaron más estudios donde sus resultados de forma directa evidenciaran una relación o comparación entre la variable género y acoso escolar.

Con relación a las comparaciones entre edad y acoso escolar se obtuvieron resultados indicaron que los adolescentes de 11 y 18 años son los más propenso a ser víctimas de bullying, presentándose con mayor notoriedad los comportamientos de restricción-comunicación y exclusión-bloqueo. Resultados que son corroborados por Romaní, Gutiérrez y Lama (2011) donde observaron que los adolescentes de 17 a 19 años son un 10% más probable en ser agredidos. Pero a diferencia de las investigaciones anteriores, Paredes, Álvarez Lega y Vernon (2008), encontraron que no hay relación entre ser agredido y la edad.

El otro enfoque de la investigación permite señalar que, aunque el concepto de estrategia de afrontamiento (EEA) tiene una relativa corta historia en su abordaje psicológico, se han generado conceptualizaciones que ha permitido diseñar instrumentos para su identificación, evaluación y posterior intervención.

Lazarus y Folkalman (1985) creadores del modelo de valoración cognitiva definen este concepto como las diferentes estrategias, conductas o habilidades cognitivas concretas, cambiantes del sujeto con las cuales hace frente a las demandas externas y/o internas de cada contexto, pueden ser positivas o negativas, se evalúan a partir de la realidad y de los recursos propios o externos que posea la persona en ese preciso momento. Estos procesos se activan una vez se altere la diada individuo-ambiente, en el caso de la presente investigación estudiantes víctimas de bullying-estudiantes victimarios.

Cabe destacar que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre coping se han ejecutado con variables diferentes al acoso escolar, por lo cual hay pocas referencias y evidencias con las cuales comparar este estudio. De los datos e información que se presentan en la investigación se identificó que en promedio los 40 estudiantes víctimas de bullying a los cuales se les aplicó el ACS utilizan el estilo de afrontamiento no productivo, lo que corrobora las investigaciones realizadas por Velasco, Arce y Amado (2014) en donde las víctimas de acoso escolar utilizan más estrategias desadaptativas, siendo la primera hacerse ilusiones, ya en el 2015, Velasco al realizar un estudio con estudiantes gallegos ratifica que este estilo y esta estrategia son las más usuales, en la misma línea la investigación de Rodríguez y Moral (2016) arroja resultados equivalentes, lo que demuestra que las víctimas de acoso escolar tienden a tener y a hacer uso de estrategias disfuncionales en el momento de sufrir bullying, pero a diferencia de los mencionados estudios este demostró que dentro del estilo de afrontamiento improductivo la EEA más frecuente es la de preocuparse, seguida de hacerse ilusiones. Lo que indica que hay una falla a nivel del manejo y expresión de sentimientos cuando se afronta una situación estresante, por ello Frydenberg (1997) afirma que las estrategias que corresponden a éste estilo no sirven para encontrar una solución a los problemas, pues se orientan hacia la evitación.

Halested et al (1993) encontraron que cuando se abordan las EEA hay una clara diferencia entre los géneros, lo que se debe a los roles desempeñados, ya que las mujeres emplean la búsqueda social y el anhelar una solución, mientras los hombres más la anulación; Igualmente Phelps y Jarvis (1994) afirman que en las mujeres hay una mayor apertura social, expresión de sentimientos y fantasear frente al problema, por otro lado los hombres inhiben sus emociones y estrategias evitativas de afrontamiento. Este estudio discrepa de ello, ya que los resultados en cuanto al género y las EEA estadísticamente no son significativos, a pesar de lo anterior se observa que los varones tienden a emplear estrategias entorno a resolver el problema y las mujeres utilizan más el estilo de afrontamiento no productivo. Por tanto, los resultados, en lo que se refiere a las diferencias según el género al momento de usar las diferentes estrategias de afrontamiento en alumnos víctimas de acoso escolar, no son concluyentes.

Frente a la relación entre EEA y las diferentes características del bullying los resultados muestran que todas sus correlaciones son negativas, lo que es evidente y es un resultado esperado, pues ya Halsted, Bennet, y Cunningham en 1993 plantearon que las estrategias de afrontamiento son un esfuerzo cognitivo y conductual encaminado a tratar de controlar, reducir minimizar o tolerar los factores internos o ambientales que generen algún tipo de perturbación, por lo que al intentar tomar el control o evitar la situación de acoso escolar se contraponen estas dos variables, pues a mayor uso de las EEA, menor es la utilización de algún tipo de bullying, por otro lado estos resultados son contrarios a los de López y De La Caba (2011) en la medida en que se encontró una correlación positiva frente a las estrategias de tipo negativas y los estilos de afrontamiento improductivo respecto al ser víctima de bullying, lo cual es un resultado lógico, pues los estudiantes que utilizan estas estrategias dan una solución rápida a la situación, pero a la larga causan malestar y disonancias cognitivas, ello conlleva a que este estilo de afrontamiento sea ineficaz para

manejar circunstancias importantes, vitales complicadas, pero más utilizado para salir de paso y de forma rápida (Holahan y Moos, 1987). Siguiendo con Lopez y De la Caba (2011) otro resultado de su investigación demostró que entre las dos variables hay una reciprocidad negativa en tanto las víctimas de bullying empleen EEA de tipo asertivas, lo que cual fue corroborado en esta investigación ya que la correlación negativa se debe entre EEA enfocadas a resolver el problema y de forma asertiva, por lo que a mayor acoso escolar menor es la utilización de estrategias de afrontamiento de tipo asertivas o dirigidas al problema.

9. CONCLUSIONES

Se evidencia que el índice global de acoso escolar que presenta los estudiantes en comparación con las puntuaciones de acoso escolar de la escala original indica que los estudiantes de la institución educativa la paz en general no presentan acoso escolar, pero de acuerdo a las características del acoso escolar que evalúa el cuestionario de CISNEROS, se observaron que las conductas con mayor frecuencia en los estudiantes son el desprecio/ridiculización, los robos y el hostigamiento verbal. Comportamientos con una mayor prevalencia en el grado 9^a, sucedido por el grado 8^a.

De acuerdo al género, se evidencio que los hombres tienden a presentar mayor prevalencia la restricción de la comunicación respecto a las mujeres, conducta que se presenta con mayor frecuencia en el grado 9^a.

De acuerdo a la edad, se observa que los adolescentes de 11 y 18 años son más propensos a ser víctimas de bullying, presentándose con mayor notoriedad los comportamientos de restricción-comunicación y exclusión-bloqueo.

A nivel general, el índice global de acoso escolar presentados en los estudiantes de 9^a es muy próximo al índice de acoso global que dictamina la escala original del cuestionario de CISNEROS para identificar los estudiantes que presentan acoso escolar, indicando que los estudiantes del grado 9^a tienden a ser más susceptibles al acoso escolar y que los comportamientos que se presenta en el aula, se circunscribe dentro de las características del acoso escolar.

Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes que sufren acoso escolar son el preocuparse, esforzarse y tener éxito, buscar pertenencia, hacerse ilusiones y las menos frecuentes son la acción social, buscar apoyo profesional, buscar distracciones físicas e ignorar el problema. Ya cuando se habla de estilos de afrontamiento el más utilizado

es el no productivo, lo que indica que hay una solución temporal y disfuncional sobre la situación problemática (bullying), que a largo plazo podría causar más malestar o que la conducta del acosador se mantenga en el tiempo, aspecto que sin duda merece una mayor atención y puede servir de guía a futuras propuestas de intervención en este campo. Esto lleva a pensar que el problema está en el uso eficaz de las EEA.

Los resultados obtenidos apoyan la idea que los alumnos víctimas de acoso escolar utilizan de forma diferencial las estrategias de afrontamiento, con una tendencia significativa a hacer un uso más frecuente a medida que aumenta la calificación del índice acoso escolar, que paradójicamente causa la disminución del acoso escolar o del malestar que este genera, pues ambas variables se encuentran relacionadas, como era lo esperado, la correlación que se obtiene es negativa y de forma generalizada, a mayor bullying menor utilización de EEA y viceversa.

10. BIBLIOGRAFIA

- Alcaldía de Apartadó Antioquia. (2012). Nuestro municipio: Territorios. Recuperado a partir de <http://www.apartado-antioquia.gov.co/territorios.shtml?apc=bbxx-1-&x=3175669>
- Álvarez, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J.C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje. Anales de psicología*, 36(2), 199-218. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2236/article/44e8743a2ebf4c4bad0b6f69ff1b5f04>
- Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*. 70(4), 255-258.
- Andrade, J., Bonilla, L., y Valencia. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista de la facultad de psicología. Universidad Cooperativa de Colombia*, 7 (12), 134-149. Recuperado a partir de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/403/404>
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F., (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245129173005.pdf>
- Arroyave. P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES psicología*, 5(1).118-125. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=3977327>

Arvilla, A., Palacio, L., & Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 8(2), 258-261. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3903348>

Ávila, M., Becerra, M., Vásquez, V., & Becerra, S. (2011). Acoso escolar en instituciones educativas de la ciudad de Huancayo en el 2011. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 1(2), 83-91. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=5042967>

Avilés, J. (2002). *Intimidación y maltrato entre el alumnado*, España:STEE-EILAS

Avilla, M., Becerro, S., Vazquez, J., y Becerra, S. (2011). Acoso escolar en instituciones educativas de la ciudad de Huancayo en el 2011. *Apunt. cienc. soc.*, 1 (2), 83-91. Recuperado a partir de <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/28>

Ayala, M., (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11() 493-509. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>

Barcelona, P.(2003). Cap: 6. Psicología cognitiva y procesamiento de la información. *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. (pp. 308-372). España: Universitat de Barcelona.

Baró, I. (2003). Violencia y agresión. *Poder, ideología y Violencia*. (pp. 65-137).Madrid, España: Editorial Trotta.

Batsche, G. M., y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School psychology review*, 23(2), 165-174.

- Beane, J. A. (2005). *A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope*. Portsmouth, nh: heinemann.
- Beck, J. (2000). *Terapia cognitiva: conceptos básicos y profundización*. Barcelona: España. Gedisa.
- Beltran, Y., Torrado, O., y Vargas, C. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia*, 173-186.
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/2931/293122821002/>
- Bringiotti, M., Krynveniuk, M., y Lasso, S. (2004). Las múltiples violencias de la "violencia" en la escuela: desarrollo de un enfoque teórico y metodológico integrativo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(29), 313-325. Recuperado a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300007
- Calvo, A., & Ballester, F. (2007). *Control de factores protectores y de riesgo para evitar el acoso escolar*. Recuperado a partir de www.caib.es/sites/convivexit/f/113543
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, (5). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/1471/147118132008/>
- Carrillo, J. (2015, 11 de octubre). Bullying: ¿una batalla que se está perdiendo?. *El País.com.co*. Recuperado a partir de <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/bullying-batalla-esta-perdiendo>

- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología de la PUCP*, 21(2), 363-392.
Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=994031>
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8),415-428. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullyin (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cleberson, F., y Baccarat, C. (2016). Violencia escolar entre adolescentes. *Enfermería global: Revista electrónica semestral de enfermería*, 15(2). 157-198. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=5408969>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cuevas, M., Hoyos, P., & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 153-172. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=3265499>

- DANE,(2005). Información estadística: Colombia, proyecciones de poblaciones municipales por área. *DANE*. Recuperado a partir de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/ProyeccionMunicipios2005_2020.xls
- DANE. (2005). Boletín: Censo general 2005, perfil Apartadó, Antioquia. *DANE*. Recuperado a partir de <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/antioquia/apartado.pdf>
- De la Mata, C. y Rojas A., (1998). Los jóvenes en el Perú: opiniones, actitudes y valores-1997 (Encuesta de hogares). *Monografía de Investigación*, 16.
- De la Torre, C. (2012, 30 de abril). Matoneo y suicidio. *El espectador*. Recuperado a partir de <https://www.elespectador.com/opinion/matoneo-y-suicidio>
- Díaz, M., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4477765>
- EFE. (2017, 16 de enero). Dos de cada 10 alumnos en el mundo sufren acoso y violencia escolar. *El tiempo*. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/acoso-y-violencia-escolar-en-el-mundo/16793962>
- EFPA. (2010). Código Deontológico del psicólogo. Consejo general de colegios oficiales de psicólogos.
- El tiempo. (27 de marzo de 2015). Turbo y Apartadó, municipios con la peor calidad educativa. *El tiempo*. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/educacion-en-turbo-y-apartado/15477724>

Eltiempo.com. (2014, 9 de septiembre). El diario digital de Sergio Urrego. *El Tiempo*.

Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14510915>

Enríquez, M. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-234. Recuperado a partir de

<https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=5329121>

Erazo, O. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 80-102. Recuperado a partir de

<https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=4815149>

Ferrer, P. (2012). Bullying; violencia primaria o secundaria?. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 18-23. Recuperado a partir de

<https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=3973428>

Ferro, O. (2016). Bullying, un fenómeno más de la posmodernidad. En Murueta, M. y Orozco, M., *Psicología de la violencia, causas, prevención y afrontamiento*. Tomo II. Edición 2. (pp. 135-147). Bogotá, Colombia: Editorial el manual moderno S.A. de C.V

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 219-239.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 150.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping*. Theoretical and Research Perspectives. New York: Routledge.

- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. *Australian Psychologist*, 29(1), 45-48.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. Recuperado a partir de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0370-41062015000600010&script=sci_arttext&tlng=en
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254. Recuperado a partir de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num2/295/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying-ES.pdf>
- García Continente, X., Pérez Gimenez, A., & Nebot adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying). *GacSanit*, 103-108.
- García, I. A. (2002). *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. Editorial Limusa.
- García, X., Pérez, A., y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Elsevier España, S.L*, 24(2),103–108. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2236/article/011ba34614aa4958a142add8142f836>
- Giménez, A. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de las escolares. *Campo abierto: Revista de educación*, 49-65. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5253045.pdf>

- Gómez, C. (2010). Aproximación conceptual a la violencia escolar. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, 14, 18-24.
Recuperado a partir de
<https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=3680894>
- Gonzales, V., Mariaca, J., & Arias, J. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*, 17-25.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. & Bernabué, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368. Recuperado a partir de
<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8028/7892>
- González, V., Mariaca, J., & Arias J. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*, 10(17), 17-25. Recuperado a partir de
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/776>
- Halsted, M.; Bennet, S. y cunningham, W. (1993). Measuring Coping in Adolescents: An Application of the ways of coping checklist. *Journal of Clinical child psychology*, 22 (3) 337-344.
- Hernández, M y Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10 (1), 17-36. Recuperado a partir de
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/141650.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Holahan, C., y Moos, R. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 946.

- Kristensen, S.M. y Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/8671426_The_use_of_coping_strategies_by_Danish_children_classed_as_bullies_victims_bullyvictims_and_not_involved_in_response_to_different_hypothetical_types_of_bullying
- Ley 1620. (2013). *Ley de convivencia escolar*, Bogotá, Colombia, 15 de marzo de 2013. Recuperado a partir de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>
- Londoño, N., Henao, G., Puerta, I., Posada, A., Arango, D., Aguirra, A., & Acevedo, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en. *Universitas Psychologia*, 5(2), 327-349.
- López, C., Carvajal, C., Soto, M., & Urrea, P.(2013). Factores asociados con la vida en la escuela para los adolescentes. *Educ.educ*, 16(3), 383-410. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2236/article/4aa6c5408eb845a593be7a526cd795fd>
- López, R. y De La Caba, M. (2011) Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3353885>
- Martínez Uribe, P., y Morote Ríos, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de psicología de la PUCP*, 19(2), 211-236.

Recuperado a partir de

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3628/3607>

Ministerio de Salud de Colombia. (4 de Octubre de 1993). *Resolución 008430*.

Monclús, A. (2005). La violencia escolar perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista*

Iberoamericana de educación, 38, 13-32. Recuperado a partir de

<https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=1427689>

Mooij, T. (1998). Pupil-class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils.

British Journal of Educational Psychology, 68, 373.

Mora, A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo

de las víctimas del bullying?. *Anuario de psicología clínica y de la salud =*

Annuary of Clinical and Health Psychology, (2), 15-26. Recuperado a partir de

<https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=2527405>

Morales, A., y Pindo, M. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el colegio Nacional*

mixto miguel merchán ochoa (tesis de postgrado). Universidad De Cuenca.

Ecuador. Recuperado a partir de

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>

Musri, S. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y*

nivel medio (trabajo de grado). Licenciado en Ciencias de la Educación.

Universidad Tecnológica Intercontinental, Asunción, Paraguay. Recuperado de:

[http://utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis% 20Completa%](http://utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf)

[20SILVIA% 20MUSRI.pdf](http://utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf).

- Nacimiento, L., y Mora, J. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2).
- Nacimiento, L., y Mora, J. (2015). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2236/article/f0684a8c2aa54ee889628444388141bf>
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 3-20.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Bergen. Publicaciones del Research Centre for Health Promotion
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, España, Alianza editorial.
- Ortega, R., y Mora J. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum

- Ospina, B. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Invest. educ. enferm*, 26 (2). 12-15. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v26n2s1/v26n2s1a01.pdf>
- Otálvaro, J. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente el Bullying. *Entornos*, (27), 57-65.
- Pacheco, B. (2015). Agresividad escolar e ideas suicidas en escuelas secundarias. *Revista Educación y Humanismo*, 16(27), 27-38. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2236/article/030185e592d54021a6984f4b6f750432>
- Papalia, D. (2009). De la adolescencia en adelante. *Desarrollo Humano*. (pp. 469- 505). Madrid: MCGraw-Hill.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 6(1), 295-317. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360110>
- Paredes, T., Alvarez, C., Lega, L., y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia . *Rev.latinoam.cienc.soc*, 295-317.
- Phelps, S. y Jarvis, P. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for theoretically based approach to assessing doping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23 (3), 350-371.
- Piaget, J. (1991). *La adolescencia. Seis estudios de Psicología*. España: Labor S.A.

Plan Decenal de Educación (PDNE) 2016-2026, Bogotá, Colombia, 2016. Recuperado a partir de <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/que-es-el-pnde>

Prieto, M., Carrillo, J., y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/140/14002704/>

Pujol, R. (2014). *Violencia escolar y bullying en un centro escolar secundaria: Propuesta de intervención* (Tesis de pregrado). Universidad de barcelona. España

Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C.(2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación Psicológica*, 12(1), 153-171. Recuperado a partir de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2336/2009_Quintana_Modos%20de%20afrontamiento%20y%20conducta%20resiliente%20en%20adol-escntes%20espectadores%20en%20violencia%20entre%20pares.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Redacción de EL PAIS. (2014, 23 de junio). Acoso escolar afecta a 77,5 % de los estudiantes colombianos. *El Pais.com.co*. Recuperado a partir de <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/acoso-escolar-afecta-775-estudiantes-colombianos>

Redacción Nacional. (2016, 12 de noviembre). Tres de cada cinco víctimas de “bullying” en Colombia piensan en suicidio. *El espectador*. Recuperado a partir de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullyingen-colombia-pien-articulo-457937>

- Riso, W. (2009). Capítulo 3. Nivel I. estudio descriptivo/sintomático. *Terapia Cognitiva*. (pp.45-75). Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Rodríguez, A. (2012). *Consecuencias del matoneo escolar, la importancia de creer que el mundo es justo* (Tesis de pregrado). Universidad del Rosario, Bogotá.
- Rodríguez, A., y Mejía, Y. (2012). Bullying: un fenómeno por transformar. Columna del estudiante. *Universidad del Magdalena*. 9(1), 98-104. Recuperado a partir de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=4729420>
- Rodríguez, F. y Moral, M. (2016). Coping of conflicts in the teen socialization. Proposal of a model. *Psicología desde el Caribe*. 33(1)
- Rodríguez, L., Pantoja, I., y Merchán, J. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 17(2), 135-158.
- Romani, F., Guitierrez, C., y Lama, M. (2011). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de. *Revista Peruana de Epidemiología*, 1-8.
- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585015.pdf>
- Rutter, E. H. (1983). Pressure solution in nature, theory and experiment. *Journal of the Geological Society*, 140(5), 725-740.
- Salud pública Méx. (2002). La violencia, un problema esencial de salud pública, declara la OMS en su Reporte Mundial sobre Violencia y Salud. *Salud Pública de Mexico*. 44

(6), 583-584. Recuperado a partir de
http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342002000600011

Sánchez, A., Restrepo, M. (2014). El entorno social como factor determinante de la convivencia escolar. *Gestión y Región*, 18, 68-81 recuperado a partir de
<http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/gestionyregion/article/view/2745/2703>

Schwarz, A. (2012). *El libro del Bullying*. Fundación el libro total y Sic Editorial. Ciudad

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

Smokowski, P., y Holland, K. (2005). Bullying in school: Correlates, consequences, and intervention strategies for school social workers. *Children & Schools*, 27, 101-110.

Solís, C. y Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista De Psiquiatria Y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 7(1), 33-39. Recuperado a partir de
<http://www.hhv.gob.pe/revista/2006/3%20ESTILOS%20Y%20ESTRATEGIAS%20DE%20AFRONTAMIENTO.pdf>

Sung, J., y Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*. 17(4), 311-322. Recuperado a partir de
<http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2060/science/article/pii/S1359178912000250>

- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. Recuperado a partir de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000100002
- Universidad del Valle. (2014). Perfil municipio de Apartadó. *DANE*. Recuperado a partir de http://prevencionviolencia.univalle.edu.co/observatorios/antioquia/apartado/archivos/perfil_apartado.pdf
- Valadez, I. (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara* [informe]. Dirección de Psicopedagogía. Maxico: impresora Mar-Eva
- Vázquez, C., Crespo, M. y Ring, J. (2000). Estrategias de afrontamiento. En Bulbena, A., Berrios, G. y Fernández, P. (Eds), *Medición clínica en Psiquiatría y Psicología* (pp. 425-436). Barcelona: Masson
- Velasco, J. (2015). ¿Cómo se enfrentan al acoso escolar los adolescentes gallegos?. *Santiago de Compostela*. Recuperado a partir de <https://www.researchgate.net/publication/275024224>
- Vergel, M., Martínez, J., y Zafra, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Rev. Crim.* 58 (2), 197-208. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082016000200008&lang=pt
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.

Welch, S., y Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Houghton Mifflin Harcourt P.

