



Relación entre acoso escolar y uso de estrategias de afrontamiento en adolescentes de una Institución Educativa de Ciudad Bolívar, Antioquia.

Juan Esteban Taborda Restrepo

Paulina Gutiérrez Betancur

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogos.

Asesora

Yuliana Andrea Salcedo Escobar, Doctor (PhD)

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Psicología

Andes, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Taborda-Restrepo y Gutiérrez-Betancur, 2024)
Referencia	Taborda-Restrepo, J. E., y Gutiérrez-Betancur, P. (2024). <i>Relación entre acoso escolar y uso de estrategias de afrontamiento en adolescentes de una Institución Educativa de Ciudad Bolívar, Antioquia</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Andes, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Biblioteca Seccional Suroeste (Andes)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo de grado a nuestros amados padres, cuya dedicación y sacrificio han sido la fuente de nuestra inspiración en cada etapa de la vida académica.

Además, dedicamos nuestro trabajo de grado a nosotros mismos, porque nunca nos vencimos y siempre, sin importar qué, seguimos adelante a pesar de las dificultades.

Este trabajo de grado, nos ha enseñado que la dedicación y la constancia nos hacen un ser humano cada día mejor.

Agradecimientos

Nuestros más sinceros agradecimientos a todas las personas que hicieron posible la culminación de este trabajo de grado. En primer lugar, a Dios, por su guía y fortaleza en cada paso de este camino, y por brindarnos la sabiduría y perseverancia necesarias para alcanzar esta meta.

Agradecer enormemente a nuestros padres, por su apoyo incondicional y su confianza a lo largo de este proceso. A nuestros profesores y mentores, cuyo conocimiento y guía fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación, en especial a Yuliana Andrea Salcedo Escobar, por su paciencia, valiosos consejos y constante motivación. A nuestros compañeros y amigos, por su solidaridad y palabras de aliento en los momentos más desafiantes.

Brindar, además, las gracias, a nuestra Alma Mater por habernos formado como profesionales.

Finalmente, agradecemos a la Institución Educativa María Auxiliadora, por brindarnos los recursos y el entorno necesario para llevar a cabo este proyecto. Así mismo, gracias a los estudiantes de dicha Institución por su amable y voluntaria participación.

A todos, gracias por ser parte esencial de nuestro logro.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract.....	12
Introducción.....	13
1 Planteamiento del problema	15
1.1 Antecedentes.....	23
1.1.1 Acoso escolar y perfil del victimario	24
1.1.2 Acoso escolar y las estrategias de afrontamiento.....	26
1.1.3 Relación entre acoso y consumo de sustancias	28
1.1.4 Acoso escolar y afectaciones mentales	30
1.1.5 Programas de intervención con relación al acoso	34
2 Justificación	37
3 Objetivos.....	39
3.1 Objetivo general	39
3.2 Objetivos específicos.....	39
4 Hipótesis	40
5 Marco teórico.....	42
5.1 Acoso Escolar/ <i>Bullying</i>	42
5.2 Adolescencia.....	46
5.2.1 Adolescencia temprana	47
5.2.2 Adolescencia media	48
5.2.3 Adolescencia tardía	49
5.3 Estrategias de afrontamiento	50
6 Metodología.....	54
6.1 Paradigma: Positivista	54

6. 2 Enfoque: Cuantitativo.....	54
6.3 Método: Correlacional.....	55
6.4 Técnicas específicas	55
6.5 Procedimiento de recolección y análisis de información	57
6.6 Análisis de la información.....	58
6.7 Unidades de análisis	59
6.8 Población	59
6.9 Participantes	60
7. Consideraciones éticas.....	61
8 Resultados.....	64
8.1 Características sociodemográficas de los participantes.....	64
8.1.1 Edad:	64
8.1.2 Género:.....	65
8.1.3 Grado en el que se encuentran matriculados los participantes.....	66
8.2 Resultados Cuestionario sobre Intimidación Escolar, Abreviado (CIE-A):.....	67
8.3 Resultados de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS).	72
8.4 Resultados de los análisis de correlación entre las variables	81
8.4.1 Pruebas de normalidad	81
8.4.2 Correlaciones:	84
9 Exploración de un hallazgo llamativo	103
10 Discusión	104
11 Conclusiones.....	115
12 Recomendaciones	118
13 Limitaciones	119
14 Referencias	120

15 Anexos.....	132
15.1 Consentimiento informado	132
15.2 Asentimiento informado.....	135

Lista de Tablas

Tabla 1 Edad de los participantes.	65
Tabla 2 Género de los participantes.	66
Tabla 3 Grado en el que se encuentran matriculados los participantes.	66
Tabla 4 Baremos subescalas CIE-A.	68
Tabla 5 Baremos índice global de Intimidación Escolar.	68
Tabla 6 Estadísticos descriptivos CIE-A.	70
Tabla 7 Índice global de Riesgo de Intimidación Escolar.	71
Tabla 8 Baremos Puntuaciones Escala ACS.	72
Tabla 9 Coeficiente de Corrección, Escala ACS.	73
Tabla 10 ACS Perfil grupal de estrategias de afrontamiento.	73
Tabla 11 Estadísticos Descriptivos Escala ACS, primera parte.	74
Tabla 12 Estadísticos Descriptivos Escala ACS, segunda parte.	77
Tabla 13 Pruebas de normalidad CIE-A.	81
Tabla 14 Prueba de normalidad ACS.	82
Tabla 15 Correlación entre las variables CIE-A Total y ACS Total.	84
Tabla 16 Correlaciones entre variables con distribución no normal.	85
Tabla 17 Correlaciones de variables Escalas CIE-A y ACS con distribución normal, primera parte.	88
Tabla 18 Correlaciones de variables Escalas CIE-A y ACS con distribución normal, segunda parte.	90
Tabla 19 Correlaciones entre CIEA TOTAL y variables con Distribución No Normal. ..	91
Tabla 20 Correlaciones entre subescalas del CIE-A (Distribución No Normal) y Estrategias de Afrontamiento (Distribución Normal). Primera parte.	93
Tabla 21 Correlaciones entre subescalas del CIE-A (Distribución No Normal) y Estrategias de Afrontamiento (Distribución Normal). Segunda parte.	94
Tabla 22 Correlaciones entre las sub-escalas del CIE-A.	101

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ACS	Escala de Afrontamiento para Adolescentes
CIE-A	Cuestionario sobre Intimidación Escolar versión Abreviada
Ae	Buscar apoyo espiritual
Ai	Invertir en amigos íntimos
Ap	Buscar ayuda profesional
As	Buscar apoyo social
Cu	Autoinculparse
Dr	Buscar diversiones relajantes
Es	Esforzarse y tener éxito
Fi	Distracción física
Hi	Hacerse ilusiones
Ip	Ignorar el problema
Na	Falta de afrontamiento o no afrontamiento
Pe	Buscar pertenencia
Po	Fijarse en lo positivo
Pr	Preocuparse
Re	Reservarlo para sí
Rp	Concentrarse en resolver el problema
Rt	Reducción de la tensión
So	Acción social
LEE	Laboratorio de Economía de la Educación

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización No Gubernamental
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
PISCC	Planes Integrales de Seguridad y Convivencia Ciudadana
SISBEN	Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de

Programas

Sociales

UdeA Universidad de Antioquia

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y

la Cultura

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre acoso escolar y las estrategias de afrontamiento en un grupo de 29 estudiantes entre los 14 y 17 años de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron el Cuestionario sobre Intimidación Escolar, versión abreviada (CIE-A), adaptado por Moratto-Vásquez, et al., (2012) y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) de E. Frydenberg y R. Lewis (2000). En materia de resultados, se encontraron 3 correlaciones entre el riesgo de ser víctima y las estrategias de afrontamiento, no estadísticamente significativas: por un lado, una relación negativa débil, entre el riesgo de presentar acoso escolar y el concentrarse en *resolver el problema* ($r = -0.184$, $p = 0.339$) y, por otro lado, una relación positiva, también débil, entre el riesgo de ser víctima de acoso escolar y las estrategias de afrontamiento *esforzarse y tener éxito* ($r = 0,187$, $p = 0,331$) y *distracción física* ($r = 0.093$, $p = 0.633$). A modo de conclusión, se refiere que los alumnos en riesgo de ser víctimas de acoso tienden levemente a utilizar en mayor medida estrategias productivas cuando se ven envueltos en situaciones de *Bullying*. Por último, es de destacar que las estrategias menos utilizadas por los adolescentes son las centradas en el otro.

Palabras clave: bullying, acoso escolar, estrategias de afrontamiento, víctimas, adolescentes.

Abstract

The objective of this study was to establish the relationship between bullying and coping strategies in a group of 29 students between 14 and 17 years old from the María Auxiliadora Educational Institution in the municipality of Ciudad Bolívar, Antioquia.

The School Bullying Questionnaire, abbreviated version (CIE-A), adapted by Moratto-Vázquez, et al. (2012) and the Adolescent Coping Scale (ACS) by E. Frydenberg and R. Lewis (2000) were used as data collection instruments. Regarding the results, 3 correlations were found between the risk of being a victim and coping strategies, not statistically significant: on the one hand, a weak negative relationship between the risk of being bullied and concentrating on solving the problem ($r = -0.184$, $p = 0.339$) and, in contrast, a positive relationship, also weak, between the risk of being a victim of bullying and the coping strategies of making an effort and being successful ($r = 0.187$, $p = 0.331$) and physical distraction ($r = 0.093$, $p = 0.633$).

In conclusion, it is noted that students at risk of being victims of bullying slightly tend to use productive strategies when they are involved in bullying situations. Finally, it is evident that the strategies least used by adolescents are those focused on the other.

Keywords: bullying, coping strategies, victims, adolescents.

Introducción

El acoso escolar o *Bullying* es una problemática creciente en los últimos años, la cual afecta a niños, niñas y adolescentes en todo el mundo y se caracteriza por cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos, realizado por parte de un estudiante o varios, hacia otro u otros, durante un tiempo prolongado.

En el *Bullying* o acoso escolar participan observadores, victimarios y víctimas, donde las víctimas, en mayor medida, tienden a desarrollar afectaciones a nivel mental, emocional, relacional y comportamental, debiéndose ello al nivel de acoso al que están expuestas.

A propósito de las víctimas, es indispensable conocer las formas de afrontamiento que utilizan, para identificar si son adaptativas o no, ya que estas permiten manejar, reducir o tolerar las situaciones que generan estrés, además de que tienen influencia en la solución, permanencia o agravamiento del problema del acoso. Adicionalmente, el conocimiento sobre las estrategias de afrontamiento permitirá comprender en mayor medida la problemática y dará puntos de partida para una posible intervención del problema, así como para la formulación de nuevas investigaciones al respecto.

En el municipio de Ciudad Bolívar - Antioquia hay una carencia de datos estadísticos sobre el fenómeno del acoso escolar, asunto reconocido por diferentes directivos de la Institución Educativa María Auxiliadora, al igual que desde la Secretaría de Salud del municipio, fuentes que, además, dan cuenta de la existencia de dicho fenómeno y reconocen la importancia que tiene poder conocer, intervenir y prevenir su ocurrencia. Por todo lo anteriormente mencionado, surge la pregunta por ¿cuál es la relación que existe entre acoso escolar (*Bullying*) y estrategias de afrontamiento en un grupo de estudiantes víctimas entre los 14 y 17 años de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar - Antioquia?

A fin de dar una respuesta, se utilizó el Cuestionario de Intimidación Escolar Abreviado (CIE-A), el cual permite medir la victimización por intimidación, la intimidación por parte de los respondientes y los síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y afectaciones sobre el autoestima; y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), diseñada por Erica Frydemberg y Ramon Lewis en el año 1993, que permite evaluar las respuestas a un problema en situaciones específicas, así como también los problemas o situaciones en general.

Los datos recolectados se codificaron utilizando el software estadístico SPSS (versión 28). Posteriormente, los resultados fueron analizados en comparación con otras investigaciones y teorías, lo cual sirvió como base para la discusión. Finalmente, se derivaron conclusiones pertinentes a partir de los hallazgos obtenidos.

Por último, es de destacar que la detección de estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas, dará acceso a las posibles consecuencias que ocasiona esta problemática y, además, puede dar foco a posibles intervenciones sobre alumnos o grupos más vulnerables mayormente involucrados.

1 Planteamiento del problema

El *Bullying* es un problema de salud mental y salud pública que se ha venido presentando hace un largo tiempo y ha estado aumentando considerablemente en las últimas décadas. El *Bullying* o acoso escolar, se puede definir como una serie de situaciones de agresión efectuadas entre pares, en donde una o varias personas, violentan a otra u otras. Las agresiones se pueden presentar de forma física, verbal, psicológica, sexual, social y/o cibernética (Musalem y Castro, 2015).

Los actores principales en el acoso escolar son la víctima o agredido, el victimario o agresor y los observados. La víctima o agredido, se puede describir como aquellas personas que reciben las agresiones o humillaciones, siendo común que estos individuos muestren condiciones de debilidad física y/o psicológica, baja autoestima, retraimiento, ansiedad o liderazgo pasivo. En algunas ocasiones, las víctimas no reconocen las razones por las cuales son objeto de agresiones, sin embargo, hay algunos que lo atribuyen a particularidades propias como lo puede ser la obesidad, padecer algún tipo de discapacidad, su origen étnico y su nivel socioeconómico (Cano y González, 2018).

El agresor o victimario, suele ser un sujeto con personalidad dominante e impulsivo, características que las demuestran a través de la fuerza o agresión (Enríquez-Villota y Garzón-Velásquez, 2015). Ramos, *et al.* (2017), encontraron que los profesores describen al victimario con las siguientes características: alguien fuerte y descuidado, insensible ante el sufrimiento, ofende a los demás, pierde el control ante situaciones de tensión, pierde la calma ante los conflictos y es inquieto e incapaz de aceptar normas.

Por último, tenemos a los observadores, aquellos que presencian los actos de acoso. Estos pueden ser representados por otros alumnos, profesores, directivos y personas externas a la

institución (Cano y González, 2018). Este tipo de actores, en su mayoría, desaprueba los actos de agresión a los cuales son sometidos las víctimas. Se reconocen dos tipos de observadores: los pasivos y los activos. Los primeros, hacen referencia a las personas que observan los actos de acoso y deciden alejarse o se limitan solo a observar; en cuanto a los segundos, se caracterizan por ser agresivos o provocadores, en la medida en que se centran en animar al agresor para que continúe con su comportamiento (Cuevas, 2016).

El *Bullying* o acoso escolar, es un tipo de violencia con la que se asocian algunos factores de riesgo tales como la edad, el sexo, las relaciones familiares y el consumo de sustancias psicoactivas.

García, *et al.* (2010), encontraron que hay porcentajes superiores de acoso en hombres que en mujeres. Adicional a esto, resaltan que hay mayores números de acoso escolar en los grados inferiores que en los superiores. Por último, los autores dan cuenta de que hay una asociación entre ser víctima de acoso escolar y presentar problemas relacionados con la salud mental.

En lo relativo a las víctimas de *Bullying*, se encuentra que estas pueden llegar a desarrollar efectos negativos como baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicosomáticos, depresión, ansiedad, pensamientos suicidas, pérdida de interés en el ámbito académico, aparición de trastornos fóbicos, sentimientos de culpa, alteraciones en la conducta y problemas en las relaciones (Álvarez-Marín, *et al.*, 2022).

La Organización No Gubernamental (ONG) internacional *Bullying Sin Fronteras*, realizó un estudio en América, Europa, África, Oceanía y Asia entre enero del 2020 y diciembre del 2021, el cual tenía como objetivo proporcionar información actualizada y detallada sobre el acoso escolar a nivel global, incluyendo estadísticas y tendencias, además de crear conciencia sobre el impacto del acoso escolar a nivel global. En esta investigación se encontraron las siguientes

cifras: el 85% de los casos suceden en la escuela; el 82% de los niños con discapacidad son acosados en las escuelas; el 74% de los niños o adolescentes entre 8 y 14 años de edad han sufrido *Bullying* alguna vez en su vida; más del 90% de los casos de *Bullying* no son reportados a los docentes; finalmente, a nivel mundial 200.000 niños y adolescentes pierden la vida a consecuencia del *Bullying*.

De igual manera, en el estudio se encontró que los tres principales países con mayores cifras de *bullying* son: México, donde 7 de cada 10 menores y adolescentes sufren de cualquier tipo de acoso; el segundo puesto lo ocupa Estados Unidos, con 6 de cada 10 y, finalmente, el tercer puesto es ocupado por China, donde 5,8 de cada 10 son víctimas de *bullying* (Colprensa y Radio Nacional de Colombia, 2022).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el 2022 alrededor del 36% de los estudiantes a nivel mundial habían experimentado acoso escolar, sin que éste se limite a una edad específica. Por el contrario, el acoso afecta a estudiantes de todas las edades, desde la escuela primaria hasta la secundaria. La organización hace énfasis en las graves y duraderas consecuencias para la salud mental y emocional de los estudiantes que pueden padecer el acoso escolar, al tiempo que plantea que, a pesar de los esfuerzos de prevención, el *bullying* sigue siendo un problema significativo.

Por otro lado, dentro de la ya referida investigación realizada por la ONG "*bullying* sin fronteras", se encontró que entre los años 2020 y 2021 Colombia estaba en el "top 10" de los 30 países con mayores casos de acoso escolar a nivel mundial, además, se reportó que entre estos años se registraron 8.981 casos de *bullying* en el país. Igualmente, la Universidad Javeriana, a través del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), realizó un informe de análisis

estadístico sobre los datos PISA¹ del año 2018, para destacar cifras sobre el *bullying* o acoso escolar en Colombia, y refirió que el 32% de los estudiantes en el país reportó en la prueba PISA haber sufrido cualquier tipo de *bullying* en su colegio, lo cual ubicó a Colombia como el segundo país con mayores números de casos de violencia escolar entre los países latinoamericanos que hacen parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), solo siendo superado por República Dominicana.

Por otra parte, en el informe efectuado por el LEE se realizó una comparación en la frecuencia en la que los alumnos eran víctimas de *bullying* y se analizó la diferencia entre hombres y mujeres, y se encontró que Colombia es el segundo país en donde los jóvenes hombres reportan ser víctimas de cualquier tipo de acoso escolar (37.7%) y el cuarto en donde las mujeres reportaron ser víctimas de cualquier tipo de *bullying* (28%), significando esto que los hombres son más propensos a sufrir de acoso escolar que las mujeres, aunque ambos están inmersos en esta problemática.

Ahora, a nivel departamental, específicamente en Antioquia, la Secretaría de Educación había registrado más de 500 casos hasta el mes de marzo del año 2022, esto según una noticia publicada por el periódico El Espectador el 25 de marzo del 2022. Además, el reportaje refiere que la violencia no solo se da en instituciones educativas públicas, sino también en colegios privados. Adicional a esto, se hace una comparación con las cifras obtenidas en el año 2019, en donde se reportaron 1876 casos.

De otro lado, el 1° de septiembre del 2018 el periódico El Colombiano brindó información sobre el panorama del *bullying* en la ciudad de Medellín en un artículo titulado “Medellín lucha

¹ Siglas en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

contra el *bullying* en los colegios”, en donde se manifiesta que, en el año 2017, según las cifras entregadas por la Secretaría de Educación local, se presentaron más de 2.069 casos de violencia escolar, cifras en las que no se hace ninguna distinción de género. Adicional a esto, se encontró que en 172 instituciones educativas se presentaron 1.233 agresiones, de las cuales 682 fueron por *bullying* y 72 por ciberacoso (intimidación por Internet). A propósito de este asunto, vale la pena plantear que la Alcaldía de Medellín acompañó a más de 34.966 estudiantes que se encontraban involucrados en la problemática.

González, *et al.* (2014), por su parte, en la investigación “Estudio exploratorio del *bullying* en Medellín”, observaron la presencia del acoso escolar o *bullying* en 36 centros de educación básica secundaria y media, a través de más de 3.373 estudiantes entre los 9 y los 20 años de edad, buscando establecer las formas específicas de su manifestación, teniendo en cuenta edad, género y grado escolar. De acuerdo con los hallazgos, la presencia del *bullying* tuvo lugar en el 37,6% de los estudiantes encuestados, manifestándose en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros, de todos los grados escolares. La forma de agresión de mayor frecuencia fue la verbal y la psicológica.

En cuanto a Ciudad Bolívar - Antioquia, desde la Secretaría de Salud municipal se reconoce que el *bullying* es una problemática presente en las instituciones educativas tanto públicas como privadas del municipio, además, que es una de las más manifestadas actualmente. De igual manera, directivos de las diferentes instituciones educativas corroboran estas afirmaciones.

Sumado a lo anterior, la Secretaria de Salud Stefany Celis hace referencia a que el acoso escolar se puede presentar en cualquier edad, y que, aunque no todos los estudiantes experimentan dicha problemática, una gran mayoría sí están inmersos en ella. Por otro lado,

manifiesta que algunos casos de acoso escolar se dan por el color de piel, el nivel socioeconómico, por la manera en como las personas se visten, caminan y se expresan; por la orientación sexual y por la descendencia familiar. Por último, expone que gracias a las diversas intervenciones que ha realizado salud pública y la Secretaría de Salud en las diferentes instituciones educativas, se ha podido identificar que las personas que son víctimas de acoso escolar manifiestan que no tienen un sentido de vida, algunas han llegado al consumo de sustancias, a la minimización de las relaciones y, otras, han llegado al punto de intentar acabar con su vida.

En el caso de la Institución Educativa María Auxiliadora, uno de los centros de educación pública con que cuenta el municipio de Ciudad Bolívar, en ausencia de reportes oficiales que documenten el asunto tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, mediante conversaciones informales, diferentes directivos de la institución reconocen la presencia de la problemática del acoso escolar dentro del centro educativo, al tiempo que refieren una mayor ocurrencia de casos en los grados séptimos, octavos y novenos, por oposición a lo ocurrido en los grados superiores, como decimos y onces, en donde se observa una disminución del fenómeno.

En este punto, ya se ha podido apreciar que el *bullying* es una problemática generalizada que trae consigo diferentes tipos de daños físicos y mentales a las personas que lo vivencian en calidad de víctimas, entre los que cabe destacar a la ansiedad, la depresión y la baja autoestima.

Con esto en mente, es necesario señalar que las estrategias de afrontamiento, entendidas como un conjunto de acciones cognitivas y afectivas que surgen en respuesta a una preocupación en particular (Frydenberg, 1993, 255, citado en (Canessa, 2002), pueden ayudar a reducir estas cuestiones asociadas con el acoso escolar, así como a mejorar la autoestima y la resiliencia

emocional. Por otra parte, aquellas también pueden contribuir a que las víctimas se sientan más seguras y protegidas en su entorno escolar.

Las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas varían según la persona y la situación específica, pero algunos estudios han identificado ciertas estrategias comunes, a saber:

- Estrategias de evitación: Evitar al agresor y las situaciones que puedan generar acoso.
- Estrategias de apoyo social: Buscar apoyo en familiares, amigos y personas cercanas que puedan brindar ayuda y comprensión.
- Estrategias de resolución de problemas: Buscar soluciones para enfrentar el acoso escolar de manera directa, como hablar con un profesor o pedir ayuda a un adulto.
- Estrategias de regulación emocional: Controlar las emociones negativas y manejar el estrés y la ansiedad asociados con el acoso escolar (Torres-Espinoza, *et al.*, 2020).

Según Espinoza, *et al.* (2020), es importante buscar ayuda profesional si se es víctima de *bullying* y no se puede manejar la situación por sí solo.

De otro lado, en un estudio realizado por Ceballos y Velasco (2018), a través de la aplicación de la Escala ACS, que mide las estrategias de afrontamiento más utilizadas por adolescentes, encontraron que las estrategias más utilizadas por las personas víctimas de acoso escolar participantes en el estudio fueron: preocuparse (indican temor por el futuro); esforzarse y tener éxito (comprende conductas que ponen de manifiesto compromiso, ambición y dedicación); buscar pertenencia (Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente, por lo que otros piensan) y hacerse ilusiones (la expectativa de que todo tendrá un final feliz). En relación con las menos frecuentes, se halló que ellas fueron: la acción social (Consiste en dejar que otros conozcan cuál es el problema y tratar de conseguir ayuda); buscar apoyo profesional (consistente en buscar la opinión de profesionales, como

maestros u otros consejeros); buscar distracciones físicas (se refieren a la dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma), e ignorar el problema (Hacer esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él).

Sumado a lo anterior, los autores resaltan que las estrategias de afrontamiento que los adolescentes víctimas de *bullying* más utilizan son las no productivas, las cuales solo se enfocan en tener soluciones temporales y disfuncionales en cuanto a la problemática, cuestión que puede provocar que las conductas de acoso se mantengan en el tiempo. Además, su carácter no productivo da cuenta de una incapacidad de enfrentar el problema y de una tendencia a usar estrategias enfocadas en la evitación.

Por otra parte, Montoya (2014) se interesó en observar la inteligencia emocional como una estrategia de afrontamiento frente al *bullying*. Este autor analizó un grupo de 30 estudiantes de secundaria, de los cuales 18 eran víctimas y 12 eran victimarios y observadores, estos fueron reconocidos por profesores y directivos. Se aplicó el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) y se encontró que no había diferencias significativas entre víctimas y victimarios en cuanto a la inteligencia emocional, por lo que se concluyó que ambos grupos poseen dificultades en esta estrategia. Ello se evidenció en el afrontamiento emocional con la presencia de una baja auto aceptación, la hipersensibilidad y los constantes pensamientos rumiantes.

De igual manera, se identificó un bajo nivel en inteligencia emocional al analizar las dificultades que se presentan en el afrontamiento conductual en relación a la ausencia o deficiencia de pensamiento positivo, orientación a la acción y la responsabilidad sobre los actos. Para el caso de *bullying*, es importante un alto nivel de inteligencia emocional, debido a que esta les brinda a las personas las estrategias de afrontamiento necesarias, en el caso de la víctima, para

enfrentar el rechazo, el aislamiento, el hostigamiento e intimidación y para implementar una reacción asertiva ante esta problemática.

Como se puede observar, el acoso escolar o *bullying* es una problemática real, presente no solo en Colombia sino también en todo el mundo, en la que las personas que se ven envueltas en ella en calidad de víctimas, tienden a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento, las cuales pueden o bien contribuir a solucionar la problemática, o bien llevar a que se generen afectaciones en la salud mental. Esta vigencia del acoso escolar y los diferentes modos de enfrentarlo, en conjunto con la falta de estudios que se ocupen de caracterizar su naturaleza en el municipio de Ciudad Bolívar - Antioquia, dan lugar a que, a través de esta investigación, se formule la pregunta por ¿Cuál es la relación que existe entre acoso escolar (*Bullying*) y estrategias de afrontamiento en un grupo de estudiantes en riesgo de ser víctimas entre los 14 y 17 años de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar – Antioquia?

1.1 Antecedentes

El acoso escolar y las estrategias de afrontamiento son los temas a trabajar en esta investigación, para la cual se realizó una búsqueda en el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia y bases de datos como *Science Direct*, Scielo, Taylor & Francis y Dialnet, en las cuales se usaron como palabras clave: acoso escolar, *bullying*, niños, niñas, adolescentes, colegios, factores de riesgo, violencia y estrategias de afrontamiento. Dicha búsqueda incluyó estudios de los últimos 8 años, con 27 investigaciones.

Cuando se realiza el análisis de los antecedentes se encuentra que la gran mayoría de investigaciones son de corte cuantitativo, adicional a esto, se halló información de estudios realizados en diversas partes del mundo, en los cuales se muestra que el acoso escolar, de manera general, tiene una prevalencia alta con el paso de los años, ya que este es un problema grave en

las escuelas, sin importar de qué país se esté hablando, esto debido a la existencia de una amplia variedad de personas con diferentes culturas, etnias, idiomas, religiones, orientaciones sexuales, habilidades, características físicas, entre otros, en todo el mundo. El acoso escolar puede dirigirse a personas que son percibidas como diferentes en términos de su origen, apariencia, orientación o cualquier otra característica que se salga de la norma de la comunidad en la que se encuentren. No obstante, lo anterior, una de las principales razones de ser víctima de *bullying* es también el aspecto socioeconómico, la orientación sexual y el aspecto físico, como lo mencionan Musalem y Castro (2015).

El acoso escolar o *bullying* no es una situación de la que apenas se puede conversar los últimos años, sino que ha estado presente hace ya varias décadas. Dan Olweus, quien es pionero en las investigaciones de intimidación en las escuelas, registró el que parece ser el primer caso de *bullying* en 1969, donde un estudiante tomó la decisión de suicidarse por el acoso generado por parte de compañeros de escuela, según Olweus (1998).

1.1.1 Acoso escolar y perfil del victimario

El acoso escolar puede causar un daño severo en la salud mental y el desarrollo socio-emocional de las víctimas y, así mismo, generar patologías de la personalidad y el ánimo a lo largo del tiempo, esto sin contar que en cualquier contexto se puede presentar acoso escolar en altos porcentajes, con respecto al uso de violencia, ya sea física, verbal o psicológica, lo que, además de generar afectaciones en la víctima, también puede perjudicar el ambiente escolar e institucional (Morales-Ramirez y Villalobos-Cordero, 2017). Así lo logran evidenciar Paéz, *et al.* (2020), al hallar que: “el 84.2% de los adolescentes escolarizados manifestó haber sido testigo de cualquier tipo de violencia, víctima el 33.8% y victimario el 22.3%. Predominó la violencia verbal 80.1%, seguida de la física 47.7% y psicológica 36.9%” (p. 6).

En la investigación “Patrones de conducta agresiva y victimización entre pares desde la niñez hasta la adolescencia temprana: un análisis de clase latente” realizada en el año 2010, se tuvo como objetivo examinar patrones de comportamiento agresivo y victimización durante la transición a la escuela secundaria entre estudiantes de escuelas públicas urbanas, con una muestra de 458 estudiantes de 28 escuelas públicas urbanas, donde como conclusión muestra que la incidencia del acoso escolar toma más fuerza a partir del grado sexto (6°), teniendo en cuenta que es un periodo particularmente vulnerable y desafiante. Además, se encontraron también comportamientos agresivos por parte del acosador (agrede y es víctima al mismo tiempo), lo que conlleva al planteamiento de intervención oportuna por parte de profesionales en el área (Williford, *et al.*, 2010).

Además, en el artículo "Perfil físico y psicológico del adolescente víctima de *bullying* según percepción de los docentes", se ahonda en el complejo panorama del acoso escolar desde la perspectiva de los educadores. Publicado en los Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría, este estudio arroja luz sobre cómo los docentes perciben las señales físicas y emocionales que pueden indicar la victimización de un estudiante. A través de entrevistas y observaciones, se revela un conjunto de características que los profesores asocian con los adolescentes que sufren *bullying*, proporcionando así una comprensión más completa de este fenómeno. Los resultados destacan la necesidad de una mayor sensibilización y capacitación para los educadores, así como la importancia de establecer protocolos claros para la detección y la intervención temprana. Este trabajo no solo ofrece una visión detallada del impacto del acoso en el entorno escolar venezolano, sino que también destaca la importancia de la colaboración entre la comunidad educativa para abordar este problema de manera efectiva y proteger la salud mental y emocional de los adolescentes (Ramos De Fernández, *et al.*, 2017).

Por otra parte, en la investigación “Perfil físico y psicológico del adolescente victimario de *Bullying*”, Cano y Vargas (2018) observan y analizan los comportamientos y rasgos de los victimarios, mencionando varios aspectos: uno de ellos, es el aporte de Trautmann (2008) y Cerezo (2009), quienes señalan que el agresor suele ser más fuerte físicamente que sus víctimas, además de exhibir conductas agresivas y violentas con aquellos que considera débiles y cobardes. Sumado a lo anterior, los autores encontraron que, desde la perspectiva de los docentes, estos definen al victimario como aquél que pierde el control fácilmente ante situaciones que sean tensas o de conflicto, al mismo tiempo, inquieto e incapaz de aceptar las normas que le sean establecidas. Consiguiente a esto, en cuanto al ambiente familiar, los mismos autores manifiestan que los padres del victimario no muestran interés en la conducta del niño y, del mismo modo, la relación entre padres e hijos tiene comunicaciones inadecuadas, haciendo que el niño victimario se torne agresivo y rebelde para buscar la atención del adulto que para él es de carácter significativo (Cano y Vargas, 2018).

1.1.2 Acoso escolar y las estrategias de afrontamiento

Un estudio realizado en 20 centros educativos con alumnos de secundaria titulado “Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables” (Mora-Merchán, *et al.*, 2021), cuyo objetivo era presentar el impacto de la aplicación del programa Asegúrate, dirigido a la prevención del acoso escolar y el ciberacoso en el desarrollo y uso de estrategias de afrontamiento más efectivas en las víctimas de acoso escolar, se evidenció que la estrategia de afrontamiento más usada en dicha investigación fue la búsqueda de apoyo entre iguales o adultos. Por otro lado, se evidenció que las estrategias de afrontamiento en las víctimas de acoso escolar que hicieron parte de la intervención logran tener un resultado positivo, en comparación a las víctimas que no hicieron parte de esta. Por último, la

intervención no modificó el uso de las estrategias de evitación, cuestión que se deseaba, debido a que estas son las menos efectivas y están vinculadas con efectos emocionales negativos (Rajabi, *et al.*, 2017, citado en Mora-Merchán, *et al.*, 2021).

En otro orden de ideas, Velasco y Ceballos (2018) se preguntaron por las estrategias de afrontamiento utilizadas por las adolescentes víctimas de una institución educativa del municipio de Apartadó, y encontraron que en una población de 40 estudiantes víctimas de acoso escolar, el estilo de afrontamiento más utilizado es el no productivo, el cual hace referencia a una incapacidad para afrontar los problemas e incluye estrategias de evitación, 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. Por último, encontraron que hay una mayor tendencia a ser víctimas de *bullying* en los adolescentes de 11 y 18 años.

Por otro lado, Casamayor-Luján (2018) encontró algo similar, en cuanto a una relación entre ser víctima de acoso escolar y utilizar estrategias centradas en la evitación del problema, es decir, las personas víctimas tienen tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en la evitación. Esta investigación se realizó a 300 estudiantes entre los 12 y los 16 años.

Además, Dalzoto (2022) tenía como objetivo explorar las estrategias de afrontamiento que utilizan los diferentes actores adolescentes implicados en situación de *bullying*. En una población de 200 alumnos adolescentes entre los 13 y 15 años de edad, de ambos sexos y pertenecientes a dos escuelas secundarias, encontró que las personas que señalaron situación de *bullying* y los victimarios, utilizan mayormente estrategias de afrontamiento negativas (estrategias de evitación cognitiva, desarrollo de gratificaciones alternativas, control afectivo, aceptación con resignación y descarga emocional). En el caso de las víctimas, se evidencia mayor redefinición cognitiva

(estrategia de afrontamiento funcional) y en los agresores, se manifiesta que presentan mayor aislamiento (estrategia de afrontamiento disfuncional).

Por último, en la línea que siguen estas investigaciones, donde se intenta mirar esa relación que existe entre las estrategias de afrontamiento y ser víctimas de *bullying*, Chávarri (2017) encontró una diferencia con relación al sexo, donde los hombres presentaron un nivel superior de acoso escolar en comparación con las mujeres. Dentro de esto, también hay que mencionar que los hombres mostraron un estilo de “referencia a los otros”, el cual implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos, mientras que las mujeres presentaban una tendencia al estilo de “afrontamiento no productivo”.

1.1.3 Relación entre acoso y consumo de sustancias

Una investigación realizada por Pichel, *et al.* (2022), en donde se buscaba establecer la relación entre consumo de sustancias, acoso escolar y ciberacoso, siendo el ciberacoso una forma de agresión o acoso por medio de la tecnología (internet y/o teléfonos), se encontró que las tres sustancias más consumidas por jóvenes en calidad de víctimas fueron el alcohol, el tabaco y el *cannabis*. Adicional a esto, se observó un mayor número de consumo de tabaco por parte de las chicas que de los chicos y un mayor número de consumo de *cannabis* por parte de los chicos. De igual manera, se halló que entre los 3.173 adolescentes (49,6% varones y 50,4% mujeres), con edades comprendidas entre 12 y 17 años que fueron evaluados, los jóvenes de las edades más altas entre la muestra evaluada eran más propensos a tener comportamientos de riesgo frente al consumo de sustancias. Para la obtención de estos resultados, Pichel, *et al.* (2022) utilizaron una metodología selectiva, aplicando una encuesta entre estudiantes de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia (España).

En esta misma línea, Amaro y Velezmoro (2017) querían explicar los efectos del consumo de alcohol sobre el *bullying* en un grupo de estudiantes del nivel secundario en Lima y Callao. Para este estudio se contó con una muestra de 6.125 estudiantes entre los 11 y 20 años de edad que cursaban del 1° al 5° año de secundaria. Como resultado se encontró que el haber consumido tabaco en el último mes se asocia con un aumento de los niveles de victimización por *bullying*, además, se encontró que el consumo de alcohol se asocia positivamente con el rol de agresor, es decir, que el consumo de alcohol puede incrementar las conductas agresivas relacionadas al *bullying*.

De igual forma, González (2017) encontró resultados similares a estos, en donde se notaba un mayor consumo de alcohol y de tabaco en los adolescentes que desempeñaban el papel de victimarios. Con respecto a las víctimas, el autor resalta un mayor consumo de sustancias alucinógenas, en mayor medida la marihuana.

Por otro lado, una de las nuevas tendencias en los jóvenes es el uso de *vapers*, sistema que ha estado tomando fuerza en los últimos tiempos. En efecto, es cada vez más común ver a jóvenes utilizando este tipo de dispositivos, es por esto que en el 2021 la investigación titulada “Asociación entre la victimización por intimidación y el vapeo entre estudiantes de secundaria de Texas” (Ihongbe, *et al.*, 2021), se preguntó por la relación que existe entre el vapeo y la victimización por acoso y se encontró que las estudiantes de secundaria de Texas que son víctimas, tanto del acoso escolar como del ciberacoso, tienen una mayor probabilidad de vapear que la que presentan los varones.

De otro lado, Córdova-Alcaez, *et al.* (2012), en su artículo sobre *bullying* y consumo de drogas, señalan que los agresores utilizan la violencia contra sus víctimas, a veces involucrando a otros compañeros de manera pasiva o activa en estos comportamientos. Estos agresores muestran

patrones de conducta agresiva, a menudo combinan la fuerza física con otras formas de intimidación. Además, en algunos casos, el *bullying* puede estar asociado con comportamientos antisociales relacionados con el consumo de drogas, especialmente entre estudiantes de secundaria en la adolescencia. Los autores sugieren que esto puede ser causado por sentimientos de rechazo, depresión, ignorancia, discriminación o acoso, incluso de naturaleza sexual. El estudio también destaca que el *bullying* es un factor de riesgo significativo que afecta negativamente la autoestima de las víctimas, contribuyendo a su degradación. Finalmente, los autores enfatizan que el acoso escolar debe ser abordado como un problema de salud pública que requiere intervención temprana por parte de las familias, los estudiantes y el personal educativo. Esto es crucial para promover una convivencia adecuada y prevenir comportamientos disfuncionales en los adolescentes.

1.1.4 Acoso escolar y afectaciones mentales

Otra problemática por la cual se ha indagado y que se encontró en la búsqueda de los antecedentes, fue el riesgo que tienen las jóvenes víctimas de acoso escolar de padecer trastornos del estado de ánimo, problemas de autoestima, trastornos de ansiedad, tener ideas o intentos suicidas y autolesiones. En las diferentes investigaciones, se pudo notar que las posibilidades de padecer algunas de las situaciones y trastornos mentales presentados anteriormente son altas. En otras palabras, un joven o una persona que esté involucrada en el *bullying*, implicado en un papel de víctima, puede llegar a padecer depresión, ansiedad, entre otras. Algunas de estas investigaciones, como la de Garaigordobil (2017), en un estudio que tenía como objetivo explorar las relaciones que existen entre la conducta antisocial, la implicación en situaciones de *bullying/cyberbullying* y las estrategias de resolución de conflictos, encontró que los adolescentes entre los 12 y los 18 años que presentan un nivel alto (perfil 2) y muy alto (perfil 3) de conductas

antisociales, también estaban significativamente más implicados en situaciones de *bullying* en todos sus roles (víctimas, victimarios y observadores). Por otro lado, en relación con las estrategias que se utilizan para resolver conflictos, aquellos adolescentes y jóvenes que obtuvieron calificaciones muy altas en conducta antisocial (perfil 3) utilizaban significativamente más estrategias agresivas de resolución de conflictos que los que estaban inscritos en el perfil 2 (conductas antisociales altas).

Por otro lado, Álvarez-Marín, *et al.* (2022), se preguntaron por la asociación entre el acoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual en una muestra de 1777 adolescentes, encontrando que las víctimas han obtenido resultados menores en autoestima y mayores en síntomas de depresión y dificultades emocionales y conductuales que las no víctimas o que los agresores. Adicional a esto, se pudo identificar que el alumno que presenta comportamientos agresivos, al mismo tiempo, presenta más problemas de conducta que él no agresor y una menor conducta prosocial que el alumno víctima de acoso.

Por su parte, Roques, *et al.* (2022) se interesaron por explorar la experiencia subjetiva de acoso escolar en adolescentes que reciben atención de salud mental, para esto realizaron entrevistas a 21 adolescentes entre los 12 y los 17 años de edad. Como criterio de inclusión, se estableció que fueran adolescentes que hubieran experimentado acoso y que, además, estuvieran en la capacidad de relatar sus experiencias con claridad. En los resultados del estudio, los investigadores clasificaron 3 categorías: (1) emociones negativas y sentimientos violentos, (2) aislamiento y soledad y (3) repercusiones sobre el yo y la identidad. Sobre la primera categoría, se encontró en los participantes el sentimiento de miedo en relación al acoso, con síntomas físicos de ansiedad, sentimientos de tristeza, llanto y pensamientos de agresividad y odio hacia los acosadores. También, comportamientos autolesivos y sentimientos de desconfianza. En la

segunda categoría, se encontró que el miedo podría ser fuente de inhibición e introversión. Por otro lado, también se hallaron sentimientos de desamparo. Por último, para la tercera categoría, las víctimas de acoso relatan la presencia de vergüenza hacia sí mismo, debido a las burlas sobre su aspecto físico y la forma de vestir, también se encontraron afectaciones en cuanto a la autoestima, viéndose a sí mismos como frágiles y dependientes, cada vez más, de los pensamientos y comentarios de los otros.

Siguiendo con la exposición de investigaciones que se preguntaron por las afectaciones a nivel mental de las víctimas de acoso escolar, encontramos a Luo, *et al.* (2022), quienes indagaron por la relación entre el acoso escolar y el estado de salud mental de los estudiantes adolescentes en China. En una muestra de 15.415 estudiantes pertenecientes a los grados 7°, 8°, 10° y 11°, se pudo establecer que 419 tuvieron experiencias de ser víctimas/acosadores, 212 de ser acosadores y 1679 de ser víctimas, el resto se agruparon como no implicados. Por otro lado, se encontraron síntomas de ansiedad en los cuatro grupos de experiencia de acoso (acosador/víctima, acosador, víctima y no implicado), también se encontró que los grupos que participaron en el acoso tuvieron prácticas autolesivas mayormente que los que no están implicados, además, aquellos presentaron ideación suicida mayormente que los que no están implicados en el acoso.

En otro abordaje, Garnefski & Kraaij (2014) se preguntaron por la relación entre la victimización por acoso y los síntomas de ansiedad y depresión. Para este estudio, se contó con una muestra de 582 estudiantes de secundaria. Los resultados indican mayores síntomas de ansiedad y depresión en mujeres que en hombres víctimas, (depresión: $t(578) = 5.36$; $p < .001$; ansiedad: $t(578) = 4.25$; $p < .001$). Sumado a lo anterior, se encontraron correlaciones positivas significativas entre “número de acontecimientos vitales (experiencias de acontecimientos vitales

negativos, se tuvieron en cuenta divorcio, enfermedad física duradera y/o grave de uno mismo, enfermedad física duradera y/o grave de otras personas importantes, enfermedad mental grave de otras personas importantes, muerte de otras personas importantes significativos, intento de suicidio de otros significativos, violencia dentro de la familia, abuso de alcohol o drogas dentro de la familia, embarazo no deseado, haber sido víctima de un delito, accidente, abuso sexual y abuso físico, embarazo no deseado) y los síntomas de ansiedad y depresión ($r = 0,49$ para depresión y $r = 0,50$ para ansiedad).

Del mismo modo, Mendoza-González, *et al.* (2017) se propusieron conocer las diferencias entre un grupo de alumnos que participan en *bullying* en función de la variable ansiedad. El estudio contó con una muestra de 1190 estudiantes entre los 9 y los 16 años de edad, los cuales estaban inscritos en diferentes escuelas pertenecientes al estado de México. Como resultado encontraron que los alumnos que exhiben mayor ansiedad son el grupo de víctima/acosador y la víctima, y el alumnado que menos ansiedad exhibe son los que no se involucran en *bullying*.

Del mismo modo, diversas investigaciones se preguntaron por la relación que existe entre ser una persona víctima de *bullying* y las conductas autolesivas, dentro de estas encontramos a Gloria-Mallqui y Gloria-Mallqui (2022), quienes a través de un muestra de 200 estudiantes, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años de edad, encontraron que había una relación positiva ($r = 0,324$ $p = 0,00$), entre el acoso escolar y la práctica de autolesiones en la muestra estudiada, lo que nos dice que a mayor intimidación, mayor posibilidad de aparición de conductas autolesivas.

Por otro lado, Tenorio (2018) encontró que existe una relación inversa en grado moderado ($r = -0,34$, $p = 0,05$) entre el acoso escolar y el rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario, indicando que cuando el acoso escolar es más elevado, el rendimiento académico

tiende a disminuir. Este estudio fue realizado en una muestra conformada por 147 estudiantes de secundaria con edades entre los 14 y 17 años de edad.

A partir de las anteriores investigaciones, se puede notar las diversas afectaciones a nivel mental, comportamental y emocional que presentan las víctimas de acoso escolar.

1.1.5 Programas de intervención con relación al acoso

Algunas de las investigaciones encontradas pusieron a prueba varios programas de intervención, un ejemplo de aquellas es el estudio llamado “Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva” (Mendoza-González y Pedroza-Cabrera, 2015), en donde el principal objetivo era conocer la efectividad de un programa de intervención basado en los principios del Análisis Conductual Aplicado para reducir las conductas infantiles de acoso en el ámbito escolar. En este estudio participaron inicialmente 223 alumnos, de los cuales se seleccionaron 28 como acosadores y otros 28 fueron seleccionados como víctimas. Se evaluó la conducta de acoso por parte de esos 28 niños y la conducta disruptiva de los 223 estudiantes antes, durante y después del tratamiento. Se encontró que después de un correcto entrenamiento a los profesores en diferentes áreas como el autocontrol, control de estímulos, etc., se pudo notar que las conductas disruptivas, entendidas estas como un comportamiento motriz (estar fuera de su lugar, desplazarse por el aula, subirse a la mesa, comer, aventar objetos o salirse del aula sin permiso), disminuyeron notablemente de 106 eventos a 16 episodios, al tiempo que aquellas de tipo verbal (silbar, reír, gritar, conversar con otros, jugar con otros o eructar), que pueden ser inapropiadas, desafiantes o contraproducentes y que, a menudo, dificultan la realización de metas y la comunicación adecuada; disminuyeron de 94 a 15 episodios.

El programa de intervención fue efectivo para que los maestros controlaran la conducta de sus estudiantes y, consecuentemente, disminuyeran las conductas de acoso escolar. Por otro lado, se pudo concluir que el profesor es un agente de cambio que contribuye a la disminución significativa del comportamiento de acoso escolar, a través de estrategias de cambio conductual (monitoreo, autocontrol, costo de respuesta, juego de la buena conducta) y cambios físicos en el aula (control de estímulos).

Otra investigación donde se puso a prueba un programa de intervención fue titulada “Asociación bidireccional entre el ajuste normativo y la agresión en acoso escolar en la adolescencia: un estudio longitudinal prospectivo” (Romera, *et al.*, 2022). En este trabajo se encontró que es importante el correcto establecimiento de la norma, esto partiendo de que se debe tener en cuenta tanto la opinión de los docentes y directivos como de los estudiantes, y que aquella, a su vez, se debe adaptar a las necesidades y situaciones cotidianas, ya que, gracias a esto, se pueden prevenir problemáticas como el acoso escolar. Esta investigación tuvo lugar en un centro escolar conformado por la secundaria; su enfoque fue exploratorio y trabajó con adolescentes entre los 11 y los 16 años de edad y utilizando, a su vez, el Modelo *Random Intercept Cross-Lagged*, el cual tiene como finalidad investigar la forma en que las personas se ajustan a las normas y cómo se comportan de forma agresiva ante situaciones de acoso escolar.

Como se puede ver, el acoso escolar o *bullying* es una problemática que se ha estudiado e investigado desde diversas áreas, en la cual se encuentran involucradas diferentes problemáticas y que ha estado tomando bastante fuerza en los últimos años. Por otro lado, también se puede notar que esta problemática debe ser tratada por las instituciones educativas. Por último, también se logra encontrar que es de suma importancia prestar atención a las diferentes señales y

problemáticas que trae consigo el acoso escolar, para evitar consecuencias indeseadas en las personas que en su cotidianidad la viven en primera línea.

2 Justificación

El *bullying* es una problemática social relevante que afecta a millones de adolescentes en el mundo, que día a día se puede observar, escuchar o incluso, presenciar. Se ha vuelto una situación tan cotidiana que puede llegar al borde de la normalización, olvidando el cuidado que esta problemática requiere y descuidando el bienestar para quienes lo padecen. El *bullying* o acoso escolar trae consigo consecuencias negativas a largo plazo para las víctimas, los victimarios y los observadores, incluyendo problemas de salud, trastornos emocionales y dificultades sociales. El *bullying* puede dejar huellas, marcas y secuelas que desencadenan una distorsión del desarrollo integral humano.

Es importante comprender cómo las víctimas de *bullying* enfrentan su situación para poder diseñar estrategias de prevención que resulten pertinentes con las características de la problemática. En la Institución Educativa María Auxiliadora se ha detectado en los últimos años la presencia de acoso escolar y, aunque se tiene registro de acciones de prevención o acompañamiento a las víctimas, la problemática todavía se presenta, sin que se hayan formalizado diagnósticos ni sobre la magnitud del problema, ni sobre los recursos con los que las víctimas lo afrontan.

Reconociendo el anterior estado de las cosas, la realización de este proyecto resulta pertinente dado que tiene como finalidad aportar datos concretos que ayuden a educadores, profesionales de la salud mental y autoridades en salud, entre otros especialistas, para acompañar a las víctimas en el proceso de superar la situación que los aqueja y para diseñar y acompañar el desarrollo de estrategias para prevenir la ocurrencia de futuros casos.

Por último, cabe mencionar que este trabajo de investigación no solo traerá beneficios para las entidades mencionadas anteriormente, sino que también permitirá el fortalecimiento de

los procesos formativos de los estudiantes de psicología y, adicional a esto, brindará la posibilidad de establecer una línea de base para futuras investigaciones que tengan relación con la problemática del *bullying* en la región del Suroeste Antioqueño.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Establecer la relación que existe entre acoso escolar y estrategias de afrontamiento en un grupo de estudiantes entre los 14 y 17 años de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar la presencia del *bullying* o acoso escolar en adolescentes con edades entre 14 y 17 años, escolarizados en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar - Antioquia.
- Reconocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes adolescentes en riesgo de ser víctimas de *bullying*, de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia.

4 Hipótesis

Hay una correlación negativa entre ser víctima de *bullying* o acoso escolar y usar las estrategias de afrontamiento llamadas a resolver el problema, a saber: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, reservarlo para sí, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física.

En concordancia con lo anterior, se propone que, tras la recolección de los datos de campo, pudiera ser encontrada una correlación de $-0,5$ (p de $0,05$).

La hipótesis en mención se formula tomando en cuenta lo planteado por Velasco y Ceballos (2018), quienes señalan que existe una correlación negativa entre las víctimas de *bullying* y el uso de estrategias de afrontamiento. En su investigación se encontraron 18 correlaciones entre las estrategias de afrontamiento evaluadas por la Escala ACS y las formas de acoso escolar, cuyos valores oscilaron entre **-0,318** y **-4,73**, lo que significa que, ante prácticas de acoso tales como agresión, coacción, intimidación-amenaza, desprecio-ridiculización, restricción de la comunicación, hostigamiento verbal y robos, los estudiantes víctimas suelen utilizar en menor medida las siguientes estrategias de afrontamiento: búsqueda de apoyo social, centrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar apoyo profesional, distracción física, resolver el problema y referencia a otros. En este mismo estudio se declara que el estilo de afrontamiento más utilizado es el *no productivo*, indicando que hay una solución temporal, en la que predomina la evitación del problema.

En las investigaciones de Dalzotto (2022) y Castillo-Fuentes, *et al.* (2021), se indaga por las víctimas de *bullying* y las estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes víctimas, respectivamente. Ambos estudios encuentran que sí existen diferencias y relaciones entre las estrategias de afrontamiento y las víctimas de *bullying*. Según la tabla de correlaciones entre

Bullying y Victimización, se presenta una r de 0,15 y un p de 0.03, donde se destacan las estrategias negativas en quienes señalaron situación de *bullying*. En el caso de las víctimas, si bien se evidencia mayor redefinición cognitiva (estrategia de afrontamiento funcional) que, en los agresores, aun así, se manifiesta que presentan mayor aislamiento (estrategia de afrontamiento disfuncional).

Además, según Casamayor-Luján (2018), se evidenció que no hay correlaciones entre las estrategias de afrontamiento centradas en las emociones (buscar apoyo social, buscar pertenencia, invertir en amigos íntimos, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional) y el acoso escolar (*bullying*). Tampoco hay una correlación entre las estrategias centradas en las soluciones y el acoso escolar, pero se halló una relación entre las estrategias centradas en la evitación como: *falta de afrontamiento* (Na) $r= 0,21$ y $p= 0,313$, *reducción de la tensión* (Rt) $r= 0,168$ y $p= 0,2$; *ignorar el problema* (Ip) $r= 0,57$ y $p: 0,25$ y *autoinculparse* (Cu) $r= 0,2$ y $p: 0,34$, con respecto al acoso escolar en una población de 300 alumnos, pertenecientes a 3 instituciones educativas nacionales del distrito de Trujillo (Perú), matriculados desde primero a quinto de secundaria, con edades de 12 a 16 años.

5 Marco teórico

5.1 Acoso Escolar/*Bullying*

El Congreso de Colombia en la Ley N° 1620 de 2013, en la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, define el acoso escolar o *bullying* como:

Conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (Art. 2).

El acoso escolar o *bullying* comprende una amplia gama de conductas nocivas persistentes que se presentan en diferentes espacios, ya sea dentro de las instituciones educativas y/o por fuera de las mismas, o en varios casos, también de forma cibernética. El *bullying* puede estar representado en modalidades diferentes, siendo las más destacadas: la agresión física, verbal, relacional (pretende dañar relaciones a través de manipulaciones o exclusiones de grupos) y psicológica. Cada una de sus modalidades produce efectos e impactos negativos de diferente intensidad en la víctima.

El acoso escolar, según Musalem y Castro (2015), ha sido analizado, en los últimos tiempos, como un problema de salud pública, debido a la prevalencia del mismo, a causa de su impacto significativo en la salud física, mental y emocional de las personas involucradas, tanto las víctimas como los agresores.

Por todas estas razones, las autoridades gubernamentales, las instituciones educativas y la sociedad en general, deben trabajar juntos para implementar programas de prevención, promover la conciencia sobre el problema y brindar el apoyo necesario a las personas afectadas por el *bullying*. La prevención temprana y la educación en empatía y respeto son fundamentales para abordar este problema y crear entornos seguros y saludables para todos.

Entendido así, respecto del *bullying* se plantea que tiene origen en los contextos académicos y afecta, directa o indirectamente, el clima educativo y las relaciones interpersonales de la víctima, esto debido a que se crea un clima hostil, se distraen los estudiantes, se reduce la confianza y la autoestima, y puede aumentar el ausentismo escolar y erosionar la relación estudiante-profesor. Ahora bien, no solo los estudiantes que reciben el *bullying* experimentan las situaciones en mención, sino también los que lo presencian, mostrándose así las afectaciones directas (a los que es dirigido el *bullying*), e indirectas (a quienes no va dirigido el *bullying*, pero lo presencian). En cualquier caso, esta dinámica sistemática de maltrato deja consecuencias en todos los que participan de forma activa o pasiva, ya sea en el o los agresores, las víctimas, los familiares, espectadores, centro educativo y comunidad en general; dichas consecuencias pueden afectar el desarrollo emocional y social en los niños, niñas y adolescentes, ya sea a corto, mediano o largo plazo. Al mismo tiempo, se ha podido constatar que el acoso escolar está relacionado con alteraciones de la salud mental y aparición de patologías físicas y psicosomáticas en niños, niñas, adolescentes y adultos (Crespo-Díaz, 2019).

Entonces, en cuanto al *bullying*, las consecuencias y afectaciones negativas que este deja como resultado final, en muchas ocasiones, serían el uso de sustancias psicoactivas y/o suicidio. En otras circunstancias, las consecuencias que aquél deja son problemas emocionales y psicológicos, problemas de salud física, rendimiento académico deficiente, problemas para

entablar relaciones interpersonales y mantenerlas, conductas agresivas y delictivas; sin embargo, debe precisarse que estas afectaciones son diferentes para cada persona, según el rol que tenga en la práctica de acoso, es decir, los niños acosados experimentan problemas físicos, emocionales, mentales y académicos de una forma diferente al victimario, familiares, observadores, entre otros (Gómez-Ortiz, *et al.*, 2014).

Con respecto a los participantes en el *Bullying*, de acuerdo con Ruíz-Ramírez, *et al.* (2016), existen 3 actores, también conocidos como “el triángulo del *bullying*”, a saber: i) *bulleado* o víctima; ii) *bully* o agresor; iii) y *bystander*, observadores, testigos o espectadores.

En cuanto a los acosados, ellos pueden presentar síntomas de depresión, ansiedad, cambios en la alimentación, sentimientos de tristeza, minusvalía, frustración, pérdida de sueño e interés en actividades que anteriormente disfrutaban, malestares físicos, espasmos, dolores de cabeza, problemas con el nivel académico, tendencias a faltar a clase o pensamientos de abandonar los estudios. Todo esto se puede extender hasta una edad adulta, desarrollando problemas de autoestima, autolesiones, inseguridad, dificultades para relacionarse, mala comunicación, alteración en el estado de ánimo y la disminución de la salud mental asertiva (Álvarez-Marín, *et al.*, 2022).

En lo concerniente a los niños, niñas y adolescentes victimarios, en su caso podrían ser, al mismo tiempo, víctimas de problemas intrafamiliares y, de alguna manera, pasar a descargar los sentimientos de ira en sus víctimas. Del mismo modo, los victimarios también pueden sufrir consecuencias relevantes, más que todo en la edad adulta, ya que pueden inmiscuirse en situaciones peligrosas con violencia como el abuso de alcohol, drogas, riñas, peleas, vandalismo, actividad sexual precoz, abuso a la pareja o hijos (Espelage & Swearer, 2010).

Finalmente, en lo que respecta a los espectadores u observadores, que son los que “están al margen” y son testigos del acoso escolar y experimentan también las consecuencias que trae consigo dicha violencia; estas personas, a lo largo del tiempo, pueden presentar un aumento en el uso de drogas y alcohol, problemas con la salud mental, depresión y ansiedad y, así mismo, retiro escolar. Tal como acaba de indicarse, desde el rol de espectador del *bullying* también se pueden experimentar efectos negativos, ya que se trata de una situación que afecta a todos los involucrados en ella y que, en el caso puntual de quien la presencia, puede producir sentimientos de culpa e impotencia al no poder hacer nada, miedo a ser el próximo objetivo, ansiedad y estrés, baja autoestima y problemas emocionales. Sin embargo, estos factores negativos pueden variar, dependiendo del nivel de involucramiento en la situación de acoso (Ruíz-Ramírez, *et al.*, 2016).

El acoso escolar o *bullying* se comprende por una amplia gama de conductas nocivas persistentes en el ámbito escolar que se pueden manifestar por múltiples razones y, así mismo, desencadenar múltiples reacciones, como responder o defenderse de la violencia con más violencia. Por esta y las diferentes causas y consecuencias mencionadas anteriormente del acoso escolar, es que se deben tomar medidas de prevención para evitar estos comportamientos y medidas de acción para controlar y frenar a tiempo las posibles consecuencias.

En el artículo “Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar”, se hace referencia al *bullying* como un comportamiento negativo intencional físico o verbal (causar daño, herir, hacer sentir incómodo) de una o varias personas en contra de alguien que no puede defenderse, dejándolo expuesto ante los demás estudiantes (Olweus 2001, en cita de Moratto-Vásquez, *et al.*, 2012).

5.2 Adolescencia

A lo largo de la historia se han concebido diferentes definiciones sobre lo que es la adolescencia, por ejemplo, en la cotidianidad se considera como un proceso de desarrollo mediante el cual el ser humano pasa de ser un niño a un adulto, es decir, que es un proceso de transformación, entre estas dos etapas.

En algunas definiciones, desde otras perspectivas, se logra ver que la Organización Mundial de la Salud, define a la adolescencia como una fase de vida que inicia en la niñez y termina en la edad adulta, o sea, desde los 10 hasta los 19 años, la cual representa una etapa singular del desarrollo humano y un momento importante para sentar las bases de la buena salud (OMS, 2018, como se citó en Unicef, 2020). Por otro lado, también se tiene en cuenta que la adolescencia es una etapa llena de cambios no solo físicos, sino también emocionales, psicológicos y sociales (Pineda-Pérez y Miriam-Aliño, 1999).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por su parte, considera a la adolescencia como una etapa necesaria e importante para dar paso a la adultez. Esencialmente, es un ciclo con valor y riqueza en sí mismo, que brinda infinitas posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo de fortalezas. Cuando un niño entra a la adolescencia no solo nota cambios a nivel individual, sino que también esto afecta a las personas que lo rodean, más concretamente a sus padres o tutores, puesto que estos son los que conviven en primera instancia con aquél (2020).

Como es un período de cambios tan drásticos, a medida que las personas avanzan en este proceso se van encontrando diferentes problemáticas, situaciones que tienen que comprender e interiorizar sobre ellos mismos y el mundo, es por esto que algunos autores plantean que hay ciertas etapas de la adolescencia. Según los conceptos aceptados por la OMS, aquella se divide en 3 momentos: i) la adolescencia temprana, que se comprende entre los 10 u 11 años y se prolonga

hasta los 13 años; ii) la adolescencia media, se comprende entre los 14 y los 17 años y, por último, iii) la adolescencia tardía, la cual se da entre los 17 y los 19 años, aunque puede extenderse hasta los 21 años (UNICEF, 2020).

A continuación, se mencionan algunas de las características y procesos que se viven en cada una de las fases de la adolescencia mencionadas anteriormente, sin embargo, es necesario aclarar que estas no se pueden aplicar a todos los individuos, puesto que la adolescencia es un proceso altamente variable en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social de las diversas personas (Gaete, 2015).

5.2.1 Adolescencia temprana

En esta etapa de la adolescencia se presentan cambios muy significativos a nivel físico y psicológico. En el ámbito psicológico, puntualmente, se encuentran comportamientos y pensamientos egocéntricos, puesto que en este momento de vida el adolescente se centra más en sí mismo. Adicional a esto, comienza también a prestar más atención a su aspecto físico y a su conducta. En algunas ocasiones, comenzará a tener una auto evaluación a través de las percepciones buenas o malas de sus pares (Hornberger L, 2006, citado en Gaete, 2015), es decir, el adolescente en esta etapa basará su actuar, dependiendo de la aceptación o negación de lo que los otros consideran que está bien, este tendrá mucho más en cuenta las ideas y pensamientos del otro, cuestión que influenciará en su actuar.

Por otro lado, también el joven encontrará las estrategias para ser percibido de manera positiva frente a las demás personas, esto a través del tipo de música que escucha, la manera de vestir que utilice y la manera como se exprese (Gaete, 2015). Gracias a esto, se concluye que, en esta primera etapa, el adolescente se encuentra en una constante búsqueda de aprobación por parte de sus pares. Ahora, también a nivel emocional se verán ciertos cambios, se contemplarán

transformaciones rápidas en su sentir, es decir, es fácil que se presenten varias emociones en un corto período de tiempo. En otras palabras, se encuentra en una montaña rusa de emociones, donde puede pasar de estar feliz a sentir rabia o tristeza.

A nivel social, el adolescente tiende a buscar una menor dependencia de sus padres, es decir, tiende a desprenderse un poco de ellos, es por esto que es común ver cómo los jóvenes prefieren realizar actividades que no estén muy relacionadas con sus familiares, debido a esto, los vínculos de confianza más estrechos los crean con sus pares, por lo que cuando se encuentran con alguna problemática es común que busquen refugio en sus amigos antes que en sus padres (Gaete, 2015).

En cuanto al desarrollo sexual, en esta fase se produce una acentuada preocupación por el cuerpo y los cambios puberales. Las rápidas transformaciones corporales llevan al adolescente a preocuparse en forma creciente por su imagen, a focalizarse en hallazgos físicos triviales, a hacerse repetidamente la pregunta ¿soy normal? y a necesitar reafirmación de su normalidad (Gaete, 2015).

5.2.2 Adolescencia media

En esta etapa se hace mucho más evidente la separación del adolescente de sus padres y un mayor acercamiento con sus pares, además, se busca mucho la creación de nuevas relaciones interpersonales. El adolescente tiende a razonar sobre la autoridad y las normas, las juzga, las acepta o las contradice (Gaete, 2015).

Otras características presentes en esta etapa son los cambios en la forma de vestir, los gustos musicales, la conducta y los valores, todos estos tienden a ser muy similares a los de sus pares, esto como una forma de buscar una mayor independencia y encontrar su propia identidad. La autoimagen está muy dependiente a la opinión de las demás personas, el joven tiende al

aislamiento y pasa más tiempo a solas, se incrementa el rango y la apertura de las emociones que experimenta, y adquiere la capacidad de examinar los sentimientos de los demás (Gaete, 2015).

Por otro lado, la presión de los padres puede traer consigo consecuencias positivas o negativas. En el primer caso, se puede dar que el adolescente se sienta motivado para sobresalir, ya sea en un deporte, en lo académico o en lo social e, incluso, puede influir en la hora de inicio de la sexualidad. En el segundo caso, la presión ejercida por la pareja parental puede causar que el adolescente comience a tener conductas de riesgo (Gaete, 2015), tales como consumo de drogas, consumo de alcohol, el tabaquismo, las conductas sexuales inseguras, la mala alimentación, la depresión y el suicidio, el sedentarismo y la producción de lesiones no intencionales (Salas, 2018).

5.2.3 Adolescencia tardía

Los adolescentes en esta etapa comienzan a sentirse más cómodos con su cuerpo, buscando la aceptación para definir así su identidad. Se preocupan cada vez más por su futuro y sus decisiones están en concordancia con ello. Los grupos ya no son lo más importante y comienzan a elegir relaciones individuales o grupos más pequeños (UNICEF, 2020).

Para la mayor parte de los adolescentes, este es un período de mayor tranquilidad y aumento en la integración de la personalidad. La autoimagen ya no está definida por los pares, sino que depende del propio adolescente. Los intereses son más estables y existe conciencia de los límites y las limitaciones personales. En el ámbito del desarrollo psicológico, en esta etapa la identidad se encuentra más firme en sus diversos aspectos, entre los que se destaca la autoimagen, que ya no depende de la percepción de los otros, sino que es un constructo propio. El adolescente de esta fase tiene tendencia a realizar planes enfocados en el futuro y, por otro lado, tiene más control sobre sus impulsos (Gaete, 2015).

En esta etapa, el adolescente comienza a buscar su vocación, esto último, dependiendo de sus intereses, habilidades y oportunidades. Aumenta la habilidad para predecir consecuencias de los actos y decisiones, al igual que la capacidad de resolución de problemas, se siente mucha más comodidad con los propios ideales, lo que causa que las relaciones interpersonales se tornen mucho más selectivas (Gaete, 2015).

5.3 Estrategias de afrontamiento

A propósito de las estrategias de afrontamiento, lo primero que cabría decir es que se enmarcan dentro de un proceso mediante el cual las personas utilizan sus recursos internos para afrontar situaciones estresantes, teniendo en cuenta que el ser humano es un sujeto particular, quien, a través de sus vivencias y con base en sus experiencias, va desarrollando habilidades para sobreponerse a diferentes eventos, valiéndose, en principio, de sus propios recursos. Partiendo de esto, Lázarus y Folkman (1984) definen afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.141).

El estrés y las reacciones emocionales aparecen mediante un proceso de valoración cognitiva que una persona realiza, el cual se puede clasificar en dos tipos: i) valoración primaria y ii) valoración secundaria. La primera, corresponde al momento inicial en donde una persona evalúa las consecuencias de la situación; y la segunda, busca darle un significado a esa consecuencia. Si una persona percibe ésta como una situación de amenaza o de desafío, la persona valora los recursos propios de que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación (Lazarus y Folkman, 1984). Por todo lo anteriormente mencionado, se

puede decir que las estrategias de afrontamiento no son cuestiones estáticas, sino que estas van experimentando variaciones, dependiendo del sujeto y del contexto.

En este punto, es importante mencionar que cada persona utiliza estrategias de afrontamiento distintas, dependiendo de su propio aprendizaje. Esto no quiere decir que haya algunas estrategias que son mejores o peores, lo que se podría decir es que algunas son más adaptativas que otras (Macías-Amarís, *et al.*, 2013).

Lazarus y Folkman (1984) mencionan dos tipos generales de estrategias: las primeras, llamadas *estrategias de resolución de problemas* y, las segundas, *estrategias de regulación emocional*.

Las estrategias de resolución de problemas, se definen como “los procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades” (Nisbet y Shucksmith, 1986, p. 12). Son, entonces, aquellas directamente dirigidas a manejar o alterar el problema que está causando el malestar y se relacionan con la búsqueda de información y solución de problemas, como, por ejemplo, identificar el problema, valoración del problema y definición de la meta deseada, es decir, que es necesario hacer, generar alternativas, evaluar las alternativas y, finalmente, tomar decisiones y planificar su implementación.

Las estrategias de regulación emocional, por su parte, son los métodos dirigidos a moderar la respuesta emocional ante el problema, es decir, establecen métodos encaminados a reducir o eliminar la tensión, el estrés, la negatividad, la activación y las alteraciones fisiológicas que aparecen ante la ocurrencia de un problema, según lo planteado por Thompson (1994, como se citó en Garrido-Rojas, 2006. p. 499).

De acuerdo con Ospina y Muñoz (2018), un ejemplo útil para comprender cómo operan estos tipos de estrategias puede ser que Juan ha perdido un parcial. Él podría ir a hablar con el

docente o estudiar más para el próximo examen 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).

Existen, entonces, diferentes maneras de enfrentar las situaciones estresantes. En efecto, cada persona tiende a utilizar ciertas estrategias de afrontamiento, y a este estado de cosas se le denomina como estilos de afrontamiento. Por ejemplo, hay personas que tienen tendencia a evitar los problemas, otras a hablar de ellos, y otras, a confrontarlos; cierto número de personas suelen utilizar estas estrategias, a medida que se presentan las problemáticas. Sin embargo, hay circunstancias en las que no es suficiente implementar una sola estrategia, sino que es necesario utilizar varias, debido a lo complejas que pueden llegar a ser las situaciones estresantes (Macías-Amarís, *et al.*, 2013).

Cuando se habla de estrategias de afrontamiento, no se pueden dejar a un lado los factores exteriores a los sujetos. Efectivamente, cuestiones como el nivel socioeconómico, educativo y el acompañamiento por parte de otras personas, entre otras, son factores que pueden afectar, negativa o positivamente, las estrategias de afrontamiento que emplea una persona.

A propósito de estas últimas, es importante que se cuente con una variedad que le pueda ser de utilidad a la persona que de ellas se sirve. En caso de no tenerlas, las estrategias de afrontamiento internas se pueden desarrollar (autocontrol emocional, reevaluación cognitiva, aceptación, autoafirmación, entre otras); ya en lo que respecta a las estrategias de afrontamiento externas, hay que tener en cuenta que no solo los padres pueden hacer de apoyo frente a las problemáticas, sino que también pueden ser otros familiares, amigos, entidades, Organizaciones

No Gubernamentales (ONG's), entre otros, lo importante es identificarlos y tenerlos presentes

(Macías-Amarís, *et al.*, 2013).

6 Metodología

6.1 Paradigma: Positivista

El paradigma positivista afirma que la realidad es exterior a los individuos y susceptible de ser medible (Ramos, 2015). Este paradigma se caracteriza por ser racional, se pretende objetivo, se basa en lo observable, en lo manipulable y verificable (Cuenya & Ruetti, 2010, citado en Ramos, 2015). Tiene como objeto explicar el fenómeno estudiado para, en una última instancia, predecirlo y controlarlo (Guba y Lincoln, 1994).

El positivismo es dualista y objetivista, es decir, parte de la idea de que el investigador y el objeto a investigar son entidades independientes, por lo que el investigador tiene la capacidad de estudiar al objeto sin influenciarlo, o viceversa, sin que el objeto influya sobre el investigador. Cuando se sospecha que hay un nivel de influencia, esto amenaza la validez del estudio (Guba y Lincoln, 2002)

En el positivismo se busca evitar que los valores y los prejuicios influyan de alguna manera en los resultados obtenidos, adicional a esto, los hallazgos que se obtienen en los estudios que parten del paradigma positivista deben de poder ser replicados (Guba y Lincoln, 2002). Los métodos estadísticos descriptivos e inferenciales son la base de los análisis que se realizan desde este paradigma (Ramos, 2015).

6.2 Enfoque: Cuantitativo

Cada enfoque de investigación cuenta con sus propias características. Según Hernández-Sampieri, *et al.* (2014), el enfoque cuantitativo es una estrategia de investigación científica que se basa en el uso de técnicas estadísticas y matemáticas para recopilar, analizar e interpretar datos. Este enfoque trata de la medición de variables observables y, en ocasiones, de la búsqueda de relaciones causa-efecto entre ellas.

De acuerdo con Hernández-Sampieri, *et al.* (2014), el enfoque cuantitativo está orientado a la recolección y análisis de datos cuantitativos, es decir, datos que se pueden medir numéricamente y se analizan mediante técnicas estadísticas y matemáticas. Este enfoque se utiliza en la investigación para verificar hipótesis y generalizar los resultados obtenidos a partir de una muestra a una población más amplia.

6.3 Método: Correlacional

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero también es posible que en un estudio se ubiquen vínculos entre tres, cuatro o más variables.

Para poder establecer la existencia o no de correlaciones entre dos o más variables, es necesario, en primer lugar, medir cada una de ellas, para después analizar si su comportamiento es directa o inversamente proporcional, o si a ese nivel no se presenta relación de ninguna índole.

La investigación correlacional no tiene propiamente un valor explicativo, debido a que cuando se conoce que dos o más variables se relacionan, ello no implica que una sea causa de la aparición de la otra, toda vez que pueden estarse presentando muchos otros factores influyentes sobre el objeto investigado, cuya presencia, tal vez, no se esté teniendo en cuenta en la investigación (Hernández-Sampieri, *et al.*, 2014).

6.4 Técnicas específicas

Para esta investigación se utilizaron dos escalas diferentes: la primera, recibe el nombre de Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A Abreviado), versión abreviada del instrumento (CIE-A) diseñado por Cuevas (2008), y con ella se pretendió medir el grado de presencia del *Bullying* en la institución. La prueba puede ser auto-aplicada o hetero-aplicada, ya que en el

proceso de validación se cuidó que cada uno de los ítems y la forma de responder a ellos fuesen lo suficientemente sencillos y acordes al nivel sociocultural del contexto colombiano.

El instrumento consta de 36 ítems dirigidos a estudiantes entre los 8 y los 19 años de edad, y está conformado por tres subescalas: la primera, contiene 12 ítems sobre la *situación de victimización por intimidación (física, verbal, social y de coacción)*; la segunda, relaciona situaciones violencia y acoso que pueden haber sido realizadas por quien responde el instrumento para intimidar a otros estudiantes, también con 12 ítems, siendo las opciones de respuesta para estas dos primeras sub-escalas: nunca, pocas veces y muchas veces. La tercera sub-escala, por su parte, está conformada por 12 ítems sobre síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre autoestima, teniendo dos opciones de respuesta, a saber: sí y no.

La calificación se basa en la suma independiente de las puntuaciones obtenidas en cada una de las 3 subescalas. Luego de esto, se analizan los resultados según la clasificación de riesgo identificada y, por último, se genera la puntuación total que, a su vez, permite establecer el riesgo global de intimidación escolar presentado por quienes contestaron la prueba.

En cuanto a la segunda escala utilizada para esta investigación, esta recibe el nombre de Escala de Afrontamiento para Adolescentes - ACS, instrumento diseñado por Erica Frydemberg y Ramón Lewis en el año 1993, con el fin de evaluar las estrategias de afrontamiento presentadas por estudiantes de una institución educativa de Australia. La prueba puede ser auto-aplicada o hetero-aplicada.

El instrumento está compuesto por 80 elementos, de los cuales 79 son de tipo descriptivo y 1 final, de carácter abierto, los cuales permiten evaluar 18 estrategias de afrontamiento diferentes. Los 79 elementos cerrados se responden mediante la escala siguiente: 1) no me ocurre

nunca o no lo hago, 2) me ocurre o lo hago raras veces, 3) me ocurre o lo hago algunas veces, 4) me ocurre o lo hago a menudo y 5) me ocurre o lo hago con mucha frecuencia.

Este test permite evaluar las respuestas a un problema en situaciones específicas, así como también los problemas en general. Las estrategias de afrontamiento que evalúa son: *buscar apoyo social* (As), *concentrarse en resolver el problema* (Rp), *esforzarse y tener éxito* (Es), *preocuparse* (Pr), *invertir en amigos íntimos* (Ai), *buscar pertenencia* (Pe), *hacerse ilusiones* (Hi), la estrategia de *falta de afrontamiento* (Na), *reducción de la tensión* (Rt), *acción social* (So), *ignorar el problema* (Ip), *autoinculparse* (Cu), *reservarlo para sí* (Re), *buscar apoyo espiritual* (Ae), *fijarse en lo positivo* (Po), *buscar ayuda profesional* (Ap), *buscar diversiones relajantes* (Dr) y *distracción física* (Fi).

La hoja de respuestas tiene 18 líneas que corresponden a las 18 escalas de la prueba. Para la corrección de la prueba se tuvo en cuenta cada respuesta A, B, C, D o E que corresponde a una puntuación de 1, 2, 3, 4, o 5 puntos, como lo indica la hoja de respuestas. En cada escala se sumaron los puntos obtenidos y se anotaron los resultados.

En cuanto a la última pregunta, en ella se pide al sujeto que indique aquellas estrategias de afrontamiento que utilice y que no aparezcan descritas en el contenido de la prueba.

6.5 Procedimiento de recolección y análisis de información

En un primer lugar, se realizó un acercamiento a los directivos de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar, para exponer el objetivo de la investigación. Se hizo necesario realizar una solicitud de permiso al señor Rector Daniel Agudelo y Coordinador Walter Ramiro Vargas, para acceder a la Institución e invitar a los estudiantes a participar en la realización de dichas pruebas. Al ser aceptada, se coordinó la fecha y hora de aplicación de las pruebas. Consiguiente a esto, se le expuso a los estudiantes la finalidad de la

investigación y se les hizo entrega del consentimiento informado, documento para los padres de familia, y el asentimiento informado para los menores de edad participantes. Se les explicó a los menores que el consentimiento informado era para informar a los padres y recolectar las firmas que avalan el permiso de participación. En dicho documento se encuentran los objetivos del estudio, la voluntariedad, los beneficios que este tendría, las responsabilidades que asumen los investigadores, los posibles riesgos e incomodidades, la confidencialidad de la información y de la participación en la aplicación de las escalas.

La aplicación de la escala se realizó de manera colectiva en las diferentes salas de sistemas disponibles en la Institución y en horario de clase. Aquellas se aplicaron mediante un formulario de Google, el cual se dividió en secciones: en la primera sección, se encontraba el cuestionario Abreviado de Intimidación Escolar (CIE-A), compuesto de 36 ítems o afirmaciones; en la segunda sección del formulario, se hallaba la prueba de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), la cual consta de 80 elementos, de los cuales 79 son cerrados y 1 final abierto. Ambos cuestionarios fueron organizados para que ningún participante pudiera dejar preguntas sin responder y aclarando a los estudiantes que no existían respuestas correctas o incorrectas.

Se les solicitó a los participantes que respondieran de la manera más sincera posible. Para respetar el anonimato de cada participante, sus datos personales fueron codificados, de modo que no resultara posible su identificación en la presentación de los resultados de la investigación.

6.6 Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el software estadístico SPSS (versión 28), el cual permitió calcular la correlación entre estar en riesgo de ser víctima de acoso escolar y el uso

de estrategias de afrontamiento, a través del estadístico que aplicara, según la distribución que presentaron los datos.

Con anterioridad a esto, tuvo lugar la aplicación y calificación de las escalas. Se tomaron en cuenta sólo las personas que cumplieron los criterios emitidos por la prueba CIE-A, para presencia de acoso escolar. Esto se estableció calificando la escala, de acuerdo con los criterios establecidos por Moratto, *et al.*, (2012), en su calidad de autores de la misma. Consiguiente a esto, a las personas que se identificaron como en riesgo de ser víctimas se les tomaron en cuenta sus respuestas en la escala ACS, cuestión que permitió dar respuesta a la pregunta de investigación.

6.7 Unidades de análisis

Esta investigación planeó tener como unidad de análisis principal las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes entre los 14 y los 17 años de edad, que están en riesgo de ser víctimas de *Bullying* en su condición de estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora, del municipio de Ciudad Bolívar - Antioquia.

6.8 Población

Para la presente investigación se seleccionaron estudiantes en riesgo de ser víctimas de *bullying* matriculados en la Institución Educativa María Auxiliadora, de Ciudad Bolívar (Antioquia), que tuvieran entre 14 y 17 años de edad.

El municipio de Ciudad Bolívar, ubicado en la subregión suroeste del departamento de Antioquia, para el año 2020 contaba con 28.338 habitantes, según el SISBEN, de los cuales 14.561 son hombres y 13.777 son mujeres; y 3.984 son adolescentes entre los 12 y 17 años de edad (PISCC 2020-2023).

6.9 Participantes

Para realizar esta investigación se propuso llevar a cabo un muestreo a conveniencia, el cual permitió que los participantes fueran seleccionados de acuerdo al objeto de la investigación. Teniendo en cuenta este último, se planteó trabajar con estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora (Ciudad Bolívar), hombres y mujeres, que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Adolescentes entre los 14 y 17 años que se encuentren matriculados.
- Ser o haber sido víctima de acoso escolar en el centro educativo.
- Manifestar libremente su disposición para participar en el estudio.
- Contar con autorización de tutores o padres de familia.

En cuanto a los criterios de exclusión, ellos fueron:

- Presentar alguna discapacidad cognitiva que impida o dificulte la comprensión del contenido de los instrumentos de recolección de datos.
- Ser menor de 14 años o mayor de 17.
- No desear participar en el estudio o no contar con la autorización de padres y/o tutores para poder hacerlo.
- Adolescentes no matriculados en la Institución Educativa María Auxiliadora.

7. Consideraciones éticas

Toda práctica investigativa debe estar guiada por principios éticos, con la finalidad de salvaguardar la información, el bienestar y los derechos de quienes participen de cualquier tipo de estudio científico, es por eso que este trabajo tuvo en cuenta los siguientes apartados éticos y legales, los cuales orientaron a los investigadores en el proceso de recolección y análisis de datos:

Ley 1090 de 2006, en la cual se encuentra estipulado el Código Deontológico y Bioético del profesional de la psicología en Colombia. En el artículo 1º se señala que la psicología es una ciencia sustentada en la investigación científica, mediante la cual soporta todos sus conocimientos y los aplica en forma válida, ética y responsable en favor de los individuos, los grupos y las organizaciones, en los distintos ámbitos de la vida individual y social.

El artículo 2º, en el apartado número 5, habla sobre la confidencialidad, esta es una obligación básica del profesional en psicología, esto también llamado secreto profesional, sólo se podrá romper si se presenta el consentimiento del paciente o del representante legal, y en circunstancias evidentes de daño hacia la persona o hacia un tercero. De igual forma, en el apartado número 9 del mismo artículo, se expone la investigación con humanos, donde el psicólogo es libre de elegir el método de investigación que considere pertinente para la elaboración de nuevo conocimiento que permita el desarrollo de la psicología y del bienestar humano, siempre y cuando se respete la dignidad y el bienestar de las personas que participan, y estas, a su vez, deben conocer las normas y las leyes que rigen la investigación.

Se incluyó también el artículo 49, del capítulo VII, en donde se manifiesta que los profesionales en psicología dedicados a la investigación, son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del

análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización.

También se tuvieron en cuenta aspectos resaltados por la **Resolución 8430 de 1993**, en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Para la presente investigación, se tomó lo expuesto en el artículo 6, el cual hace referencia a los criterios para desarrollar una investigación en seres humanos, de los cuales se resaltan los siguientes: i) Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen, ii) Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos), los cuales no deben, en ningún momento, contradecir el artículo 11 de la Resolución; iii) Contará con el consentimiento informado y, por escrito, del sujeto de investigación o su representante legal (...); iv) Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el Consentimiento Informado de los participantes. Adicional a esto, se tuvo presente lo expuesto en el artículo 8, en donde se estipula que se debe brindar la debida privacidad a la información suministrada por el sujeto de investigación, y solo se hará uso de ésta en tanto éste lo autorice.

De acuerdo con la Resolución en mención, esta investigación presenta un nivel de riesgo mínimo, puesto que sólo se utilizó como método de recolección de información la aplicación de 2 escalas, las cuales estuvieron enfocadas en medir el riesgo de presencia de acoso escolar y las estrategias de afrontamiento que usan los adolescentes víctimas de dicha situación.

Adicionalmente, el participante tuvo la completa libertad de desistir del proceso, siempre que esa hubiera sido su voluntad.

Por último, siguiendo las directrices de la Resolución, se presentó un consentimiento informado a los padres de familia y un asentimiento informado a las personas a evaluar, teniendo

en cuenta que su minoría de edad, mediante los cuales se dejó constancia de la autorización para la participación abierta y voluntaria en la investigación, teniendo completo entendimiento de los procedimientos, beneficios y riesgos a los cuales se podrían ver expuestos los adolescentes.

8 Resultados

8.1 Características sociodemográficas de los participantes

8.1.1 Edad:

En la **Tabla 1** encontramos las edades de los 29 participantes que constituyeron la muestra, a los cuales les fueron aplicadas 2 escalas: una dirigida a medir la presencia de riesgo de intimidación escolar (CIE-A) y la otra a medir el uso de estrategias de afrontamiento (ACS). Inicialmente, las escalas fueron aplicadas a 80 estudiantes, sin embargo, una vez evaluada la primera escala, se observó que sólo 29 de los participantes mostraban un nivel de riesgo medio o alto de sufrir acoso escolar en calidad de víctimas, esto se debió a que en la subescala 1 (situaciones de victimización por intimidación o CIEA1), obtuvieron una puntuación entre 6 y 11, lo que los coloca en un riesgo medio (representando el 86.2% de la muestra). Asimismo, aquellos que obtuvieron una puntuación igual o superior a 12 fueron clasificados como riesgo alto de presentar acoso escolar (correspondiendo al 13.8% de la muestra), siendo este el requisito que se debía cumplir para participar en esta investigación, dado su énfasis en la experiencia de las víctimas de acoso escolar.

Tabla 1
Edad de los participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	14	8	27,6	27,6	27,6
	15	6	20,7	20,7	48,3
	16	8	27,6	27,6	75,9
	17	7	24,1	24,1	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede evidenciar en la anterior tabla, las edades de los participantes se encuentran comprendidas entre los 14 y los 17 años, donde el grupo etario de 15 años fue el que tuvo una menor participación, con un 20,7%, mientras que la población de 14 y 16 años tuvo una mayor representación con una participación semejante entre las edades, con un 27,6%.

8.1.2 Género:

Como se puede observar en la **Tabla 2**, el 55% de la muestra fue comprendida por el género femenino y el 45% restante por el género masculino.

Tabla 2
Género de los participantes.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	16	55%
Masculino	13	45%
Total	29	100%

Fuente: Elaboración propia.

8.1.3 Grado en el que se encuentran matriculados los participantes

A continuación (**Tabla 3**), se muestran los resultados encontrados en los estudiantes encuestados, según el grado en el que se encuentran matriculados.

Tabla 3
Grado en el que se encuentran matriculados los participantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	1	3,4	3,4
	8	5	17,2	20,7
	9	15	51,7	72,4
	10	3	10,3	82,8
	11	5	17,2	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la anterior tabla, los grados que tuvieron representación en la muestra fueron: séptimo, octavo, noveno, décimo y once. En lo concerniente al porcentaje de personas en

riesgo medio o alto de presentar acoso escolar en calidad de víctimas, los datos muestran que el grado noveno obtuvo una mayor presencia con un 51.7%, seguido del grado octavo y once con una puntuación semejante a 17.2%. Por otro lado, se presentó un menor porcentaje de víctimas en los grados séptimo con un 3.4%.

8.2 Resultados Cuestionario sobre Intimidación Escolar, Abreviado (CIE-A):

Con la intención de dar respuesta al primer objetivo específico de la presente investigación, el cual se propone identificar la presencia del *bullying* o acoso escolar en adolescentes con edades entre 14 y 17 años, escolarizados en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar - Antioquia, se aplicó el cuestionario CIE-A. Esta herramienta consta de 36 reactivos, con los cuales se evalúa el nivel de riesgo de acoso escolar, a través de tres subescalas que miden: a) las situaciones de victimización por intimidación (Subescala 1, CIE-A1, se centra en medir la intimidación y la violencia escolar, mediante diversos enunciados que hacen referencia a situaciones en donde alguien se mete con otro, le atemoriza, le ridiculiza, le insulta, le excluye, le pega, abusa de él, se ríe o se burla de él, le pone apodos o “se la monta”), b) la intimidación por parte de los respondientes (Subescala 2, CIE-A2, consiste en presentarle al evaluado una serie de situaciones, de violencia y acoso que pueden ser hechos por ellos mismos para intimidar a otros) y c) los síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre autoestima (Subescala 3, CIE-A3, esta consiste en exponer una serie de frases, en donde el participante debe responder si estas coinciden con su forma habitual de ser, de pensar, de actuar o a sus preferencias).

Para su calificación, se tuvieron en cuenta los criterios establecidos en la **Tabla 4:**

Tabla 4
Baremos subescalas CIE-A.

Subescalas	Puntuación	Clasificación
Situaciones de victimización por intimidación	Nunca 0	Sin riesgo: 0
	Pocas veces 1	Bajo riesgo: 1 a 5
	Casi siempre 2	Riesgo medio: 6 a 11
		Alto Riesgo: 12 o >
Subescala: Intimidación por parte de respondientes	Nunca 0	Sin riesgo: 0
	Pocas veces 1	Bajo riesgo: 1 a 5
	Casi siempre 2	Riesgo medio: 6 a 11
		Alto Riesgo: 12 o >
Subescala: Síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre autoestima	Sí 1	Sin riesgo 0
	No 0	Bajo riesgo 1 a 3
		Riesgo medio 4 a 6
		Alto Riesgo Mayor de 6

Fuente: Moratto Vásquez, *et al.*, (2012).

Una vez obtenidas las puntuaciones, se procedió a sumar de manera independiente en cada una de las subescalas, y el valor obtenido se comparó con los baremos correspondientes, con el fin de ubicar al sujeto en uno de cuatro niveles de riesgo de acoso escolar posibles, a saber: sin riesgo, bajo riesgo, riesgo medio o alto riesgo.

Posteriormente, se sumaron las puntuaciones obtenidas en las tres subescalas y se obtuvo el índice global de intimidación escolar, el cual se interpretó con base en la clasificación establecida en la **Tabla 5**.

Tabla 5
Baremos índice global de Intimidación Escolar.

3. Para generar una puntuación que indique riesgo global de Intimidación Escolar, los valores a considerar son los siguientes:

Escalas	Puntuación	Clasificación
Intimidación Escolar	Se realiza la sumatoria de la puntuación total de cada una de las Subescalas.	Sin riesgo: 0 Bajo riesgo: 1 a 14 Riesgo medio: 15 a 29 Alto Riesgo: 30 o >

Fuente: Moratto Vásquez, *et al.*, (2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar en la **Tabla 6** que la Subescala 1 obtuvo una media de 8.31 (DE= 2,634 con un Máx 16 y Min 6), valor que, al ser comparado con los baremos de la prueba, nos indica que los sujetos se encuentran en un nivel de riesgo medio. Por otra parte, la Subescala 2 presenta una media de 2,72 (DE= 2,604 con un Máx 12 y Min 0), lo cual ubica a los sujetos en un nivel de riesgo bajo. Por último, la Subescala 3 presenta una media de 7.28 (DE= 2.85 con un Máx 11 y Min 0), que ubica a los encuestados en un nivel de riesgo alto. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede manifestar que los alumnos que respondieron la encuesta y que obtuvieron un puntaje que los posicionó en un nivel de riesgo medio o alto en la subescala 1, son más propensos a desarrollar un rol como víctimas que como victimarios. Del mismo modo, es muy probable que puedan estar presentando síntomas relacionados con la ansiedad, la depresión, el estrés post traumático y también afectaciones sobre su autoestima.

Con respecto al índice global de riesgo de intimidación, la **Tabla 6** muestra que el promedio de la muestra presenta un nivel de riesgo medio ($\bar{X}=18.31$, DE= 5.510).

Tabla 6
Estadísticos descriptivos CIE-A.

		CIEATOTAL	CIEA1	CIEA2	CIEA3
N	Válido	29	29	29	29
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	18,31	8,31	2,72	7,28
	Desv. estándar	5,510	2,634	2,604	2,852
	Mínimo	7	6	0	0
	Máximo	35	16	12	11

Fuente: Elaboración propia.

Sumado a lo anterior, tomando como referencia la **Tabla 7** se observa que el 20,7% de los sujetos encuestados se encuentra en un riesgo global bajo de sufrir intimidación escolar, un 3,4% se ubican en un nivel de riesgo alto, lo que permite indicar que la mayor parte de la muestra se encuentra en un riesgo global medio de intimidación (75,9%).

Tabla 7
Índice global de Riesgo de Intimidación Escolar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	1	3,4	3,4	3,4
	11	1	3,4	3,4	6,9
	13	2	6,9	6,9	13,8
	14	2	6,9	6,9	20,7
	15	3	10,3	10,3	31,0
	16	3	10,3	10,3	41,4
	17	3	10,3	10,3	51,7
	18	2	6,9	6,9	58,6
	19	2	6,9	6,9	65,5
	20	2	6,9	6,9	72,4
	21	1	3,4	3,4	75,9
	22	1	3,4	3,4	79,3
	23	2	6,9	6,9	86,2
	24	1	3,4	3,4	89,7
	25	1	3,4	3,4	93,1

28	1	3,4	3,4	96,6
35	1	3,4	3,4	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

8.3 Resultados de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS).

Para dar respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación, el cual consiste en reconocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes adolescentes víctimas de *bullying* de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia, se aplicó la Escala de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), la cual consta de 80 reactivos: 79, de tipo cerrado y 1 abierto. Estos permiten evaluar 18 estrategias de afrontamiento distintas. Los 79 reactivos principales se responden con base en una escala tipo Likert, a la cual le corresponde una puntuación entre 1 y 5, según se establece en la **Tabla 8**:

Tabla 8
Baremos Puntuaciones Escala ACS.

Escala Likert y Opción de respuesta	Puntuación correspondiente
A- No me ocurre nunca o no lo hago	1
B- Me ocurre o lo hago raras veces	2
C- Me ocurre o lo hago algunas veces	3
D- Me ocurre o lo hago a menudo	4
E- Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia.	5

Fuente: Elaboración propia.

La calificación de la escala se realizó en la hoja de respuestas, la cual está diseñada para agilizar y facilitar el proceso de calificación. Los elementos se encuentran ubicados de manera ordenada, de forma que todos los elementos correspondientes a cada escala resulten en una única

línea horizontal de la hoja de respuestas. Para cada una de las 18 estrategias se obtuvo una puntuación derivada de la suma de los puntos obtenidos en sus respectivos reactivos. Una vez que se obtuvieron los puntajes totales de las 18 estrategias, estos se multiplicaron por 4, 5 y 7, con el fin de hallar las puntuaciones ajustadas, tal como se indica en la **Tabla 9**.

Tabla 9
Coefficiente de Corrección, Escala ACS.

Reactivos	Valor a multiplicar (Coeficiente de corrección)
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9	4
10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	5
17 y 18	7

Fuente: Elaboración propia.

Una vez obtenidos los resultados referidos, se procedió a interpretarlos de forma cualitativa, tomando en cuenta lo establecido en la **Tabla 10**:

Tabla 10
ACS Perfil grupal de estrategias de afrontamiento.

20-29	Estrategia no utilizada
30-49	Se utiliza raras veces
50-69	Se utiliza algunas veces
70-89	Se utiliza a menudo
90-100	Se utiliza con mucha frecuencia

Fuente: E. Frydenberg y R. Lewis (2000) Manual tercera edición.

Con base en las anteriores indicaciones, se da paso a exponer los resultados obtenidos en cada una de las estrategias de afrontamiento evaluadas.

Tabla 11
Estadísticos Descriptivos Escala ACS, primera parte.

	ACS TOTAL	ACS1	ACS2	ACS3	ACS4	ACS5	ACS6	ACS7	ACS8	ACS9
N Válido	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	973,41	51,86	55,45	61,66	69,38	51,31	55,72	56,97	47,72	45,79
Desv. Estándar	143,016	20,325	17,459	15,326	13,868	17,405	15,526	11,936	12,870	14,989
Mínimo	649	24	24	24	40	20	24	20	20	20
Máximo	1207	92	92	84	100	92	92	72	68	84

Fuente: Elaboración propia.

ACS1: Buscar apoyo social (As):

Como se puede observar en la **Tabla 11**, en la estrategia de afrontamiento Buscar Apoyo social se obtuvo una media de 51.86 (DE= 20.325), lo que indica que esta estrategia es utilizada algunas veces por jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso escolar, dando a entender que ocasionalmente estos buscan ayuda de otras personas para solucionar sus problemas.

ACS2: Concentrarse en Resolver el Problema (Rp):

Esta estrategia es utilizada por jóvenes en riesgo de ser víctimas algunas veces (\bar{X} = 55.45, DE= 17.459). Esto se traduce en el hecho de que ellos, en ocasiones ponen a disposición sus

habilidades para afrontar los problemas que se les presenten, es decir, los sujetos ocasionalmente analizan los diferentes puntos de vista y opciones que tienen frente a un problema.

ACS3: Esforzarse y tener éxito (Es):

Aquí se obtuvo una media de 61.66 (DE= 15.326), lo cual indica que esta estrategia es utilizada algunas veces, mostrando esto que los jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso suelen presentar ambición, compromiso y dedicación frente a las dificultades.

ACS4: Preocuparse (Pr):

Los resultados señalan que esta estrategia de afrontamiento es utilizada algunas veces (\bar{x} = 69.38, DE= 13.868), indicando que, a menudo, los estudiantes experimentan temor respecto al futuro, particularmente, debido a la preocupación por situaciones de acoso escolar que podrían impactar su bienestar y felicidad a largo plazo.

ACS5: Invertir en amigos Íntimos (AI):

En este caso, se obtuvo una media de 51.31 (DE= 17.405), lo que significa que esta estrategia de afrontamiento es utilizada algunas veces, es decir, los jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso eventualmente buscan entablar relaciones personales íntimas.

ACS6: Buscar Pertenencia (Pe):

Esta estrategia es utilizada algunas veces (\bar{x} = 55.72, DE= 15.526). Lo anterior indica que los jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso escolar, en ocasiones se preocupan por lo que piensan los demás sobre ellos, buscando mejorar el vínculo que se sostiene con ellos.

ACS7: Hacerse Ilusiones (Hi):

56.97 es la media obtenida para esta estrategia (DE= 11.936), lo que sugiere que los jóvenes algunas veces tienen pensamientos de que todo va a mejorar y que tendrán una salida positiva con respecto a sus problemas, específicamente en lo relacionado con el acoso escolar.

ACS 8: La estrategia de falta de afrontamiento (Na):

Raras veces los participantes dan cuenta de una incapacidad personal para hacerle frente a situaciones que les generan dificultades, en materia de lo que implica la práctica de acoso escolar. Sumado a lo anterior, es raro que puedan llegar a desarrollar síntomas psicossomáticos, entendidos estos como manifestaciones físicas de origen psicológico (\bar{x} = 47.72, DE= 12.870).

ACS9: Reducción de la Tensión (Rt):

Los resultados de esta estrategia indican que es utilizada raras veces (\bar{x} = 45.79, DE= 14.989), permitiendo manifestar que los jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso escolar no suelen buscar recursos que los ayuden sentirse mejor y relajar la tensión, tales como beber alcohol, fumar o consumir otro tipo de drogas.

Tabla 12
Estadísticos Descriptivos Escala ACS, segunda parte.

	ACS 10	ACS 11	ACS12	ACS 13	ACS 14	ACS 15	ACS16	ACS 17	ACS 18
N Válido	29	29	29	29	29	29	29	29	29
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	29,14	46,72	61,90	64,31	45,34	57,76	42,76	64,93	64,69
Desv. Estándar	9,456	14,096	24,655	19,943	18,074	19,530	20,727	19,161	25,764
Mínimo	20	25	20	30	20	20	20	28	28
Máximo	60	75	100	95	85	90	90	98	105

Fuente: Elaboración propia.

ACS 10: Acción Social (So):

Esta estrategia de afrontamiento no es utilizada por los jóvenes ($\bar{x}=29.14$, $DE= 9.456$). A partir de lo anterior, podemos manifestar que, en promedio, los jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso escolar no dejan que otras personas conozcan sus problemas, y al mismo tiempo, no intentan conseguir ayuda escribiendo peticiones o buscando personas que presenten sus mismas dificultades.

ACS 11: Ignorar el Problema (So):

Esta estrategia es utilizada raras veces ($\bar{x}= 46.72$, $DE= 14.096$), lo que implica que casi nunca los jóvenes ignoran deliberadamente el problema, en lo que al acoso escolar respecta.

ACS 12: Autoinculparse (Cu):

Con una media de 61.90 (DE= 24.655), se indica que esta estrategia es utilizada algunas veces por los estudiantes, permitiendo decir que en ocasiones estos se ven como responsables (se sienten culpables) de los problemas o preocupaciones que presentan.

ACS 13: Reservarlo para Sí (Re):

Esta estrategia es utilizada algunas veces (\bar{x} = 64.31, DE= 19.943), es decir, los jóvenes ocasionalmente no desean que los demás conozcan sus problemas y evitan ponerlos al tanto de lo que ocurre.

ACS 14: Buscar apoyo espiritual (Ae):

Esta estrategia es utilizada raras veces (\bar{x} = 45.34, DE= 18.074) por jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso escolar, quienes pocas veces buscan apoyo en cuestiones espirituales como la oración o las creencias para solucionar sus problemas.

ACS 15: Fijarse en lo positivo (Po):

Con una media de 57.76 (DE= 19.530), los resultados indican que esta estrategia es utilizada algunas veces, permitiendo decir que, bajo ciertas circunstancias, los participantes buscan mirar lo positivo de las situaciones.

ACS16: Buscar apoyo profesional (Ap):

Esta es una estrategia utilizada raras veces (\bar{x} = 42.76, DE= 20.727), dando a entender que jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso escolar no suelen buscar apoyo en maestros u otros profesionales competentes para encarar las problemáticas asociadas con la experiencia del acoso.

ACS 17: Buscar diversiones relajantes (Dr):

Esta estrategia tiene que ver con buscar pasatiempos que ayuden a obtener relajación, como escuchar música o leer. Los hallazgos de este estudio indican que esta estrategia es utilizada algunas veces (\bar{x} = 64.93, DE= 19.161) por el promedio de los participantes.

ACS 18: Distracción física (Fi):

Con una media de 64.69 (DE= 25.764), a propósito de esta estrategia, se indica que los sujetos algunas veces buscan el ejercicio físico como una forma de hacer frente a lo que en ellos puede movilizar el participar de algún tipo de experiencia relacionada con el acoso escolar.

Resultados Pregunta 80:

- **La pregunta 80 es con respuesta abierta**

La pregunta 80 de la Escala de Estrategias de Afrontamiento es de tipo abierto (cualitativa), y en ella se le pide al sujeto que manifieste cualquier cosa que suele hacer para afrontar sus problemas, pero que no se haya descrito en ninguno de los 79 reactivos que respondió con anterioridad en el cuestionario.

Una vez analizadas las respuestas dadas por los jóvenes en riesgo de ser víctimas de acoso escolar, se encontró el siguiente panorama:

Algunos expresaron que las maneras en que afrontan sus problemas relacionados con la experiencia del acoso escolar ya estaban planteadas en los otros reactivos de la escala. Esto se reflejó de la siguiente manera: “están descritas en los puntos”, “nada”, “afronto mis problemas como casi algunas de las situaciones anteriores”.

Otros manifestaron que cuando presentaban problemas hablaban con algún familiar cercano o con un amigo. Estas respuestas son maneras de afrontar las situaciones que se pueden

asimilar a las estrategias de *buscar apoyo social* (As) o *invertir en amigos íntimos* (Ai), ambas incluidas en la Escala ACS.

Por otra parte, también hubo participantes que refirieron que cuando tenían problemas pintaban, jugaban videojuegos, escuchaban música, realizaban crochet, jugaban baloncesto o tocaban un instrumento. Estas alternativas, aunque no se mencionan literalmente en los reactivos, se pueden ubicar en la estrategia *buscar diversiones relajantes* (Dr).

Otra de las alternativas que también se menciona es la de imaginar que todo estará bien, algo similar a lo que plantea la estrategia de afrontamiento denominada *hacerse ilusiones* (Hi).

Por otro lado, algunas de las respuestas dadas por los estudiantes tenían que ver con: no hacer nada frente al problema, dormir, optar por aislarse y dejar que todo pasara o fluyera, estas respuestas tienen similitudes con lo que evalúa la prueba mediante las estrategias, *ignorar el problema* (Ip) y *reservarlo para sí* (Re).

Por último, dos estudiantes expresan que para enfrentar sus problemas recurren a golpear objetos a su alrededor y realizarse autoagresiones, métodos que no guardan similitud con las demás estrategias evaluadas en la prueba y que ponen de manifiesto formas no adaptativas de encarar la problemática del acoso escolar.

En conclusión, y teniendo presente lo anterior, se podría mencionar que se encontraron elementos novedosos en materia de estrategias de afrontamiento que pueden convertirse en una problemática adicional a la situación de acoso que los inspira.

8.4 Resultados de los análisis de correlación entre las variables

8.4.1 Pruebas de normalidad

La prueba de normalidad se realizó con el estadístico Shapiro-Wilk, debido a que la muestra de la presente investigación estuvo compuesta por menos de 50 participantes.

Tabla 113
Pruebas de normalidad CIE-A.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CIEA TOTAL	,111	29	,200*	,950	29	,185
CIEA 1	,224	29	<,001	,799	29	<,001
CIEA 2	,251	29	<,001	,787	29	<,001
CIEA 3	,186	29	,011	,904	29	0,013

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la anterior imagen (**Tabla 13**), la variable titulada como CIEATOTAL, presenta una distribución normal, debido a que el valor de la significancia es mayor al valor de p (0.05). Por otro lado, las escalas CIEA1, CIEA2 y CIEA3, no presentan una distribución normal, debido a que el valor de la significancia es menor al valor de p (0,05).

Para la Escala de Estrategias de Afrontamiento, como se puede observar en la **Tabla 14**, encontramos que las variables tituladas como ACS1, ACS7, ACS10, ACS12, ACS14 Y ACS16

no presentan una distribución normal, caso contrario de las variables ACSTOTAL, ACS2, ACS3, ACS4, ACS5, ACS6, ACS8, ACS9, ACS11, ACS13, ACS15, ACS17 Y ACS18 en las cuales sí se presenta una distribución normal de los datos.

Tabla 14
Prueba de normalidad ACS.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACS_TOTAL	,154	29	,075	,957	29	,269
ACS1	,134	29	,195	,922	29	,034
ACS2	,133	29	,200*	,965	29	,445
ACS3	,109	29	,200*	,962	29	,369
ACS4	,132	29	,200*	,978	29	,796
ACS5	,162	29	,051	,968	29	,505
ACS6	,112	29	,200*	,982	29	,892
ACS7	,170	29	,031	,911	29	,018
ACS8	,106	29	,200*	,962	29	,363
ACS9	,099	29	,200*	,968	29	,518
ACS 10	,222	29	<,001	,830	29	<,001

ACS 11	,142	29	,140	,936	29	,077
ACS12	,182	29	,015	,918	29	,027
ACS 13	,164	29	,046	,932	29	,061
ACS 14	,197	29	,005	,912	29	,020
ACS 15	,127	29	,200*	,967	29	,494
ACS16	,218	29	,001	,888	29	,005
ACS 17	,126	29	,200*	,958	29	,293
ACS 18	,121	29	,200*	,929	29	,053

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las pruebas de normalidad tienen implicaciones significativas en el tipo de análisis estadístico que se debe emplear. Para esto, es necesario seleccionar la prueba estadística adecuada según la distribución de los datos para obtener resultados precisos y válidos para su análisis, por lo que, si los datos siguen una distribución normal, se aplica el **Coefficiente de Correlación de Pearson**, que asume linealidad y normalidad en los datos. Por otro lado, si los datos no siguen una distribución normal, se emplea el **Coefficiente de Correlación de Spearman**, que es una medida adecuada para datos no lineales y con distribución no normal.

8.4.2 Correlaciones:

En la **Tabla 15** se puede observar la correlación entre las variables *riesgo global de intimidación escolar* y *uso de estrategias de afrontamiento*, las cuales fueron medidas a través de los cuestionarios CIE-A abreviado y ACS, respectivamente. Para obtener la relación, se utilizó el **Coefficiente de Correlación de Pearson**.

Tabla 15
Correlación entre las variables CIE-A Total y ACS Total.

		ACS TOTAL	CIEA TOTAL
ACS TOTAL	Correlación de Pearson	1	,129
	Sig. (bilateral)		,505
	N	29	29
CIEA TOTAL	Correlación de Pearson	,129	1
	Sig. (bilateral)	,505	
	N	29	29

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la anterior tabla, existe una correlación positiva muy débil entre las variables *riesgo global de intimidación escolar* y *uso de estrategias de afrontamiento* ($r = 0,129$), sin embargo, el valor de significancia (0,505) permite referir que es probable que este resultado se deba al azar, es decir, no es estadísticamente significativo. En otras palabras, no es posible rechazar la hipótesis nula, según la cual no hay asociación entre presentar riesgo de

experimentar intimidación escolar y utilizar estrategias de afrontamiento frente a esa problemática en particular.

Por otro lado, en la **Tabla 16** se pueden observar las correlaciones entre las variables que no presentaron distribución normal, por lo que para realizar el procedimiento de correlación se utilizó el **Rho de Spearman**. Se encontraron 6 correlaciones nulas, 7 correlaciones positivas y 5 negativas.

Tabla 16
Correlaciones entre variables con distribución no normal.

			CIEA1	CIEA2	CIEA3	ACS1	ACS7	ACS10	ACS12	ACS14	ACS16
Rho de spearman	CIEA1	Coefficiente de correlación	1,000	,117	,137	,014	,086	,079	,034	,057	,063
		Sig. (bilateral)	,	,547	,477	,942	,656	,683	,860	,769	,747
		N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	CIEA2	Coefficiente de correlación	,117	1,000	,062	,259	,397*	-,020	-,230	,151	,336
		Sig. (bilateral)	,547	.	,749	,175	,033	,920	,229	,433	,074
		N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	CIEA3	Coefficiente de correlación	,137	,062	1,000	-,226	,048	-,095	,537**	-,229	-,203
		Sig. (bilateral)	,477	,749	,	,239	,805	,623	,003	,231	,290
		N	29	29	29	29	29	29	29	29	29

*. La correlación es significativa en el nivel 0,005 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,001 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Correlaciones Nulas:

No se encontró correlación entre la variable CIEA1 (Situación de victimización por intimidación) y la estrategia de afrontamiento ACS1 (*Buscar apoyo social*), debido a que el valor

obtenido en la correlación es de $r= 0.014$, el cual está muy cerca al cero (0). Sumado a lo anterior, se obtuvo una $p= 0.945$, por lo que vale decir que esta correlación se puede deber al azar, por lo que no es estadísticamente significativa.

Un caso similar se observa entre las variables CIEA1 (Situación de victimización por intimidación) y ACS12 (*Autoinculparse*) con una $r =0.034$ y una $p= 0.060$. Del mismo modo, no se encuentra una relación en las variables CIEA1 y ACS14 (*Buscar apoyo espiritual*), debido a que en la prueba de correlación se obtuvo una $r= 0.057$ ($p= 0.769$). Por último, las variables CIEA1 y ACS16 (*Buscar ayuda profesional*), obtuvieron coeficiente de correlación de 0.063, y una $p= 0.747$, por lo que se puede decir que no hay una relación entre las variables. Estos resultados permiten decir que, si bien en principio es probable que los valores de estas variables no se relacionan los unos con los otros, en otras palabras, que los cambios en una variable no se reflejen de manera consistente en los cambios en la otra variable; esta ausencia de relación podría no ser verdadera (Las anteriores correlaciones obtuvieron una p mayor a 0.05).

Correlaciones positivas:

Se encontró una correlación positiva débil entre CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS1 (*Buscar apoyo social*), y entre las variables CIEA2 y ACS16 (*Buscar ayuda profesional*), en donde se obtuvo una r de 0.259 ($p=0,175$) y una $r = 0.336$ ($p= 0,074$), respectivamente. Por otra parte, se encontró una correlación positiva muy débil entre las variables CIEA2 y ACS14 (*Buscar apoyo espiritual*), con una r de 0,151 y una $p= 0,433$. La relación positiva entre este grupo de correlaciones indica que, si el valor de una variable aumenta, el valor de la otra variable también tiende a aumentar, es decir, que quienes presentan un riesgo bajo de participar en situaciones de violencia y acoso en calidad de agentes, suelen compartir sus problemas con otros, entre los que se pueden encontrar maestros o consejeros escolares. Ahora

bien, es necesario destacar que en este mismo grupo de correlaciones los valores de p superan a 0.05, por lo que es probable que estos resultados se deban al azar.

Por otra parte, se encontró una relación positiva débil entre CIEA2 y ACS7 (*Hacerse ilusiones*) $r = 0,397$ ($p = 0,033$), y una correlación positiva media entre CIEA3 y ACS12 (*Autoinculparse*) $r = 0,537$ y ($p = 0,003$). En estas correlaciones, aunque no son fuertes, el valor de la significancia indica que no son provenientes del azar, por lo que son estadísticamente significativas. En el primer caso, ello indica que, si se presenta un incremento en la variable de intimidación por parte de los respondientes, también aumenta el uso de la estrategia de afrontamiento hacerse ilusiones, es decir, a mayor número de situaciones de acoso escolar, se va dar un aumento en la idea de que todo va a mejorar. En el segundo caso, se trata de que, a mayor presencia de la variable síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos en la autoestima, se produce un aumento del uso de la estrategia de afrontamiento consistente en autoinculparse.

Correlaciones Negativas:

Se encontró correlación negativa débil entre CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y la estrategia de afrontamiento ACS12 (*Autoinculparse*), debido a que el valor de r es de $-0,230$, esto indicaría que, si la persona normalmente se autoinculpa de los problemas que presenta, es probable que este no manifieste comportamientos típicos de un victimario, y viceversa. No obstante, el valor de $p = 0,229$, sugiere que la correlación no es estadísticamente significativa, por lo que es probable que las diferencias no sean verdaderas.

También se descubrió una correlación negativa débil entre el CIEA3, que comprende síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos en la autoestima, y la estrategia de afrontamiento ACS1, que implica *buscar apoyo social* ($r = -0,226$), aunque dicha relación

carece de significancia estadística ($p= 0,239$). Así mismo, se evidencia una correlación negativa débil entre CIEA3 y la estrategia de afrontamiento ACS16 (*Buscar ayuda profesional*), con $r= -0,203$ y una $p= 0,290$; y entre CIEA3 y la estrategia de afrontamiento ACS14 (*Buscar apoyo espiritual*) ($r= -0,229$ y $p= 0,231$).

Sumado a lo anterior, se identifica una correlación negativa muy débil ($r= -0,095$ y $p= 0,623$) entre la variable CIEA3 y la estrategia de afrontamiento ACS10 (*Acción social*), lo que significa que si una persona está presentando síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y afectaciones en la autoestima debido al *bullying*, es probable que no deje que otras personas conozcan sus problemas y, al mismo tiempo, no intente buscar ayuda de otros individuos que presenten sus mismas dificultades, y viceversa; ahora bien, dicha correlación puede ser producto del azar.

Por otro lado, en la **Tabla 17** se encuentran las correlaciones que se hallaron entre las variables de la escala CIEA, con las variables de la escala ACS, que presentaron una distribución normal en sus datos.

Tabla 17
Correlaciones de variables Escalas CIE-A y ACS con distribución normal, primera parte.

		CIEATOTAL	ACS2	ACS3	ACS4	ACS5	ACS6	ACS8	ACSTOTAL
CIEATOTAL	Correlación de Pearson	1	-,126	,048	-,028	,010	-,107	,203	,129

Sig. (bilateral)		,515	,805	,884	,960	,579	,292	,505
N	29	29	29	29	29	29	29	29

*. La correlación es significativa en el nivel 0,005 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,001 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la anterior tabla, se encontró 1 correlación positiva débil entre CIEA-TOTAL y la estrategia de afrontamiento *falta de afrontamiento* (ACS8), entre las cuales se obtuvo una $r = 0,203$ ($p = 0,292$), lo que refiere que, si una persona presenta un riesgo de intimidación escolar alto, también tenderá a presentar altas dificultades al momento de hacerle frente a sus problemas. Así mismo, si el riesgo de intimidación es bajo, la persona tenderá a tener una mejor capacidad de afrontar situaciones que le generan dificultades. Sin embargo, estos resultados no son estadísticamente significativos.

En cuanto a las correlaciones negativas, se hallaron dos de grado muy débil: la primera entre CIEA-TOTAL y ASC2 (*Concentrarse en resolver el problema*) con un $r = -0,126$ y un $p = 0,515$, y la segunda entre CIEA-TOTAL y ACS6 (*Buscar pertenencia*) con un $r = -0,107$ y un $p = 0,579$, lo que quiere decir que cuando una de estas variables aumenta, la otra tiende a disminuir. En otras palabras, cuando la variable de riesgo de intimidación escolar aumenta, el uso de las estrategias *Buscar pertenencia* (Pe) y *Concentrarse en resolver el problema* (Rp), en sujetos con probabilidad tanto de ser víctimas como victimarios, se inclina a disminuir; ahora bien, debe señalarse que esta tendencia no es consistente, debido a su carácter débil. Finalmente, es de destacar que los valores de p obtenidos en las diferentes correlaciones positivas y negativas acabadas de mencionar, indican que aquellas pueden deberse al azar.

Tabla 18
Correlaciones de variables Escalas CIE-A y ACS con distribución normal, segunda parte.

		CIEATOTAL	ACS9	ACS11	ACS 13	ACS 15	ACS 17	ACS 18	ACS TOTAL
CIEATOTAL	Correlación de Pearson	1	,180	,193	,441*	,070	-,122	-,169	,129
	Sig. (bilateral)		,351	,316	,017	,719	,529	,380	,505
	N	29	29	29	29	29	29	29	29

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con la tabla anterior (**Tabla 18**), se hallaron tres correlaciones positivas y dos negativas. Entre las correlaciones positivas de grado débil se encuentran: CIEATOTAL y ACS9 (*Reducción de la tensión*) ($r= 0,180$ y $p= 0,651$), lo que refiere a que, si una persona se encuentra en un nivel de riesgo medio o alto de intimidación escolar, es más probable que recurra al uso de estrategias de afrontamiento que reduzcan la tensión, tales como tomar alcohol, fumar cigarrillo o consumir otro tipo de drogas y viceversa, es decir, si una persona se encuentra en un nivel de riesgo bajo, es menos posible que utilice este tipo de estrategia. Además, se halló una correlación entre CIEATOTAL y ACS11 (*Ignorar el problema*) ($r= 0,193$, $p= 0,316$), lo que indica que, si el riesgo de intimidación escolar aumenta tanto para las víctimas como para los victimarios, es probable que ambas partes ignoren la existencia del problema. Por un lado, las víctimas pueden optar por desentenderse de las situaciones de acoso que enfrentan, mientras que

los victimarios podrían pasar por alto el hecho de que están cometiendo actos de acoso hacia otros; no obstante, estas relaciones posiblemente se deban al azar.

Así mismo, se encontró una relación positiva media significativa entre las variables CIEATOTAL y ACS13 (*Reservarlo para sí*) ($r= 0,441$ y $p= 0,017$). Lo expresado anteriormente, daría cuenta de que, si el riesgo de intimidación escolar incrementa tanto para las víctimas como para los victimarios, es probable que ambas partes opten por reservarse el problema para sí mismas. Por un lado, las víctimas podrían alejarse de los demás y no desear que se conozcan sus problemas, mientras que los victimarios podrían evitar reconocer las problemáticas que pueden estar motivando su comportamiento violento hacia los otros.

En cuanto a las correlaciones negativas débiles se encuentran dos: CIEATOTAL y la estrategia de afrontamiento *Buscar Diversiones Relajantes* (ACS17) ($r= -0,122$ $p= 0,529$); y CIEATOTAL y *Distracción Física* (ACS18) ($r= -0,169$ $p=0,380$). Lo expresado anteriormente, permite decir que cuando el riesgo de intimidación escolar aumenta, el uso de las estrategias de afrontamiento relacionadas con leer un libro, escuchar música, pintar, ver televisión y/o realizar algún tipo de actividad física relacionada con el deporte tiende a disminuir y viceversa. Ahora bien, estos resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 19
Correlaciones entre CIEA TOTAL y variables con Distribución No Normal.

			CIEATOTA	ACS	ACS	ACS1	ACS1	ACS1	ACS1
	CIEATOTA	Coefficient	L	1	7	0	2	4	6
Rho de Spearman	L	e de correlación	1,000	-,146	,318	-,001	,308	-,060	-,086
		n							
		Sig. (bilateral)	,	,448	,092	,996	,104	,759	,658
		N	29	29	29	29	29	29	29

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

De otro lado, como se observa en la **Tabla 19**, se encuentran dos correlaciones positivas débiles no significativas entre CIEATOTAL y la estrategia de afrontamiento *Hacerse Ilusiones* (ACS7) ($r= 0,318$ y $p= 0,092$) y entre CIEATOTAL y la estrategia de afrontamiento *Autoinculparse* (ACS12) ($r= 0,308$ y $p= 0,104$). Lo anterior, muestra que, si los niveles de riesgo de intimidación por acoso escolar aumentan, la utilización de estrategias enfocadas en pensar que todo va a mejorar y que se tendrá una salida positiva con respecto a los problemas, al igual que la auto-responsabilización por la ocurrencia de estos también tiende a aumentar y viceversa, es decir, si el riesgo de victimización es bajo, se disminuirá el uso de este tipo de estrategias. Este resultado es llamativo clínicamente, ya que muestra un manejo ambivalente de los participantes frente a la experiencia de intimidación por acoso escolar. No obstante, puede que las relaciones referidas no sean verdaderas.

Así mismo, se encuentra una correlación negativa muy débil, no significativa, entre CIEATOTAL y la estrategia de afrontamiento *Buscar apoyo social* (ACS1) ($r= -0,146$ y $p= 0,448$), que sugeriría que las personas que presentan un nivel de riesgo alto de intimidación escolar, no tienen la intención de contar sus problemas a los demás y/o buscar apoyo para su solución. Por último, es de destacar que las correlaciones anteriormente descritas, no son estadísticamente significativas, por lo que se pueden deber al azar.

	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
CIE A2	Coeficiente de correlación	,117	1,000	,062	,207	,163	,060	,281	,284	-,160
	Sig. (bilateral)	,547	-	,749	,280	,398	,756	,139	,136	,408
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
CIE A3	Coeficiente de correlación	,137	,062	1,000	-	-	-	-	-	,550
	Sig. (bilateral)	,477	,749	,	,123	,062	,895	,395	,035	,002
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21

Correlaciones entre subescalas del CIE-A (Distribución No Normal) y Estrategias de Afrontamiento (Distribución Normal). Segunda parte.

			CIE	CIE	CIE	ACS	ACS	ACS	ACS	AC	ACS
			A1	A2	A3	9	11	13	15	17	18
Rho de Spearman	CIE A1	Coeficiente de correlación	1,000	,117	,137	-,074	,076	,081	-,037	,059	,093
		Sig.		,547	,477	,703	,697	,675	,847	,761	,633

		(bilatera 1								
		N	29	29	29	29	29	29	29	29
CIE	Coeficie	,117	1,000	,062	-,076	,029	,096	,542*	,102	-,122
A2	nte de correlaci ón							*		
	Sig.	,547	,	,749	,695	,879	,620	,002	,598	,530
		(bilatera 1								
		N	29	29	29	29	29	29	29	29
CIE	Coeficie	,137	,062	1,000	,616	,016	,616*	-,314	-	-
A3	nte de correlaci ón				**		*		,221	,436*
	Sig.	,477	,749		<,00	,933	<,00	,097	,250	,018
		(bilatera 1								
		N	29	29	29	29	29	29	29	29

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En un nuevo abordaje, a continuación, se muestran las correlaciones encontradas en la anterior tabla que cumplen con la característica de ser positivas, pese a no contar con significatividad estadística para presumirlas como verdaderas:

- CIEA1 (Situación de victimización por intimidación) y ACS3 (*Esforzarse y tener éxito*) ($r= 0,187, p= 0,331$). Esta correlación indica que, si el nivel de riesgo de que una persona

se encuentre en situación de victimización aumenta, esta tenderá a presentar mayor ambición, compromiso y dedicación frente a las dificultades (relación débil).

- La correlación entre CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS2 (*Concentrarse en resolver el problema*) ($r= 0,207$ y $p= 0,280$), es positiva débil y, en esa medida, permite referir que cuando las situaciones de violencia y de acoso escolar aumentan, así mismo tendría lugar una leve tendencia a incrementar el uso de la estrategia *concentrarse en resolver el problema*, la cual consiste en que la persona pone a disposición todas sus capacidades para hacerle frente a los problemas.
- CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS3 (*Esforzarse y tener éxito*) ($r= 0,163$ y $p= 0,398$). La relación entre estas 2 variables es positiva muy débil, cuestión que permite hacer referencia a que cuando las situaciones de acoso y violencia escolar aumentan, podría haber un incipiente aumento en el compromiso y la dedicación para sacar adelante las dificultades.
- CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS 5 (*Invertir en amigos íntimos*) ($r= 0,281$ $p= 0,139$) esta correlación es positiva débil y da cuenta de que un incremento en la realización de situaciones de violencia y acoso, podría coincidir con un aumento en la búsqueda de formar relaciones interpersonales más íntimas.
- CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS6 (*Buscar pertenencia*) ($r= 0,284$, $p= 0,136$). Esta correlación permite decir que cuando las situaciones de acoso y violencia escolar aumentan, se podría llegar a producir un pequeño incremento en la preocupación y el interés de un sujeto sobre lo que piensan los demás, por lo que aquél buscaría fortalecer sus relaciones personales.

- CIEA1 (Situación de victimización por intimidación) y ACS18 (*Distracción Física*) ($r= 0,093$ y $p= 0,633$), esta correlación es muy débil, permitiendo saber que, si el nivel de riesgo de que una persona llegue a encontrarse en situación de victimización aumenta, hay una pequeñísima tendencia a que ella presente un aumento en recurrir a la distracción física o realizar actividades de ocio (practicar un deporte).
- CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS17 (*Buscar diversiones relajantes*) ($r= 0,102$ y $p= 0,598$). Esta correlación es muy débil, lo que da cuenta de que, si las situaciones de acoso y violencia escolar aumentan, cabría una remota posibilidad de que la búsqueda de diversiones relajantes como la pintura, la lectura, entre otras, también experimentará un incremento.

Seguidamente, se presentan cuatro correlaciones positivas significativas al nivel de 0,01, lo que indica que es probable que las relaciones identificadas sean verdaderas:

- CIEA3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS8 (*Falta de afrontamiento*) ($r= 0,550$ y $p= 0,002$). La relación entre estas variables da cuenta de que una alta presencia de síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y afectaciones sobre la autoestima, tiende a coincidir con una imposibilidad personal para hacerle frente a los problemas.
- CIEA3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS9 (*Reducción de la tensión*) ($r= 0,616$ y $p= < 0,001$). Esta correlación es positiva media, lo que precisa que la presencia intensificada de la sintomatología referida suele ser tramitada mediante el consumo de alcohol, de cigarrillo u otro tipo de drogas.

- CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS15 (*Fijarse en lo positivo*) ($r=0,592$ y $p=0,002$). Estos datos sugieren que, si las situaciones de intimidación aumentan, desde la perspectiva de quienes las ejercen, se tienden a incrementar los pensamientos positivos sobre dichas situaciones.
- CIEA3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS13 (*Reservarlo para sí*) ($r=0,610$ y $p<0,001$). Lo anterior indica que, una alta presencia de síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático o de afectaciones sobre la autoestima, suele coincidir con que una persona huya de los demás y no quiera que otros conozcan sobre su situación.

Por otra parte, a continuación, se muestran las correlaciones negativas que no son estadísticamente significativas:

- CIEA1 (Situación de victimización por intimidación) y ACS2 (*Concentrarse en resolver el problema*) ($r=-0,184$, $p=0,331$). Los datos indican que, si el riesgo de experimentar victimización aumenta, hay una mínima tendencia a que las personas afectadas no estudien detenidamente el problema en aras de solucionarlo.
- CIEA1 (Situación de victimización por intimidación) y ACS4 (*Preocuparse*) ($r=-0,159$ y $p=0,410$). Los datos indican que, si el riesgo de experimentar victimización aumenta, hay una mínima tendencia a que la preocupación de la persona por la felicidad futura se presente. Esta correlación tiene un grado de relación muy débil.
- CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS8 (*Falta de afrontamiento*) ($r=-0,160$ y $p=0,408$). Los datos indican que, si las situaciones de intimidación aumentan, desde la perspectiva de quienes las ejercen, hay una pequeñísima tendencia a que se pierda la capacidad personal para hacerle frente a los problemas.

-
- CIEA3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS2 (*Concentrarse en resolver el problema*) ($r = -0,293$ $p = 0,123$). Aquí se puede observar que hay un grado de relación débil, que muestra que cuando los síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos adversos sobre la autoestima se incrementa, el individuo tenderá muy levemente a dejar de buscar soluciones, puntos de vista u opiniones que le ayuden a solucionar la problemática del acoso escolar.
 - Entre las variables CIEA3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS3 (*Esforzarse y tener éxito*) ($r = -0,351$ $p = 0,062$). Aquí hay un grado de correlación débil, dado que cuando los síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y afecciones adversas en la autoestima del individuo se incrementan, ese mismo individuo tendería a reducir su compromiso, ambición y dedicación a trabajar en su problema.
 - Hay una correlación negativa muy débil entre las variables CIEA3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS5 (*Invertir en amigos íntimos*) ($r = -0,164$ y $p = 0,395$). Lo anterior, nos indica que cuando los síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y las afectaciones en la autoestima aumentan, cabría una pequeñísima probabilidad de que las personas llegaran a tender a dejar de frecuentar a aquellos con quienes mantienen relaciones muy cercanas.
 - Existe una correlación negativa débil entre CIEA3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS6 (*Buscar Pertenencia*) ($r = -0,392$ $p = 0,035$), lo cual indica que, frente a un aumento en los síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático o en las afectaciones en autoestima, cabría

una mínima posibilidad de que las personas redujeron el interés por las opiniones que los demás tienen sobre ellas.

- Existe una relación negativa muy débil entre CIEA2 (Intimidación por parte de los respondientes) y ACS18 (*Distracción Física*) ($r = -0,122$ y $p = 0,530$). Esta correlación da cuenta de que habría una mínima tendencia a que el incremento en la realización de prácticas de violencia escolar coincida con una disminución del llevar a cabo actividad física deportiva.
- Se observa una correlación negativa débil entre las variables CIEA3 (Síntomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS15 (*Fijarse en lo positivo*) ($r = -0,314$ y $p = 0,097$). Esto sugiere que si existe un aumento en la utilización de la estrategia fijarse en lo positivo; los síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y las afectaciones en la autoestima tenderán en una mínima medida a disminuir.
- Se observa una correlación negativa débil entre las variables CIEA3 (Síntomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima) y ACS17 (*Buscar diversiones relajantes*) ($r = -0,221$ y $p = 0,250$), cuestión que permite referir que si la sintomatología ansiosa, depresiva o las afectaciones en la autoestima se intensifican, el uso de estrategias como pintar, cantar, leer, entre otras, tendería muy levemente a disminuir.

De otro lado, se identifica una correlación negativa media entre las variables CIEA 3 y ACS 18 (*Distracción física*) ($r = -0,436$), lo cual permite manifestar que cuando la persona presenta un incremento en la sintomatología depresiva, ansiosa, de estrés postraumático o en las afectaciones de la autoestima, suele disminuir la realización de actividad física por parte de los

afectados. Esta correlación tiene un valor de $p= 0.018$, lo cual indica que es una relación estadísticamente significativa, por lo que hay poca probabilidad que sea producto del azar.

En último lugar, se presentan las correlaciones que carácter nulo, es decir, aquellas en donde no existe relación entre las variables:

- CIE-A1 y ACS5 (*Invertir en amigos íntimos*) ($r= -0,005$, $p= 0,978$).
- CIE-A1 y ACS6 (*Buscar pertenencia*) ($r= -0,002$, $p= 0,991$).
- CIE-A1 y ACS13 (*Reservarlo para sí*) ($r= 0,081$, $p= 0,675$).
- CIE-A1 y ACS15 (*Fijarse en lo positivo*) ($r= -0,037$, $p= 0,847$).
- CIE-A1 y ACS17 (*Buscar diversiones relajantes*) ($r= 0,059$, $p= 0,761$).

A este respecto, los resultados indican que, para la muestra tomada en esta investigación, estar en riesgo de experimentar acoso escolar en calidad de víctima no se relaciona con el recurso a estrategias de afrontamiento manifiestas en invertir en amigos, buscar pertenencia, huir de los demás, buscar diversiones relajantes. Ahora bien, tomando en cuenta los valores obtenidos en p , se puede decir que ninguna de estas correlaciones es estadísticamente significativa, de allí que no resulte posible afirmar que sean verdaderas.

Finalmente, como se puede apreciar en la **Tabla 22**, cuando se correlacionan las diferentes subescalas del instrumento CIEA, se identifican los siguientes resultados:

Tabla 22
Correlaciones entre las sub-escalas del CIE-A.

			CIEATOTAL	CIEA1	CIEA2	CIEA3
Rho de Spearman	CIEATOTAL	Coefficiente de correlación	1,000	,633**	,399*	,719**
		Sig. (bilateral)	.	<,001	,032	<,001
		N	29	29	29	29
	CIEA1	Coefficiente de	,633**	1,000	,117	,137

		correlación			
	Sig. (bilateral)	<,001	.	,547	,477
	N	29	29	29	29
CIEA2	Coefficiente de correlación	,399*	,117	1,000	,062
	Sig. (bilateral)	,032	,547	.	,749
	N	29	29	29	29
CIEA3	Coefficiente de correlación	,719**	,137	,062	1,000
	Sig. (bilateral)	<,001	,477	,749	.
	N	29	29	29	29

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Se encuentran correlaciones significativas entre las variables CIEA-TOTAL y CIEA1 ($r=0.633$, $p= <0.001$), entre CIEA-TOTAL y CIEA2 ($r= 0.399$, $p= 0.032$) y entre CIEA-TOTAL y CIEA3 ($r= 0.719$, $p= <0.001$), las cuales son de tipo positivo medio, débil y considerable, respectivamente. Lo anterior permite referir que cuando el nivel de riesgo de sufrir intimidación escolar aumenta, ello suele coincidir, mayormente, con un incremento del nivel de riesgo de hacerlo en calidad de víctima y de experimentar síntomas ansiosos, depresivos, de estrés postraumático y afectaciones de la autoestima. Sumado a lo anterior, aunque en menor medida, también puede haber una tendencia a presentar un incremento en el riesgo de que tengan lugar situaciones de acoso y violencia escolar desde la posición de agresor.

Por otra parte, se hallan correlaciones positivas débiles entre las variables CIEA 1 y CIEA2 ($r= 0,117$ y $p= 0,597$), a partir de las cuales se puede referir que, si el nivel de riesgo de experimentar acoso escolar en calidad de víctima aumenta, hay una muy leve tendencia a que también se incremente el nivel de riesgo de llevar a cabo situaciones de violencia escolar en calidad de agresor.

La correlación entre las variables CIEA1 y CIEA3 ($r= 0,137$ y $p= 0,477$) sugiere que un aumento en cuanto a síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y afectaciones de la autoestima, estaría acompañado por una mínima tendencia a la presencia de un nivel de riesgo alto para ser víctima de acoso escolar. Por último, la relación entre las variables CIEA2 y CIEA3 ($r= 0,062$ y $p= 0,749$), manifiesta que ante un posible aumento o disminución en el nivel de riesgo de llevar a cabo actos de violencia y de acoso escolar, prácticamente no cabría esperar que tuviera lugar afectación alguna en lo concerniente a la presencia de síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos adversos en la autoestima de quienes funjan como agresores.

Ahora bien, no obstante, lo anterior, los valores obtenidos las correlaciones entre las diferentes sub-escalas del CIEA sugieren que dichos resultados pueden deberse al azar, por lo que no se consideran estadísticamente significativos.

9 Exploración de un hallazgo llamativo

En el transcurso del análisis de los resultados y de los diferentes datos obtenidos a través del Cuestionario de Intimidación Escolar Abreviado (CIE-A), se halló un caso en particular, en el cual se encontraron valores que ubican a un participante en un riesgo bajo en las subescalas 1 (Situación de victimización por intimidación) y 2 (Intimidación por parte de los respondientes); sin embargo, obtuvo un puntaje de riesgo alto en la subescala 3 (Sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre la autoestima). Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean las siguientes 3 hipótesis que dan cuenta de lo que pudo haber sucedido con este particular:

Hipótesis 1: Es posible que la persona esté en riesgo de experimentar acoso escolar, pero que las cuestiones concretas evaluadas por la prueba no estén dando cuenta de otras modalidades que pueden estar involucradas en una experiencia de acoso. De ser esta una lectura válida, una alternativa sería la implementación de un cuestionario distinto al que fue aplicado en este estudio.

Hipótesis 2: La persona puede estar presentando síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y afectaciones en la autoestima, debido a situaciones externas que no se relacionan con problemáticas derivadas de una experiencia de acoso escolar.

Hipótesis 3: La persona puede estar presentando este tipo de afectaciones, debido a que es partícipe del acoso escolar, pero en un rol de espectador.

En este punto, cabe destacar que los datos obtenidos en la prueba del participante en mención no fueron utilizados para el análisis de este trabajo de investigación, debido a que no cumplían con los criterios de inclusión; sin embargo, al estudiante se le contactará de manera privada para brindarle orientación sobre los servicios en salud mental que están disponibles en el municipio, con el fin de que pueda beneficiarse de ellos si lo considera conveniente.

10 Discusión

El *Bullying* o acoso escolar es una problemática que ha experimentado un notable aumento en las últimas décadas, generando preocupación e interrogantes a nivel mundial. Esta forma de violencia afecta tanto a hombres como a mujeres. A este respecto, en el caso de la presente investigación, la muestra estuvo compuesta mayormente por mujeres (55%), quienes, a su vez, presentaron un mayor nivel de riesgo de acoso escolar que los hombres, toda vez que el 93,7% de aquellas presentó un riesgo medio, frente a un 100% de riesgo medio alcanzado por los hombres. A propósito de ello, es importante reiterar que las mujeres fueron mayoría dentro de la muestra.

Un caso similar se presentó en lo encontrado en Velasco y Ceballos (2018), en donde se ve reflejada una mayor presencia de acoso escolar en las mujeres (65%) que en los hombres (35%), así como en los hallazgos de Coronel y Tabia (2019), donde hubo un mayor número de víctimas mujeres (20%) que hombres (7.1%).

Contrario a lo anterior, la investigación de Ávila-Miñan, *et al.* (2011) reporta que los hombres son más victimizados que las mujeres, resultados afines con lo encontrado por Garcita-Contiente, *et al.* (2010), quienes observaron que en el 2° de bachillerato la frecuencia de ser víctima de acoso era más alta entre los chicos que entre las chicas (18,2% vs. 14,4%) y en Torrado-Duarte, *et al.* (2016), donde se encontró que el 50.5% de las víctimas son hombres y el 48.9% son mujeres.

Respecto a las comparaciones entre las variables género y acoso escolar, Velasco y Ceballos (2018) refieren una diferencia significativa entre los hombres y las mujeres respecto a la restricción de la comunicación como forma de ejercer acoso escolar, en donde los hombres suelen ser quienes más crean prohibiciones para jugar, hablar o comunicarse con ciertos compañeros, evitando que ellos se relacionen con los demás.

Por otro lado, los resultados de la investigación documentada en el presente informe de monografía dan cuenta de que quienes presentaron riesgo de acoso escolar fueron, en su mayoría, estudiantes matriculados en el grado 9° (51,7%), mientras que 10° y 11°, respectivamente, fueron los grados que tuvieron una menor representación en ese sentido con un 10,3% y 17,2%. Lo anterior, concuerda con lo investigado por Torrado-Duarte, *et al.* (2016), quienes encontraron en una investigación transversal de corte cuantitativo no experimental realizada en las instituciones educativas públicas de Bucaramanga, que el pico más alto de casos de *Bullying* reportados fue en el grado 8°, con el 25,8% (n= 1776), así como que en los grados 11 no se halló rastro de víctimas

de *Bullying*. A una dirección similar apuntan, por un lado, los hallazgos de García-Continente, et al. (2010), en donde tuvo lugar una disminución de la prevalencia del acoso en los cursos superiores (bachillerato); y por el otro, las elaboraciones de Robalino (2015), quien destaca que los alumnos de menor edad están más expuestos a la violencia. En este estudio, el promedio de edad de la población donde fue de 14.6 años y los mayores casos de acoso escolar se presentaron en el nivel básico superior (8°, 9° y 10°) con 21.9%, en comparación a los estudiantes de bachillerato (11°) con 14%, teniendo en cuenta que el número de estudiantes que participaron fue de 493, cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 19 años de edad.

Una lectura parecida propone Olweus (1998), quien asevera que el porcentaje de alumnos agredidos tiende a disminuir en los grados superiores. En efecto, el autor destaca que los estudiantes más jóvenes y vulnerables son los que reportan en mayor medida estar expuestos a las agresiones, lo cual se pudo observar en la investigación titulada “El Estudio de Bergen”, en donde los alumnos de grados superiores tenían una mayor tendencia a acosar a alumnos de grados inferiores.

Pasando ahora a la cuestión de los roles que pueden desempeñarse en la práctica del acoso, en su condición de modalidad de violencia escolar: víctimas, agresores y observadores son referidos por Olweus (1998) como las posibilidades en este sentido.

Sobre este asunto, la aplicación del CIE-A permitió identificar en la muestra la existencia de un nivel de riesgo bajo de participar de situaciones de violencia hacia otros pares encarnando el papel de victimarios ($\bar{x}= 2,72$, $DE= 2.60$) cuestión que, aunque aluda a una probabilidad pequeña, indica que existe la posibilidad de que los participantes de esta investigación desempeñen un papel tanto de victimarios como de víctimas, si se tiene en cuenta que esta misma población, de acuerdo con los datos arrojados por el CIE-A, también presentó un nivel de riesgo

medio de experimentar acoso escolar en calidad de quienes son objeto de las agresiones (\bar{X} = 8,31, DE= 2,63)

Una situación como la que acaba de describirse, según Carhuas-Florez, *et al.* (2023), se puede deber a que las personas se encuentran repitiendo el patrón de acoso con quienes consideran más débiles, debido a lo vivenciado anteriormente en su misma escuela, es decir, hacen parte de un círculo en donde son víctimas y, al mismo tiempo, buscan agredir a otros, quienes, en su pensar, son más frágiles. Ramos, *et al.* (2017) atribuyen esta situación a que los jóvenes aprenden que siendo como los *bullies* consiguen lo que quieren, por lo que se da el caso de víctimas-agresores.

Otra lectura al respecto es la referida por Arroyave (2012), quien señala que los “*bully*/víctimas (...) se caracterizan por su tendencia a combinar ansiedad y agresividad frente a la agresión, y a competir y generar tensión en el grupo” (p. 120). Adicionalmente, suelen presentar rendimiento académico bajo, tener una menor competencia social, ser impulsivos, presentar baja autoestima y tendencia al consumo de alcohol o cigarrillo, motivo por el cual este grupo de personas son más propensas, a su vez, a presentar patologías mentales, siendo la ansiedad, la depresión y el TDAH² las más comunes.

La caracterización de las personas que cumplen un papel de víctimas/victimarios que se acaba de presentar, coincide en una importante medida con la descripción de Olweus (1998) sobre quienes él denomina como víctimas provocadoras, esto es, estudiantes que se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor.

² Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Mendoza-González, *et al.* (2022), por su parte, hacen referencia a este fenómeno como un doble rol en el *Bullying*, en donde una misma persona recibe y ejerce agresión con frecuencia hacia sus pares. A propósito de este asunto, vale la pena traer a colación la investigación de Dan Olweus conocida como “El estudio de Bergen, Noruega”, realizada en los años 80, en donde el autor encontró que el 0,2% de los alumnos participantes en el estudio “eran a la vez agresores y víctimas” (Olweus, 1998. p.30).

De vuelta en los resultados de esta monografía, en el estudio se observa una conexión débil, pero positiva, entre las variables CIEA-1 y CIEA-2 ($r= 0,117$ y $p= 0,597$), lo que implica que conforme crece la probabilidad de ser víctima de acoso escolar, también tiende a aumentar el riesgo de participar en situaciones de violencia escolar como agresor. Este hallazgo sugiere una conexión entre ambos comportamientos disruptivos.

En este punto, es importante resaltar la necesidad de analizar lo que ocurre tanto con las víctimas como con los victimarios, porque ambos están afectados emocionalmente y, sobre todo, porque, como se ha venido señalando, no necesariamente son roles excluyentes en un mismo sujeto. Zea-Gómez (2021) da cuenta de esto, cuando manifiesta que las víctimas de acoso escolar pueden desarrollar problemas de salud mental, tales como ansiedad, tristeza recurrente, fantasías de venganza, tendencias suicidas y trastornos de estrés postraumático. Por otro lado, Ramos, *et al.* (2017) resaltan que el victimario presenta afectaciones en el comportamiento, en donde puede llegar a perder el control ante situaciones de tensión y conflicto, además, de que carece de empatía y de sentido de culpa. Igualmente, muestran alta autoestima y considerable asertividad, rayando en ocasiones la provocación (Rodríguez-Piedra, *et al.*, 2006).

En un nuevo abordaje, Roques, *et al.* (2022) encontraron que las personas víctimas de acoso manifestaban una disminución en su autoestima, representada por una pérdida de confianza

en sí mismos, esto relacionado con la experiencia de burlas repetitivas a lo largo del tiempo. Por otro lado, encontramos en Garnefski & Kraaij (2014), una relación directa entre la victimización por acoso y los síntomas de ansiedad y depresión ($r=$ de ansiedad 0.57, r de depresión 0.59, $p=$ 0.001 para ambos). Además, en el trabajo de Zea-Gómez (2021), se reporta que la problemática de acoso escolar deja afectaciones en la salud mental, tales como el aumento en los niveles de ansiedad, sentimientos de tristeza, baja autoestima, pensamientos suicidas y trastornos de estrés postraumático, al igual que dificultades en el rendimiento académico.

Las anteriores investigaciones tienen similitud con las cuestiones encontradas en el presente estudio, donde el nivel de riesgo de presentar síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y afectaciones en la autoestima presentado por el promedio de la muestra es alto ($\bar{X}= 7.28$, $DE= 2.85$). En otras palabras, los estudiantes del municipio de Ciudad Bolívar que se encuentran en un riesgo medio de ser víctimas de acoso escolar ($\bar{X}= 8.31$, $DE= 2.64$) mediante prácticas consistentes en ser llamados por apodos, ser insultados o excluidos por parte de sus agresores; experimentan, a su vez, una alta probabilidad de presentar afectaciones a nivel mental y emocional, tales como, sentimiento de odio a sí mismos, sensación de nervios, ansiedad, miedo, peligro y/o angustia y síntomas físicos (sudoración en las manos).

A propósito de las estrategias de afrontamiento, definidas como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y/o externas del individuo” (Lazarus y Folkman, 1984, p.141), se encontró que para este caso la más utilizada fue *preocuparse* ($\bar{X}= 69.38$, $DE= 13.868$), la cual se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro, ya sea en términos generales, o más en concreto, preocupación por la felicidad futura. Al respecto, Canessa (2002) señala que, aunque este accionar no resuelve la situación, sí proporciona una sensación de alivio en los sujetos que de

aquél se sirven. Algo similar reseña la investigación de Velasco y Ceballos (2018), quienes encontraron que el estilo de afrontamiento más usado por los estudiantes víctimas de *bullying* es el *No productivo* (95.53), indicando que existe una falta de afrontamiento de los problemas y una inclinación simultánea a evitarlos. Castillo y Melo (2021), por su parte, encontraron que la estrategia de afrontamiento más utilizada por los adolescentes es *preocuparse*. En este punto, es importante aclarar que en el caso de la investigación realizada en Ciudad Bolívar – Antioquia, el uso de la estrategia de *preocuparse* no aplica exclusivamente para víctimas de acoso escolar, sino que también puede pesquisar en agresores.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento menos utilizadas por los estudiantes de Ciudad Bolívar, ellas fueron: *acción social* (\bar{x} = 29.14, DE= 9.45), *buscar apoyo profesional* (\bar{x} = 42.76, DE= 20.72) y *buscar apoyo espiritual* (\bar{x} = 45.34, DE= 18.07), las cuales tienen en común el recurso a dar a conocer a otros las preocupaciones propias, con el fin de obtener ayuda para encontrar formas de resolverlas. Estos hallazgos resultan afines con el estudio realizado por Velasco y Ceballos (2018), los cuales encontraron que la estrategia de afrontamiento en víctimas menos utilizada es *acción social* (\bar{x} = 7.93, DE= 3.826), seguida de *buscar diversiones relajantes* (\bar{x} = 8.63, DE= 2.771), *distracción física* (\bar{x} = 8.63, DE= 3.152) y *buscar ayuda profesional* (\bar{x} = 9.70, DE= 3.804). El anterior panorama indica que en la investigación objeto del presente informe, el estilo de afrontamiento predominante para las víctimas de *bullying* es el *No productivo* (Canessa, 2002).

Por otra parte, en lo concerniente a la relación entre acoso escolar y estrategias de afrontamiento, en la muestra de estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora se identificó, por un lado, una relación negativa débil entre el riesgo de ser víctima y el uso de dos de las estrategias de afrontamiento rastreadas por la Escala ACS, siendo ellas: *concentrarse en*

resolver el problema ($r = -0.184$, $p = 0.339$) y *preocuparse* ($r = -0.159$, $p = 0.410$). Por otro lado, se identificó una relación positiva también débil entre el riesgo de ser víctima de acoso escolar y las estrategias de afrontamiento *esforzarse y tener éxito* ($r = 0.187$, $p = 0.331$) y *distracción física* ($r = 0.093$, $p = 0.633$). Estos resultados permiten referir que en la muestra las personas en riesgo de ser víctimas de acoso escolar no presentan una tendencia marcada a utilizar estrategias adaptativas, las cuales se consideran como un estilo funcional de afrontamiento en el que la persona identifica su problema, genera las posibles soluciones y procede a llevarlas a cabo (Frydenberg, 1997a, citado en Canessa, 2002). En este punto, es de recordar que las estrategias de afrontamiento empleadas por cada persona dependen de situaciones externas e internas: la manera externa dependerá del nivel socioeconómico, la educación, el dinero, nivel de vida, entre otros; a nivel interno, las estrategias están sujetas a la personalidad de cada individuo (Vázquez, *et al.*, 2000. p. 429).

Sumado a lo anterior, no se encontró relación entre el riesgo de sufrir situaciones de victimización por intimidación y el recurso a utilizar las estrategias consistentes en *invertir en amigos íntimos* ($r = -0.005$, $p = 0.978$), *buscar pertenencia* ($r = -0.002$, $p = 0.991$), *reservarlo para sí* ($r = 0.081$, $p = 0.675$), *fijarse en lo positivo* ($r = -0.037$, $p = 0.847$), *buscar diversiones relajantes* ($r = 0.059$, $p = 0.761$), *falta de afrontamiento o no afrontamiento* ($r = 0.013$, $p = 0.945$), *reducción de la tensión* ($r = -0.074$, $p = 0.703$), *ignorar el problema* ($r = 0.076$, $p = 0.697$), *buscar apoyo social* ($r = 0.014$, $p = 0.942$), *hacerse ilusiones* ($r = 0.086$, $p = 0.656$), *acción social* ($r = 0.079$, $p = 0.683$), *autoinculparse* ($r = 0.034$, $p = 0.860$), *buscar apoyo espiritual* ($r = 0.057$, $p = 0.769$) y *buscar ayuda profesional* ($r = 0.063$, $p = 0.747$).

Lo anterior permite referir que los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora en riesgo de acoso escolar, comúnmente no utilizan como método de afrontamiento

el estilo referente a otros, por lo que no acuden a la búsqueda de apoyo de terceros, ya sean pares, profesionales o deidades (Canessa, 2002). Caso similar se presenta en Casamayor-Luján (2018), donde no se encontró relación entre las estrategias centradas en las emociones o el estilo referente a otros: [(*Buscar apoyo social* (As), *Buscar pertenencia* (Pe), *Invertir en amigos íntimos* (Ai), *Acción social* (So), *Buscar apoyo espiritual* (Ae), *Buscar ayuda profesional* (Ap)] y el acoso escolar.

Por otro lado, también es de destacar el poco uso de estrategias centradas en la evitación por parte de las personas que están en riesgo de ser víctimas de acoso escolar y fueron parte de la muestra del estudio de Ciudad Bolívar – Antioquia. Dichas estrategias se asocian con la incapacidad de hacerle frente a los problemas.

A propósito de este reporte, ha de señalarse su distancia respecto de los resultados obtenidos por Velasco y Ceballos (2018), quienes encontraron que las jóvenes víctimas de acoso utilizan mayormente estrategias no productivas ($\bar{x}=95.53$, $DE= 18.248$).

Adicionalmente, aunque en el presente trabajo se encontró una mayor relación entre el uso de algunas estrategias centradas en *resolver el problema* (Rp, Es, Fi) y el riesgo de ser víctima, es necesario resaltar que estos jóvenes no utilizan un abanico amplio de estrategias de afrontamiento para hacerle frente a las situaciones de acoso. Esto es importante, debido a que el afrontamiento actúa como regulador de la perturbación emocional, de manera que, si aquél resulta efectivo, no suelen presentarse afectaciones; en caso contrario, puede sobrevenir una afectación de la salud de forma negativa, aumentando así el riesgo de mortalidad y morbilidad (Cassaretto, *et al.*, 2003, p. 369). Ahora bien, en todo caso es necesario referir que el afrontamiento no siempre es productivo, ya que existen formas de afrontar situaciones que, sin embargo, no abordan la causa principal del problema, sino que la evitan (afrontamiento disfuncional) (Canessa, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, se da paso a dar cuenta de lo ocurrido con la hipótesis planteada en la presente investigación, en la cual se indica que hay una relación negativa entre ser víctima de acoso escolar y el uso de las siguientes ocho estrategias de afrontamiento:

concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, reservarlo para sí, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física; las cuales tienen en común que hacen parte del estilo de afrontamiento denominado *Resolver el problema*, que se caracteriza por una serie de esfuerzos que se dirigen a encontrar soluciones a las principales dificultades que aquejan a un sujeto, manteniendo una actitud optimista y socialmente conectada (Canessa, 2002).

En cuanto a la hipótesis, entonces, se pudo establecer que para la muestra seleccionada no existe una correlación entre ser víctima de acoso escolar y el uso de cinco estrategias, a saber: *invertir en amigos íntimos* ($r = -0.005$, $p = 0.978$), *buscar pertenencia* ($r = -0.002$, $p = 0.991$), *reservarlo para sí* ($r = 0.081$, $p = 0.675$), *fijarse en lo positivo* ($r = -0.037$, $p = 0.847$) y *buscar diversiones relajantes* ($r = 0.059$, $p = 0.761$). Lo anterior, significa que los estudiantes en riesgo de acoso escolar de la Institución Educativa María Auxiliadora comúnmente no realizan esfuerzos directos y optimistas para hacer frente a la práctica del *bullying*, aunque estos resultados no son estadísticamente significativos.

Asimismo, se halla, de un lado, que existe una relación positiva débil y muy débil, respectivamente, entre el riesgo de ser víctima de acoso escolar y las estrategias *esforzarse y tener éxito* ($r = 0.187$, $p = 0.331$) y *distracción física* ($r = 0.093$, $p = 0.633$) y, de otro lado, que se presenta una relación negativa débil entre el riesgo de ser víctima y el uso de la estrategia *concentrarse en resolver el problema* ($r = -0.184$, $p = 0.339$). Esto quiere decir que cuando aumenta el nivel de riesgo de acoso escolar, en los estudiantes se presenta una muy pequeña

tendencia a utilizar el ejercicio físico, el compromiso, la ambición y la dedicación en sí mismos como manera de afrontamiento. Por otro lado, si se incrementa el uso de la estrategia de centrarse en resolver el problema, la cual consiste en compartir el problema con los demás con la intención de buscar su solución, tiende muy levemente a disminuir el riesgo de ser víctima de acoso escolar. Nuevamente, ha de señalarse que estos resultados no son estadísticamente significativos.

Sumado a lo anterior, con respecto a la última correlación referida debe señalarse que ella es el único componente de la hipótesis de investigación que se confirma parcialmente, puesto que el resto de las asociaciones no presentaron un carácter negativo.

Por último, es de destacar que al no ser estadísticamente significativas ninguna de las correlaciones referidas en el marco de la hipótesis de investigación, lo que implica que estos resultados podrían tener que ver con el azar, se hace necesario ampliar el tamaño de la muestra en futuros estudios, con el fin de observar si los resultados pueden ser asumidos como verdaderos.

11 Conclusiones

El acoso escolar o *Bullying* es una problemática vigente que crece a través de los años, generando inquietudes e interés a nivel global y donde su expansión ha hecho que tanto investigadores como educadores y autoridades presten más atención a sus causas y efectos, buscando su detección y prevención.

Para esta investigación, de acuerdo con las características de acoso escolar que evalúa el Cuestionario de Intimidación Escolar Abreviado (CIE-A), se da cuenta de que quienes presentaron mayor riesgo de acoso escolar fueron los estudiantes matriculados en los grados 9° (51,7%), mientras que los grados 10° (10,3%) y 11 (17,2%) presentaron un riesgo significativamente menor.

De acuerdo al género, es evidente que hombres y mujeres son afectados por el acoso escolar, sin embargo, en esta investigación se presentó un mayor porcentaje de participación por parte de las mujeres en condición de víctimas (55%), quienes, a su vez, también fueron mayoría en presentar riesgo de acoso escolar medio (97,3%) y riesgo alto (6,25%).

Respecto a la edad de los participantes, este estudio indica que se tuvo una mayor participación de la población de 14 y 16 años (27,6% para cada uno), a diferencia de la población con 15 años, grupo etario que contó con menor representación en la muestra (20,7%).

Un hallazgo encontrado en la investigación es la posibilidad de que los estudiantes que se encuentran en riesgo de ser víctimas de acoso escolar, al mismo tiempo pueden estar desempeñando el papel de victimarios, cuestiones que estarían contribuyendo a que el problema de acoso escolar dentro de la institución permanezca. Así mismo, como afectaciones a nivel mental y emocional que pasan las personas a raíz de encontrarse en riesgo de acoso escolar, se identifican el sentimiento de odio a sí mismos, la sensación de nervios, la ansiedad, el miedo, el sentirse en peligro y/o la vivencia de angustia.

En cuanto al objetivo general de la presente investigación, el cual pretendía establecer la relación entre acoso escolar y el uso de estrategias de afrontamiento, se halló correlación entre el riesgo de ser víctima de acoso y cuatro estrategias de afrontamiento [de las cuales dos fueron negativas muy débiles (Pr, Rp) y dos positivas muy débiles (Es, Fi)] de las dieciocho que evalúa el Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). Estos resultados permiten referir que los alumnos en riesgo de ser víctimas tienden levemente a utilizar en mayor medida estrategias productivas cuando se ven envueltos en situaciones de *bullying*. En este punto, es necesario destacar que estas relaciones no son estadísticamente significativas, por lo que pueden deberse al azar.

Sumado a lo anterior, los resultados previos permiten mencionar que las estrategias centradas en los otros, a saber: *Buscar apoyo social* (As), *Acción social* (So), *Buscar apoyo espiritual* (Ae) y *Buscar ayuda profesional* (Ap), son, respectivamente, utilizadas algunas veces, no utilizadas o utilizadas raras veces por los adolescentes de la Institución Educativa María Auxiliadora cuando se ven inmersos en situaciones de acoso escolar. Además de esto, es de tener en cuenta que las últimas tres estrategias en mención también fueron de las que menos uso se hace.

Por otro lado, la estrategia de afrontamiento más utilizada por los estudiantes en riesgo de acoso escolar fue la de *preocuparse* (Pr).

Finalmente, con respecto a la hipótesis planteada para esta investigación, en donde se propuso una correlación negativa entre el riesgo de ser víctima de acoso escolar y el uso de las ocho estrategias pertenecientes al estilo llamado *resolver el problema* (Rp, Es, Ai, Pe, Re, Po, Dr y Fi), se encontró que solo existe una correlación negativa muy débil entre el riesgo de ser víctima y la estrategia *concentrarse en resolver el problema* (Rp), siendo esta la única dimensión de la hipótesis que se pudo confirmar. No se encontró correlación entre el riesgo de ser víctima y el recurso a las estrategias *invertir en amigos íntimos* (Ai), *buscar pertenencia* (Pe), *reservarlo para sí* (Re), *fijarse en lo positivo* (Po) y *buscar diversiones relajantes* (Dr). Por último, se hallaron correlaciones positivas muy débiles entre el riesgo de ser víctima y las estrategias para *esforzarse y tener éxito* (Es) y *distracción física* (Fi). Ahora bien, es necesario resaltar que todas las relaciones anteriormente mencionadas no son estadísticamente significativas, por lo que estos resultados pueden deberse al azar.

Todo lo anterior, permite afirmar que la hipótesis de correlación del trabajo no puede ser validada.

12 Recomendaciones

- Para futuras investigaciones es necesario que se implementen estrategias efectivas para motivar la participación y, al mismo tiempo, dar un mayor enfoque a las posibles preocupaciones de los estudiantes respecto a la confidencialidad y el manejo de la información.
- Se recomienda a la Institución Educativa desarrollar talleres con los estudiantes, con el fin de concientizar acerca de la problemática del *bullying* y sus consecuencias y, del mismo modo, prevenir e intentar minimizar su presencia.
- Se recomienda implementar acciones para identificar aquellos estudiantes víctimas que estén realizando prácticas autolesivas, para remitirlos a especialistas para su intervención.
- Se recomienda a la Institución Educativa crear programas de intervención que permitan el fortalecimiento del uso de estrategias centradas en la solución del problema y la búsqueda de personas que puedan ayudarlos a solucionar las distintas problemáticas a los que se enfrentan.

13 Limitaciones

Una de las limitaciones encontradas durante la realización de esta investigación fue la dificultad para obtener una muestra amplia de estudiantes dispuestos a participar, ya que se evidenció una notable falta de interés por parte de los estudiantes, lo cual puede atribuirse a varias razones, entre las cuales se destacan las ideas negativas y la estigmatización asociadas con el tema del *bullying*. Esta apatía limitó significativamente la cantidad de participantes, afectando la representatividad y la diversidad de la muestra.

Además, el tipo de investigación correlacional utilizado no permite establecer la causalidad del acoso escolar; solo permite determinar si existe una relación entre las variables, en este caso, el riesgo de acoso escolar y las estrategias de afrontamiento. Esta limitación metodológica impide profundizar en las causas subyacentes del fenómeno.

Adicionalmente, los resultados obtenidos no tuvieron una significancia estadística, lo que sugiere que un mayor tamaño de muestra podría ser necesario para corroborar o desmentir los hallazgos en la presente investigación.

14 Referencias

- Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz A., Lucas-Molina B. Martínez-Valderrey V. & Fonseca-Pedrero E. (2022). Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.003>
- Amaro, H., y Velezmoro, V. A. (2017). Consumo de alcohol y su relación con los roles del bullying en adolescentes. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 2, 28–37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6258775>
- Arroyave-Sierra, P., (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *CES Psicología*, 5(1), 116-125. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529012.pdf>
- Ávila-Miñan, M., Becerra-Florez, S., Vásquez-Vega, J. y Becerra, S. (2011). Acoso escolar en instituciones educativas de la ciudad de Huancayo en el 2011 (2011). *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 1(2), 4-0. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/5042967>
- Canessa, B. (2002). Adaptación Psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenbeth y Lewis en un Grupo de Escolares de Lima Metropolitana. *Universidad Lima*, 5. 191-233. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/876/826>
- Cano-Echeverri, M.M y Vargas-González, J.E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-06672018000100011&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-06672018000100011&lng=en&tlng=es)

Carhuas-Flores, G. L., Cáceres-Zevallos, V. M., y Salvatierra-Melgar, Á. (2023). Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1319–1334.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594>

Casamayor-Lujan, Y. B. (2018). *ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DEL DISTRITO DE TRUJILLO* [Trabajo de grado profesional Universidad de Antioquia]. Archivo digital.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11260/casamayor_ly.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2).

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/994031.pdf>

Castillo-Fuentes, G. I., y Melo-Mamani, J. (2021). *Acoso Escolar y Estrategias de Afrontamiento en Adolescentes de una Institución Educativa Pública de Chorrillos – Lima Metropolitana* [Trabajo de grado profesional Universidad Ricardo Palma]. Archivo digital

<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/4463>

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3). 367-378.

<https://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullyinganalisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>

- Chávarri-Alvites, J.N. (2017). *Acoso escolar y afrontamiento al estrés en estudiantes de instituciones educativas nacionales del distrito de Independencia*, [Trabajo de grado profesional, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. URL https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/3224/Chavarri_AJN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colprensa. Radio Nacional de Colombia. (2022). *Colombia entre los 30 países con más casos de bullying*. Radio Nacional de Colombia. <https://www.radionacional.co/actualidad/educacion/colombia-entre-los-30-paises-con-mas-casos-de-bullying>
- Córdova-Alcaráz, A.J., Ramón-Trigos, E.M., Jiménez-Silvestre, K. y Cruz-Cortés, C. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 21-48. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n2/v4n2a03.pdf>
- Coronel, G. P., Tabia, B. (2019). *BULLYING: VICTIMIZACIÓN Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES DE 14 Y 15 AÑOS DE EDAD DE ESCUELA MEDIA* [Trabajo de grado profesional, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9773/1/bullying-victimizacion-autoestima.pdf>
- Crespo-Díaz, Y. (2019). EL ACOSO ESCOLAR: BULLYING. *Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena"*, 162. <https://www.redalyc.org/journal/5350/535059263011/html/>

Cuevas, M. C. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda>

Dalzotto, M.R. (2022). *Estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes implicados en situación de Bullying*. [Trabajo de grado profesional Pontificia Universidad Católica Argentina]. Archivo digital. URL <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15885/1/estrategias-afrontamiento-utilizan.pdf>

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *¿Qué es la adolescencia?* UNICEF <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

Enríquez-Villota, M.F y Garzón-Velásquez, F. (2015) El acoso escolar. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 209–234. <https://ideas.repec.org/a/col/000497/016705.html>

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203842898>

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997b). *Manual: Escalas de afrontamiento para adolescentes* (ACS). Madrid: TEA Ediciones.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Garraigordobil-Landazabal, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.

<https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>

García-Continente, X., Pérez-Giménez y A. Nebot-Adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.

<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.017>

Garnefski, N. y Kraaij, V. (2014). Bully victimization and emotional problems in adolescents: Moderation by specific cognitive coping strategies? *Journal of Adolescence*, 37(7), 1153-

1160. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.005>

Garrido-Rojas, L. (2006). Apago, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3).

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>

Gloria-Mallqui, G. A., y Gloria-Mallqui, L. M. (2022). *Acoso Escolar y Conducta Autolesiva en escolares de una Institución Educativa, Barranca, 2022* [Trabajo de grado profesional

Universidad César Vallejo]. Archivo digital

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/90162/Gloria_MGA-Gloria_MLM-SD.pdf?sequence=1

Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J.A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement/Estilos parentales e implicación en bullying. *C&E, Cultura y*

Educación, 26(1), 132–158. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>

González-Rodríguez, V., Mariaca-Patiño, J.I y Arias-Tobón, J.L. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*, 10(17), 17-25.

<https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.776>

González-Vílchez, O.A. (2017). *Bullying y el consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes de secundaria de IV y V año del Instituto Nacional de Madriz en la ciudad de Somoto (INM-Somoto) en el año 2017*. [Trabajo de grado profesional, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Archivo digital.

<http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/7354/1/241970.pdf>

Guba, E. y Lincoln. Y. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J.A. (comps). *Por los Rincones. Antología de Métodos Cualitativos* (113-145). La Sonora: El Colegio Sonora <https://psicologiaexperimental.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación (5th ed.)*. www.FreeLibros.com

Ihongbe, T.O., Olayinka, P.O. & Curry, S. (2021). Association Between Bully Victimization and Vaping Among Texas High School Students. *American Journal of Preventive Medicine*, 61(6), 910-918. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2021.06.004>

Laboratorio de economía de la educación (2022). *Informe 54: El bullying escolar en Colombia: informe comparativo con otros países de la región*. (54). Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-54>

Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Estrés, evaluación y afrontamiento*. Springer

Publishing Company, Inc. https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&ots=DhDShrilQf&sig=61WlhH7EcqeF7d1nTYwDqAaqURw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Luo, X., Zheng, R., Xiao, P., Xie, X., Liu, Q., Zhu, K., Wu, X., Xiang, Z., & Song, R. (2022).

Relationship between school bullying and mental health status of adolescent students in China: A nationwide cross-sectional study. *Asian Journal of Psychiatry*, 70(103043).
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103043>

Macías, M. A., Madariaga-Orozco, C., Valle-Amarís, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de

afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>

Mendoza-González, B., Rojas-González, C., y Barrera-Baca, A. (2017). Roles de participación en

bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles educativos*, 39(158), 38-51.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400038&lng=es&tlng=es.

Mendoza-González, B., y Pedroza-Cabrera, F. J. (2015). Evaluación de un Programa de

Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de investigación psicológica*, 5(2), 1947–1960.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358942803001>

Montoya-Otálvaro, J. A. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente al Bullying. *Entornos*, (27), 57–65. <https://doi.org/10.25054/01247905.510>

Morales-Ramírez, M.E. y Villalobos-Cordero, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21 (3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.2>

Mora-Merchán, J., Espino, E., y Del Rey, R. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology Society & Education*, 13(3), 55–66. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5586>

Moratto-Vásquez, N. S., Cárdenas-Zuluaga, N., & Berbesí-Fernández, D. Y. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *CES Psicología*, 5(2), 70-78. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539471006.pdf>

Musalem, R. y Castro, P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 26 (1). 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315188652>

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

Páez-Esteban, A. N., Ramírez-Cruz, M. A., Campos de Aldana, M. S., Duarte-Bueno, L. M., y Urrea Vega, E. A. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista CUIDARTE*. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1000>

Pichel, R., Feijóo, S., Isorna, M., Varela, J., & Rial, A. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review, 134*(106369) <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106369>

Pineda-Pérez, S. y Aliño-Santiago, M. (1999). El concepto de adolescencia. En Ministerio de Salud Pública. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia* (pp.15-23). Ministerio de Salud Pública.<https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/adolescencia/Capitulo%20I.pdf>

Ramos de Fernández, I.C, Sepúlveda-Jara, J. y Fernández-Ramos, M.C. (2017). Perfil físico y psicológico del adolescente victimario de Bullying, según percepción de los docentes, Barquisimeto, estado Lara. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría, 80*(2), 52-57. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-06492017000200004&lng=es&tlng=es.

Ramos, C. A. (2015). LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. *Scientific research paradigms, 23*(1). https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf

República de Colombia (2013). *Ley 1620 de 2013*.

República de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006*.

República de Colombia. Ministerio de Salud. (1993). *Resolución número 8430 de 1993*.

Robalino-Izurieta, G. (2015). Factores que influyen en la prevalencia de bullying en estudiantes de los colegios rurales del Cantón Cuenca, Azuay, 2014. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 33(2), 37-47.

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/25077>

Rodríguez-Piedra, R., Seoane-Lago, A., Pedreira-Massa, J. L. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *An Pediatr (Barc)*, 64(2), 162-6.

<https://www.analesdepediatria.org/es-pdf-13084177>

Romera, E. M., Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., & Camacho, A. (2022). Bidirectional association between normative adjustment and bullying perpetration in adolescence: A prospective longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica (English Ed)*, 27(2), 132–140.

<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.03.001>

Roques, M., Spiers, S., El Hussein, M., Drieu, D., Laimou, D., de Kernier, N., Mazoyer, A.-V., & Guénolé, F. (2022). The experience of bullying among adolescents receiving mental health care: an interpretative phenomenological analysis. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00505-7>

Ruíz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J. L., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B., y Rojo-Martínez, G. (2016). BULLYING EN UNA UNIVERSIDAD AGRÍCOLA DEL ESTADO DE MÉXICO. *Ra Ximhai*, 12(1), 105-126.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696007>

Salas, F. G. (2018). *Caracterización de factores implicados en las conductas de riesgo en adolescentes*. Revista ABRA. 38 (56). 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/abra.38-56.3>

Tenorio-Long, K. M. (2018). *ACOSO ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, DISTRITO DE SAN JUAN BAUTISTA, 2016* [Trabajo de grado profesional, Universidad Científica del Perú]. Archivo digital.
<http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/556/TENORIO-1-Trabajo-Acoso.pdf?seq>

Torrado-Duarte, O. E., Beltrán-Villamizar, Y. I., Vargas-Beltrán, C. G. (2016). Prevalencia del Hostigamiento Escolar en las Instituciones Públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia*, 12(2), 173-186. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.233>

Torres-Espinoza, E., Rodríguez-Franco, L., y Orellana-Rios, C. (2020). Estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar en adolescentes. *Revista de Psicología*, 28(1), 17-32.

Trautmann M, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13–20. <https://doi.org/10.4067/s0370-41062008000100002>

UNESCO. (2022). *Día contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/days/against-school-violence-and-bullying>

Vásquez, C., Crespo, M. y Ring, J. M. (2000). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbuena, G. Berrios, y P. Fernández de Larrinoa (Comp.), *Medición Clínica en Psiquiatría y Psicología* (pp. 425-446). Masson.

Velasco, Y. A., y Ceballos, L. (2018). *Bullying escolar y estrategias de afrontamiento en la institución Educativa la Paz* [Trabajo de grado profesional Universidad de Antioquia].

Archivo digital

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16278/1/CeballosYeison_2018_BullyingEscolarEstrategias.pdf

Williford, A. P., Brisson, D., Bender, K. A., Jenson, J. M., & Forrest-Bank, S. (2011). Patterns of aggressive behavior and peer victimization from childhood to early adolescence: A latent class analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6), 644–655.

<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9583-9>

Zambrano-Benavides, D. (2018). *Medellín lucha contra el bullying en los colegios*. El

Colombiano. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/bullying-en-colegios-de-medellin-IA9255569>

Zea-Gómez, L. Y. (2021). *INFLUENCIA DEL BULLYING EN LA SALUD MENTAL DE LOS ADOLESCENTES Y SU AFECTACIÓN DIRECTA SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR* [Trabajo de grado profesional, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano].

<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/3041>

Zuleta-Valencia, J.F. (2022). *Medellín lleva 501 casos de acoso escolar reportados*. El

Colombiano. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/medellin-lleva-501-casos-de-acoso-escolar-reportados-DH16997554>

15 Anexos

15.1 Consentimiento informado

Nombre del participante _____

Fecha _____ Lugar _____

Relación entre ser víctima de acoso escolar y el uso de estrategias de afrontamiento en adolescentes entre 14 y 17 años de edad, matriculados en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar - Antioquia.

Objetivo de la investigación: Establecer la relación que existe entre el acoso escolar (*bullying*) y las estrategias de afrontamiento de los adolescentes entre 14 y 17 años de edad, en riesgo de ser víctimas de *Bullying* de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Ciudad Bolívar.

Procedimiento: Para la obtención de los datos necesarios para dar respuesta al objetivo planteado para esta investigación, se aplicarán los siguientes instrumentos: la Escala denominada Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A, Abreviada), la cual permitirá detectar el riesgo de intimidación escolar; y la Escala de Estrategias de Afrontamiento para adolescentes (ACS), que dará cuenta de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes víctimas de *bullying*. Para la aplicación de los cuestionarios, se planea realizar un solo encuentro, el cual se llevará a cabo dentro de las horas de clase y en la Institución Educativa.

Riesgos e incomodidades: La investigación tiene un riesgo mínimo, si las preguntas realizadas le generan a su hijo - hija preocupaciones o malestares, a él (ella) se le brindará acompañamiento, durante y luego de la realización de las pruebas, para así garantizar su bienestar mental. Sumado a lo anterior, también se tendrá la posibilidad de brindarle primeros auxilios psicológicos y/o remitir a su entidad de salud para ser atendido a la mayor brevedad posible. Es posible, además, que algunas de las pruebas realizadas no sean usadas para la realización de la investigación, en caso de

que no se cumpla el criterio de estar o haber estado en riesgo de ser víctima de acoso escolar, de acuerdo con lo que establezca a ese respecto el instrumento de recolección de información.

Beneficios: La participación en esta investigación no genera beneficios económicos, los datos aquí obtenidos persiguen, principalmente, el logro de objetivos académicos. Sumado a lo anterior, los resultados de esta investigación pueden ayudar a conocer el panorama que se presenta en la Institución Educativa con respecto al objeto de estudio, lo cual, a su vez, permitirá diseñar estrategias orientadas a fomentar la prevención del acoso, así como a generar soluciones frente a la problemática que se esté teniendo en el colegio María Auxiliadora. Al finalizar la investigación, se realizará una socialización de los resultados a los directivos de la institución y estudiantes y padres de familia que deseen conocerlos.

Responsabilidades que asumen los investigadores frente a los riesgos e incomodidades que genera la participación en la investigación: Si se presenta un riesgo, los investigadores brindarán el acompañamiento necesario asistiendo en la crisis con primeros auxilios psicológicos.

Confidencialidad: La investigación garantiza el anonimato de los participantes, debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor de su hijo - hija, además del respeto por el derecho que tienen a la privacidad. Los investigadores se comprometen a no informar en sus publicaciones ningún nombre, apellido, o cualquier otro tipo de información que permitiera revelar su identificación.

La participación de su hijo - hija en esta investigación es completamente voluntaria, se tiene la plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a terminar su colaboración cuando lo desee.

Usted como padre o madre de familia podrá solicitar la información que considere necesaria e importante con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y cualquier otra información sobre la investigación cuando lo considere conveniente.

Los fines de la presente investigación son académicos y profesionales, no tienen ninguna pretensión económica.

Los investigadores se comprometen a clarificar oportunamente cualquier duda sobre la investigación que usted tenga. Para esto usted podrá comunicarse con Paulina Gutiérrez Betancur, correo electrónico: paulina.gutierrez1@udea.edu.co y con Juan Esteban Taborda Restrepo, correo electrónico: juan.tabordar@udea.edu.co.

Si usted está de acuerdo que su hijo - hija participe en este estudio, por favor firme a continuación.

Nombre del tutor

C.C

Firma del tutor

C.C

Nombre del investigador

C.C

Firma del investigador

C.C

Nombre de la investigadora

C.C

Firma de la investigadora

C.C

15.2 Asentimiento informado

Nombre del participante _____

Fecha _____ Lugar _____

Grado _____ T.I. _____

Teléfono _____ Edad _____

Objetivo de la investigación: Establecer la relación que existe entre el acoso escolar (*bullying*) y las estrategias de afrontamiento de los adolescentes entre 14 y 17 años de edad, en riesgo de ser víctimas de *Bullying* de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Ciudad Bolívar.

Procedimiento: Para la obtención de los datos necesarios para dar respuesta al objetivo planteado para esta investigación, se aplicarán los siguientes instrumentos: la Escala denominada Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A, Abreviada), la cual permitirá detectar el riesgo de intimidación escolar; y la Escala de Estrategias de Afrontamiento para adolescentes (ACS), que dará cuenta de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes víctimas de *bullying*. Para la aplicación de los cuestionarios, se planea realizar un solo encuentro, el cual se llevará a cabo dentro de las horas de clase y en la Institución Educativa.

Riesgos e incomodidades: La investigación tiene un riesgo mínimo, si las preguntas realizadas le generan a usted preocupaciones o malestares, se le brindará acompañamiento, durante y luego de la realización de las pruebas, para así garantizar su bienestar mental. Sumado a lo anterior, también se tendrá la posibilidad de brindarle primeros auxilios psicológicos y/o remitir a su entidad de salud para ser atendido a la mayor brevedad posible. Es posible, además, que algunas de las pruebas realizadas no sean usadas para la realización de la investigación, en caso de que no se cumpla el criterio de ser o haber sido víctima de acoso escolar, de acuerdo con lo que establezca a ese respecto el instrumento de recolección de información.

Beneficios: Su participación en esta investigación no genera beneficios económicos, los datos aquí obtenidos persiguen, principalmente, el logro de objetivos académicos. Sumado a lo anterior, los resultados de esta investigación pueden ayudar a conocer el panorama que se presenta en la Institución Educativa con respecto al objeto de estudio, y lo cual, a su vez, permitirá diseñar estrategias orientadas a buscar fomentar la prevención del acoso, así como a generar soluciones frente a la problemática que se esté teniendo en el colegio María Auxiliadora. Al finalizar la investigación se realizará una socialización de los resultados a los directivos de la institución y estudiantes y padres de familia que deseen conocerlos.

Confidencialidad: La investigación garantiza el anonimato de usted como participante, debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor como persona, además del respeto por el derecho que tienen a la privacidad. Los investigadores se comprometen a no informar en sus publicaciones, ningún nombre, apellido, o cualquier otro tipo de información que permitiera revelar su identificación.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria, se tiene la plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a terminar su colaboración cuando lo desee.

Usted como participante podrá solicitar la información que considere necesaria e importante con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y cualquier otra información sobre la investigación cuando lo considere conveniente.

Los investigadores se comprometen a clarificar oportunamente cualquier duda sobre la investigación que usted tenga. Para esto usted podrá comunicarse con Paulina Gutiérrez Betancur, correo electrónico: paulina.gutierrez1@udea.edu.co y con Juan Esteban Taborda Restrepo, correo electrónico: juan.tabordar@udea.edu.co.

Confirmación de Entendimiento:

Declaro que he comprendido la información recibida, y que he podido realizar todas las preguntas que he considerado necesarias para mi comprensión, otorgo mi consentimiento informado para la realización de asentimiento que aquí se han detallado.

Nombre del participante

C.C

Firma del participante

C.C

Nombre del investigador

C.C

Firma del investigador

C.C

Nombre de la investigadora

C.C

Firma de la investigadora

C.C