

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrentamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

Karol Johanna Briñez Ariza

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Enfermería
Doctorado en Enfermería
Bogotá, Colombia
2018

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrentamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

Karol Johanna Briñez Ariza

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de:
Doctora en Enfermería

Director (a):
(Doctora en Filosofía) Clara Virginia Caro Castillo

Línea de Investigación:
Cuidado y práctica en enfermería
Grupo de Investigación:
Cuidado y práctica en enfermería, salud familiar, enfermería familiar y medición en salud

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Enfermería
Doctorado en enfermería
Bogotá, Colombia
2018

(Dedicatoria o lema)

A Dios, a la Virgen milagrosa, mis refugios espirituales.

A mis padres Raúl y Edith, mis hermanos, mi hija July y al amor de mi vida.

De ellos, agradezco su apoyo, compañía, y bellas sonrisas que me motivaron a seguir adelante.

A los escolares de Ibagué y Bogotá que me recibieron y enseñaron la importancia de afrontar ante la burla.

A Brasil, que me permitió la experiencia de la Pasantía.

“Una broma es una cosa muy seria”

Charles Churchill.

Agradecimientos

Al Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) por su apoyo económico y premiarme con el honor de ser Becaria.

A la doctora Clara Virginia Caro Castillo, mi Directora de tesis, de la que recibí amistad, orientación, y preocupación, siempre tuvo una frase de apoyo para mí.

Al Programa de Doctorado en Enfermería de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, por facilitar procesos de formación académica a nivel doctoral y su constante apoyo.

A mi amiga Rosa Yolanda Munevar, compañera de Doctorado en enfermería, que hoy no está en esta tierra, le agradezco su paso por mi vida, porque recibí de una incondicional amistad, ánimo y fortaleza.

A la doctora Marta Do Prado, el grupo de investigación EDEN y el programa de Posgrado de Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina, de Florianópolis, (Brasil), quienes aportaron en mí como investigadora y como persona.

A las instituciones educativas de Bogotá e Ibagué que propiciaron el mejor ambiente para el desarrollo de esta tesis doctoral.

Resumen

El objetivo fue determinar la relación entre las categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento de 681 escolares entre 8 y 15 años de 13 instituciones educativas de Ibagué, Colombia, mediante un estudio cuantitativo transversal con diseño correlacional. Se realizó la adaptación transcultural para Colombia y aplicación de dos instrumentos de medición de Enfermería “Child Adolescent Teasing Scale” (CATS) y el Schoolagers’ Coping Strategies Inventory” (SCSI). Resultados: la caracterización de los participantes encontró edad media de 11, 62 años y proporción por género (53,5% femenino vs 46,5% masculino). Dos categorías de riesgo de intimidación escolar obtuvieron mayor burla: factores relacionados con la escuela y personalidad y comportamiento. Las estrategias de afrontamiento más efectivas fueron resolución cognitiva del problema y de actividades de autocontrol, para ambos géneros. Hay relación entre factores relacionados con la escuela y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,345$ $p=0,000$); y la efectividad ($r = 0,234$ $p=0,000$). Personalidad y comportamiento y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,341$ $p=0,000$); y la efectividad ($r = 0,204$ $p=0,000$). Familia y ambiente y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,282$ $p=0,000$); y la efectividad ($r = 0,152$ $p=0,000$). Aspecto físico y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,160$ $p=0,000$); y la efectividad ($r = 0,112$ $p=0,005$). Conclusiones: hay necesidad de cuidado de enfermería en las estrategias de afrontamiento de escolares ante el reconocimiento de la burla y sus nefastos resultados en la salud.

Palabras clave: (estrategias de afrontamiento, enfermería pediátrica, servicios de enfermería escolar, bullying, burla).

Abstract

The objective was to determine the relationship between risk categories of school bullying and the coping strategies of 681 schoolchildren between 8 and 15 years old from 13 educational institutions in Ibagué, Colombia, through a cross - sectional quantitative study with correlational design. The cross-cultural adaptation for Colombia and the application of two Child Adolescent Teasing Scale (CATS) and Schoolagers' Coping Strategies Inventory (SCSI) measurement instruments were made. Results: the participants' average age was 11, 62 years and gender ratio (53.5% female vs. 46.5% male). Two categories of risk of school bullying were most derided: factors related to school and personality and behavior. The most effective coping strategies were cognitive resolution of the problem and self-control activities, for both genders. There is a relationship between factors related to school and the use of coping strategies ($r = 0.345$ $p = 0.000$); and effectiveness ($r = 0.234$ $p = 0.000$). Personality and behavior and the use of coping strategies ($r = 0.341$ $p = 0.000$); and effectiveness ($r = 0.204$ $p = 0.000$). Family and environment and the use of coping strategies ($r = 0.282$ $p = 0.000$); and effectiveness ($r = 0.152$ $p = 0.000$). Physical appearance and use of coping strategies ($r = 0.160$ $p = 0.000$); and effectiveness ($r = 0.112$ $p = 0.005$). Conclusions: there is a need for nursing care in the coping strategies of schoolchildren before the recognition of the mockery and its harmful results in health.

Keywords: (coping strategies, pediatric nursing, school nursing services, bullying, teasing).

Contenido

Pág.

Resumen	5
Lista de figuras	13
Lista de tablas	1
Introducción.....	1
1. Capítulo I. Marco referencial	3
1.1. Justificación	3
1.1.1. Significancia social	3
1.1.1.1. Situación de prevalencia de la intimidación escolar.....	3
1.1.1.2. Ocurrencia del fenómeno “intimidación escolar” por continente geográfico.	4
1.1.1.2.1. África.....	4
1.1.1.2.2. Asia.....	4
1.1.1.2.3. Europa.....	5
1.1.1.2.4. Australia.....	5
1.1.1.2.5. América del Norte.....	6
1.1.1.2.6. Centroamérica.....	6
1.1.1.2.7. América del Sur.....	6
1.1.1.3. Situación de ocurrencia de eventos fatales y no fatales en América por la intimidación escolar.	10
1.1.1.4. Políticas públicas nacionales e internacionales relacionadas con la intimidación escolar.	11
1.1.1.5. Programas nacionales	15
1.1.1.6. Análisis de las políticas públicas nacionales e internacionales relacionadas con la intimidación escolar.	15
1.1.2. Significancia teórica	18
1.1.2.1. Factores de riesgo en la intimidación escolar.....	19
1.1.2.2. La familia como factor de riesgo y como factor protector.	21

1.1.2.3.	Ambiente de la intimidación escolar.....	27
1.1.2.4.	Consecuencias en la salud por la intimidación escolar.	28
1.1.2.5.	Estrategias de Afrontamiento de los niños, niñas y adolescentes ante la intimidación escolar... ..	30
1.1.3.	Significancia disciplinar	36
1.2.	Planteamiento del problema.....	45
1.3.	Justificación del problema.....	45
1.4.	Pregunta de investigación	50
1.5.	Objetivos.....	50
1.5.1.	General.....	50
1.5.2.	Específicos	50
1.6.	Marco conceptual.....	52
1.6.1.	Categorías de riesgo de intimidación escolar.....	52
1.6.1.1.	Aspecto físico.....	52
1.6.1.2.	Personalidad y comportamiento	53
1.6.1.3.	Familia y medio ambiente	53
1.6.1.4.	Factores relacionados con la escuela	54
1.6.2.	Estrategias de afrontamiento.....	54
2.	Capítulo II. Marco teórico	56
2.1.	El ambiente del escolar	56
2.2.	Intimidación escolar.....	58
2.2.1.	Conceptualización.....	58
2.2.2.	Tipología de la intimidación escolar.....	60
2.3.	Concepto de burla.....	63
2.3.1.	Características del concepto de burla.....	65
2.4.	Perspectivas teóricas en la comprensión de la intimidación escolar.....	67
2.4.1.	Teorías psicológicas que han explicado la intimidación escolar.	67
2.4.1.1.	Teoría basada en el poder.	67
2.4.1.2.	Teoría del aprendizaje social.	68
2.4.1.3.	Teoría del etiquetado.	68
2.4.1.4.	Teoría de la dominancia social.	69
2.4.1.5.	Teoría del interaccionismo simbólico.	69
2.4.1.6.	Teoría de las habilidades mentales o teoría de la mente.	69
2.4.2.	Teorías de enfermería que han explicado la intimidación escolar.	70
2.4.2.1.	Teoría de enfermería de autotranscendencia.....	70
2.4.2.2.	Teoría de enfermería de poder.	70
2.5.	Modelos para el abordaje de la intimidación escolar.....	71
2.5.1.	El modelo enfermería del sistema conductual.....	71
2.5.2.	Modelo de enfermería de los seres humanos unitarios.	71
2.5.3.	Modelo socio ecológico de la salud.	72
2.6.	Teoría de enfermería de Mediano Rango de Afrontamiento	73

2.7. Instrumentos de medición utilizados en la medición de la intimidación escolar, la burla y las estrategias de afrontamiento.....	76
2.7.1. Instrumental: intimidación escolar y burla	76
2.7.2. Instrumental: estrategias de afrontamiento	76
3. Capítulo III. Marco metodológico	78
3.1. Diseño	78
3.1.1. Tipo de estudio	78
3.1.2. Tipo de diseño.....	78
3.2. Variables del estudio	79
3.3. Universo, población y muestra	79
3.3.1. Universo	79
3.3.2. Población.....	80
3.3.3. Muestra.....	80
3.4. Hipótesis	81
3.5. Selección de los escolares en riesgo de intimidación escolar.....	82
3.5.1. Criterios de inclusión	82
3.5.2. Criterios de exclusión.....	82
3.6. Instrumentos para la recolección de los datos	82
3.6.1. Escala de burlas de niños y adolescentes (CATS).....	82
3.6.2. Inventario de estrategias de afrontamiento para escolares (SCSI).....	83
3.7. Consideraciones éticas	85
3.8. Formatos de consentimiento y asentimiento informado.	86
3.9. Procedimiento.....	86
4. Capítulo 4. Marco de análisis	98
5. Capítulo 5. Marco de Resultados	105
5.1. Fase 1: Validación transcultural de los instrumentos de medición.	105
5.1.1. Escala de burlas para niños y adolescentes (Child Adolescent Teasing Child-CATS).....	105
5.1.2. Inventario de estrategias de afrontamiento (Schoolagers´ Coping Strategies Inventory-SCSI)	108
5.2. Fase 2: Medición.	112
5.2.1. Caracterización de las variables sociodemográficas de los escolares participantes del estudio.	113
5.2.2. Muestra de escolares	113
5.2.3. Descripción de las variables centrales del estudio: categorías de riesgo para intimidación escolar y estrategias de afrontamiento.	116
5.2.3.1. Variable: Categorías de riesgo para intimidación escolar	116
5.2.3.1.1. Frecuencia de burla	117
5.2.3.1.2. Frecuencia de la molestia por recibir burla.....	128
5.2.3.1.3. Molestia de los escolares por recibir burla en los 32 ítems del CATS	132
5.2.4. Burla y molestia por recibir la burla de escolares de 8 a 15 años por categorías de riesgo	134

5.2.4.1.	Categoría de aspecto físico.....	135
5.2.4.2.	Categoría personalidad y comportamiento.	137
5.2.4.3.	Categoría Familia y ambiente.	139
5.2.4.4.	Categoría factores relacionados con la escuela.....	141
5.3.	Variable: estrategias de afrontamiento.....	143
5.3.1.	Uso de las estrategias de afrontamiento.	143
5.3.2.	Efectividad de las estrategias de afrontamiento.....	153
5.4.	Burla y molestia	163
5.4.1.	Integración de las subescalas frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.	163
5.5.	Estrategias de afrontamiento usadas y su efectividad por género en escolares de 8 a 15 años.	167
5.6.	Relación entre las variables categorías de riesgo para intimidación escolar, y las estrategias de afrontamiento de los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué, 2016.....	171
6.	Capítulo 6. Discusión.....	177
6.1.	Variables sociodemográficas	178
6.1.1.	Género.	178
6.1.2.	Edad.....	180
6.1.3.	Tipo de institución educativa	180
6.1.4.	Grado escolar	181
6.2.	Categorías de riesgo para intimidación escolar	181
6.2.1.	Aspecto físico	182
6.2.1.	Personalidad y comportamiento	185
6.2.2.	Familia y ambiente	187
6.2.3.	Factores relacionados con la escuela.....	189
6.3.	Estrategias de afrontamiento.....	192
6.4.	Discusión de las pruebas inferenciales en la relación entre burla y afrontamiento .	203
6.5.	Taxonomía de las estrategias de afrontamiento efectivas ante la burla	221
6.6.	Interpretación de los resultados desde la teoría de mediano rango de afrontamiento de Callista Roy	227
6.7.	El estrecho límite entre la burla y la intimidación escolar y el afrontamiento; papel de enfermería.....	246
7.	Conclusiones y recomendaciones	251
7.1.	Conclusiones.....	251
7.1.1.	Fortalezas del estudio.....	257
7.1.2.	Limitaciones del estudio.....	259
7.2.	Recomendaciones.....	260

A.	Anexo: Cronograma del desarrollo del proyecto	425
B.	Anexo: Presupuesto proyectado.....	426
C.	Anexo: Prevalencia de la intimidación escolar por continentes y edad	427
D.	Anexo: Medición de la intimidación escolar y la burla.....	429
E.	Anexo: Medición de las estrategias de afrontamiento	437
F.	Anexo: Permiso de la autora para el uso del instrumento SCSI	440
G.	Anexo: Instrumento Inventario de estrategias de afrontamiento para escolares (SCSI).....	444
H.	Anexo: Permiso de la autora para el uso del instrumento CATS	447
I.	Anexo: Escala de burlas para niños y adolescentes CATS.....	449
J.	Anexo: Aval del comité de ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia para el desarrollo de la tesis doctoral.	451
K.	Anexo: Solicitud a la Secretaria de Educación Municipal de Ibagué- Tolima, Colombia para aprobación institucional y desarrollo de la tesis doctoral.	452
L.	Anexo: Aval Secretaria de Educación Municipal de Ibagué –Tolima, Colombia.....	453
M.	Anexo: Solicitud a la Secretaria de Salud Municipal de Ibagué- Tolima, Colombia para aprobación institucional y desarrollo de la tesis doctoral.	454
N.	Anexo: Aval Secretaria de Salud Municipal de Ibagué –Tolima, Colombia.....	455
O.	Anexo: Modelo de carta para participación de jueces en panel de expertos- Validación facial y de contenido de los instrumentos de enfermería	456
P.	Anexo: Autorización para el trabajo de campo Fase1 -Validación en colegios para realizar grupos focales en Institución educativa no oficial.	456
Q.	Anexo: Autorización para el trabajo de campo Fase1 -Validación en colegios para realizar grupos focales en Institución educativa oficial	457
R.	Anexo: Consentimiento informado para padres de familia para autorización de participación en grupos focales	458
S.	Anexo. Asentimiento informado para estudiantes para autorización de participación en grupos focales	459
T.	Anexo: Modelo de carta de aprobación para desarrollar la fase 2 – medición, en las instituciones educativas de Ibagué.....	460
U.	Anexo: Consentimiento informado para padres de familia para autorización de participación en estudio principal.....	461

V. Anexo: Asentimiento informado para escolares para autorización de participación en estudio principal.....	462
W. Anexo: Solicitud de aprobación de pasantía internacional (vía e-mail) en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil	463
X. Anexo: Aprobación de pasantía internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil	466
Y. Anexo: Carta de presentación oficial de la Dirección de Relaciones Exteriores de la Universidad Nacional de Colombia para la pasantía Internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil	467
Z. Anexo: Carta de evaluación de la fase 1 (septiembre-octubre-noviembre/2016) de la pasantía Internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil	468
A.A. Anexo: Informe pasantía fase 1 a Facultad de Enfermería y Dirección de relaciones Exteriores de la Universidad Nacional de Colombia.....	468
AB. Anexo: Carta de evaluación de la fase 2 (enero-febrero-marzo/2017) de la pasantía Internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil	470
Bibliografía.....	471

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1-1: Significancia social.	17
Figura 1-2: Significancia teórica.....	34
Figura 1-3: Significancia disciplinar.....	43
Figura 2-4: Tipología de la intimidación escolar según la literatura publicada 2004-2014.	60
Figura 2-5: Conceptos centrales de la teoría de mediano rango de afrontamiento.....	74
Figura 3-6: Nivel de medición de las variables del estudio.....	79
Figura 5-7: Diagrama de boxplot del total de la frecuencia de burla en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	117
Figura 5-8: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla en escolares por tipo de Instituciones Educativa, Ibagué, 2016.	118
Figura 5-9: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla en escolares de género masculino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	120
Figura 5-10: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla en escolares de género femenino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	121
Figura 5-11: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla según edad, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	123
Figura 5-12: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla según grado, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	124
Figura 5-13: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla según escolaridad de los padres, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	125
Figura 5-14: Diagrama de boxplot del total de la molestia por recibir burla en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	128
Figura 5-15: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla en escolares por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	129
Figura 5-16: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla en escolares por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	130
Figura 5-17: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla en escolares por grado, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	131
Figura 5-18: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla según escolaridad de los padres, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	131
Figura 5-19: Diagrama de boxplot para la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	135
Figura 5-20: Diagrama de boxplot para la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	136

Figura 5-21: Diagrama de boxplot para la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	136
Figura 5-22: Diagrama de boxplot para la categoría de personalidad y comportamiento (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	137
Figura 5-23: Diagrama de boxplot para la categoría de personalidad y comportamiento (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	138
Figura 5-24: Diagrama de boxplot para la categoría de personalidad y comportamiento (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	138
Figura 5-25: Diagrama de boxplot para la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	139
Figura 5-26: Diagrama de boxplot para la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	140
Figura 5-27: Diagrama de boxplot para la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	140
Figura 5-28: Diagrama de boxplot para la categoría factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	141
Figura 5-29: Diagrama de boxplot para la categoría de factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	142
Figura 5-30: Diagrama de boxplot para la categoría de factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	142
Figura 5-31: Diagrama de boxplot del uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.	143
Figura 5-32: Diagrama de boxplot del uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género masculino, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.....	144
Figura 5-33: Diagrama de boxplot del uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género femenino, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.....	146
Figura 5-34: Diagrama de boxplot para uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	147
Figura 5-35: Diagrama de boxplot de uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por edad, por tipo de Institución Educativa, Ibagué, 2016.	148
Figura 5-36: Diagrama de boxplot de uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por grado, Ibagué, 2016.	149
Figura 5-37: Diagrama de boxplot de uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por escolaridad de los padres, Ibagué, 2016.....	150
Figura 5-38: Diagrama de boxplot para efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	153
Figura 5-39: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género masculino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	154

Figura 5-40: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género femenino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	155
Figura 5-41: Diagrama de boxplot para la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	157
Figura 5-42: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por tipo de institución Educativa, Ibagué, 2016.	157
Figura 5-43: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por grado, Ibagué, 2016.	158
Figura 5-44: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por escolaridad de los padres, Ibagué, 2016.	159
Figura 5-45: Diagrama de boxplot de Integración de las subescalas frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla según la edad, en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.	163
Figura 5-46: Diagrama de dispersión entre la frecuencia de la burla y el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.	173
Figura 5-47: Diagrama de dispersión entre la molestia por recibir la burla y el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.	173
Figura 5-48: Diagrama de dispersión entre la frecuencia de la burla y la efectividad de las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.	174
Figura 5-49: Diagrama de dispersión entre la molestia por recibir la burla y la efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.	174

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 3-1: Distribución de matriculas por grado y tipo colegio, 2014, Ibagué.....	89
Tabla 5-2: Enunciados de los ítems modificados por los escolares de la versión en español de la escala CATS.....	106
Tabla 5-3: Ajustes sugeridos por los escolares en algunas palabras de 16 enunciados de los ítems de la escala CATS.....	107
Tabla 5-4: Ajustes sugeridos por los escolares en algunas palabras de cuatro enunciados de los ítems del SCSI.....	110
Tabla 5-5: Ajustes sugeridos por los expertos en cuatro enunciados de los ítems del SCSI.....	111
Tabla 5-6: Distribución de frecuencias por género de escolares pertenecientes a Instituciones Educativas de Ibagué, 2016.....	113
Tabla 5-7: Distribución de frecuencias por edad de escolares y tipo de Institución Educativas, Ibagué, 2016.....	114
Tabla 5-8: Estadísticos descriptivos: media y Desviación estándar de edad de escolares, Ibagué, 2016.....	114
Tabla 5-9: Distribución de frecuencias por grado de escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	115
Tabla 5-10: Distribución de frecuencias por escolaridad de los padres de escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	115
Tabla 5-11: Tabla de estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	117
Tabla 5-12: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla por categorías de riesgo para intimidación escolar, en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	118
Tabla 5-13: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares por tipo de Institución Educativa, Ibagué, 2016.....	119
Tabla 5-14: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de burla y tipo de institución educativa, Ibagué, 2016.....	119
Tabla 5-15: Tabla de estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares de género masculino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	120
Tabla 5-16: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de burla y género en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	121
Tabla 5-17: Prueba U de Mann-Whitney entre categorías de riesgo de intimidación escolar y género en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	122
Tabla 5-18: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares de género femenino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	122

Tabla 5-19: Prueba U de Mann-Whitney entre categorías de riesgo de intimidación escolar y tipo de institución educativa en escolares de género femenino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	124
Tabla 5-20: Tabla de estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla de los 32 ítems del CATS en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	126
Tabla 5-21: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de molestia por recibir burla en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	128
Tabla 5-22: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de molestia por recibir burla y género en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	129
Tabla 5-23: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de molestia por recibir burla y edad en grupos de 8 a 10 años y 11 y 12 años en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016...	130
Tabla 5-24: Estadísticos descriptivos de la molestia por recibir la burla de los 32 ítems del CATS de los escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	132
Tabla 5-25: Tabla de estadísticos descriptivos de la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	135
Tabla 5-26: Estadísticos descriptivos de la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	139
Tabla 5-27: Estadísticos descriptivos de la categoría de factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	141
Tabla 5-28: Tabla de estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	144
Tabla 5-29: Estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género masculino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	145
Tabla 5-30: Prueba U de Mann-Whitney entre uso de estrategias de afrontamiento y género, Ibagué, 2016.	145
Tabla 5-31: Estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género femenino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	146
Tabla 5-32: Estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares por tipo de Institución Educativa, Ibagué, 2016.	148
Tabla 5-33: Prueba U de Mann-Whitney entre uso de estrategias de afrontamiento y tipo de institución educativa, Ibagué, 2016.....	148
Tabla 5-34: Estadísticos descriptivos de la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento de los 34 ítems del SCSJ en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.	150
Tabla 5-35: Estadísticos descriptivos de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	153
Tabla 5-36: Estadísticos descriptivos de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género masculino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	154
Tabla 5-37: Estadísticos descriptivos de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género femenino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	155
Tabla 5-38: Prueba U de Mann-Whitney entre efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y género, en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.	156

Tabla 5-39: Prueba U de Mann-Whitney entre efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y tipo de institución educativa, Ibagué, 2016.	158
Tabla 5-40: Estadísticos descriptivos de la efectividad de las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones Educativas, Ibagué, 2016.....	159
Tabla 5-41: Estadísticos descriptivos de la Integración de las subescalas frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla según la edad, en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.	163
Tabla 5-42: Estadísticos descriptivos de frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.....	164
Tabla 5-43: Estadísticos descriptivos de la integración de las subescalas uso y efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años, en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.....	167
Tabla 5-44: Relación entre integración uso y efectividad de estrategias de afrontamiento y categorías de riesgo para intimidación escolar en escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué-Colombia.....	171
Tabla 5-45: Correlaciones entre la frecuencia y molestia de burla y el uso y la efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.	172
Tabla 5-46: Correlaciones entre las categorías de riesgo de intimidación escolar y el uso y la efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.	175
Tabla 5-47: Correlaciones entre las variables sociodemográficas grado y edad y las variables burla y estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.	175

Introducción

La intimidación escolar es declarada un problema de salud pública mundial con gran impacto en la salud de los escolares que participan en el fenómeno(1)(2).Las consecuencias en la salud de los estos se han descrito en países industrializados(3). En los últimos años se ha encontrado asociación o con otras formas de violencia como burla homofóbica y violencia de pareja en sus encuentros, situación denominada co-ocurrencia de diferentes tipos de violencia en los adolescentes(4). En Colombia, la evidencia señala caracterización del fenómeno en las ciudades de Barranquilla, Cali, y Bogotá(5)(6)(7)(8).

Las manifestaciones de este fenómeno dirigidas desde el agresor a la víctima son de diferentes tipos, como actos físicos, verbales, de tipo relacional y por medios electrónicos. De igual manera todos los niveles socioeconómicos de los escolares participan en la intimidación escolar(9).

Lo reportado en la literatura indica que existe mayor la prevalencia de la intimidación relacional en el género femenino y la de tipo verbal y física en el género masculino. En este fenómeno, existen tres grupos de participantes: agresores, víctimas y testigos con similitudes entre escolares de primaria y secundaria, en las tipologías de intimidación escolar y diferencias en la intensidad de las manifestaciones, las cuales son más agresivas en los niveles educativos mayores(10). En relación a la respuesta de los pares es decir los escolares testigos esta no se modifica con programas que incentiven cambios de comportamientos hacia la intimidación escolar(11).

En relación con este fenómeno, el rol de la familia de los escolares puede constituirse en un factor que aumenta la probabilidad de intimidación escolar o que sea perpetuada en situaciones de violencia familiar, porque este grupo puede no ofrecer ayuda, no saber cómo responder, debido en algunos casos a condiciones de los padres como: bajo nivel educativo, consumo de sustancias psicoactivas, problemas legales, familias disfuncionales, y la hostilidad. En algunos casos la familia de los escolares se constituye en un factor protector a través de actividades de acompañamiento, vigilancia en uso de la tecnología,

relaciones de apoyo hacia sus hijos, mayor presencia de los padres en el hogar, mejor convivencia, disminución de conflictos familiares, y mayor calidez materna y de hermanos.

De igual forma se ha descrito que los escolares que han sido víctimas de intimidación, desarrollan estilos de afrontamiento frente al fenómeno que son centrados en el problema y en la emoción. No se han explorado las estrategias de afrontamiento de los escolares que están en riesgo teniendo en cuenta variables como nivel socioeconómico, grado, género, tipo de institución educativa en Colombia.

El presente estudio frente al fenómeno de intimidación abordó cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar: a. Aspecto físico, b. Personalidad y comportamiento, c. Familia y medio ambiente, y d. Factores relacionados con la escuela. Desde Enfermería la importancia de relacionar las anteriores categorías con las estrategias de afrontamiento usadas por los escolares en riesgo de intimidación escolar señalan una ruta para el establecimiento de acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en el contexto escolar con el propósito de minimizar las consecuencias negativas en la salud de los escolares.

De este panorama surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relacionan las categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento de los escolares en Colombia?

1. Capítulo 1. Marco referencial

1.1. Justificación

1.1.1. Significancia social

Está descrito que la intimidación escolar tiene efectos graves en la salud física y psicológica en el escolar que intimida; en el que es intimidado; o en ambos. Actualmente, existe preocupación creciente en el mundo con respecto a las diferentes manifestaciones de la violencia en el contexto escolar, ante este hecho los investigadores, educadores y profesionales de la salud han encontrado que la intimidación escolar afecta a la salud social y emocional de los estudiantes y tiene implicaciones para la seguridad escolar. Por lo tanto, las escuelas y los funcionarios de salud pública están tratando de entender por qué los niños intimidan y tratan de desarrollar estrategias efectivas para reducir o eliminar los factores de riesgo (CDC, 2011a, 2011b) (12).

A continuación, se describen los datos epidemiológicos asociadas al fenómeno de la intimidación escolar en escolares de primaria, y secundaria a nivel mundial.

1.1.1.1. Situación de prevalencia de la intimidación escolar.

Los resultados sobre la prevalencia del fenómeno de interés se obtuvieron de estudios de investigación en diferentes lugares geográficos del mundo, debido a que la intimidación escolar constituye un

problema que afecta la salud pública internacional vinculando escolares de diferentes edades y contextos del mundo(3). Como práctica generalizada afecta negativamente la salud y el bienestar de escolares(13).

El fenómeno del bullying, acoso escolar, intimidación escolar o victimización ha sido objeto de estudio desde 1970, por lo cual se considera como un problema de salud pública, de gran magnitud e impacto a nivel mundial, razón por la cual la Organización Mundial de la Salud (OMS)(1) y el Centro de Prevención y Control de Enfermedades (CDC) de Atlanta(2)actualmente reclaman direccionar la atención, y la investigación en el marco de la salud pública mundial relacionada con los contextos escolares en este fenómeno. La mayor presencia del fenómeno reportada por la literatura es en escolares menores de 14 años, por lo cual la significancia social se presenta a partir de cifras estadísticas, donde el primer aspecto la proporción de jóvenes menores de 15 años por región geográfica; el segundo, la tasa neta de matrícula con el propósito de proyectar y dimensionar la población que podría estar en riesgo de ser afectados por esta problemática; y tercero, la prevalencia estimada del fenómeno por continentes.

Primero, según la Organización Mundial de la Salud en las estadísticas sanitarias del 2013, los jóvenes menores de 15 años en el mundo oscilan en menor proporción en Europa con un 17%, y en mayor proporción en África con un 42%, en América Latina específicamente para Colombia un 28% de los jóvenes son menores de 15 años correspondiente a 13 millones de personas de la población del país (14). Encontrándose reducción en esta cifra a un 26,8% según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud para el 2015, justificado en un descenso en la fecundidad y por ende generaciones menos numerosas(15). Segundo, es necesario conocer la vinculación de este grupo a la escolarización primaria y secundaria. De acuerdo a la UNICEF, en Colombia la tasa neta de matrícula en el nivel primario en el periodo comprendido entre 2008-2012 para hombres fue de 90,2%, y para mujeres del 90%. Con respecto al nivel de secundaria, en Colombia la tasa neta de matrícula para 2008-2012 para hombre fue de 73,3%, y para la mujer del 78,7%(16). Adicionalmente, en cifras del 2015 los escolares de 6 a 10 años que asistieron a instituciones educativas tuvieron una proporción de 97,3%, con reducción del 40% entre las edades entre 11 a 16 años(15). Tercero, a partir de las investigaciones que señalan que el fenómeno de la intimidación escolar constituye una problemática a nivel mundial, donde las cifras estadísticas relacionadas con la prevalencia de este evento en el mundo oscilan entre 10,5% en Hungría y 56% en Estados Unidos; para Colombia, los datos en Bogotá señalaron que este fenómeno se presenta en un 27% y en la ciudad de Ibagué, tiene un 79% de prevalencia en la población escolar, lo cual indica su importancia y generalización a nivel mundial como se muestra en la tabla 1 (Ver Anexo D).

1.1.1.2. Ocurrencia del fenómeno “intimidación escolar” por continente geográfico.

La panorámica mundial de la presencia de la intimidación escolar, a partir de procesos investigativos sobre este fenómeno se relaciona a continuación:

1.1.1.2.1. África

Los datos de este continente son escasos, sin embargo en el estudio en 8 países: Kenya, Namibia, Marruecos, Swazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabwe, con un total de 26.543 jóvenes encuestados entre menores de 13 y mayores a 16 años se encontró que el 47% de los jóvenes reportaron haber sido intimidados por lo menos un día en el mes anterior, y el 7% por más de 10 días o más en el mes anterior, (17). Los resultados difieren por países, encontrando que las proporciones por país oscilaron entre 25% en Tanzania hasta 63% en Zambia de los escolares, experimentaba intimidación escolar de 1 hasta 10 días por mes, y el 20% lo experimentaban por más de 10 días en el mes anterior(17). Es importante destacar, las asociaciones encontradas entre intimidación escolar y comportamientos adversos para la salud: daño físico, participar de una hasta 6 peleas o más, soledad en un 16%, ideación suicida en uno de cada cinco adolescentes expuestos a intimidación escolar y planeación del suicidio en un 22% (pág. 295), además de múltiples parejas sexuales, e historias de infecciones transmitidas sexualmente (pág. 296), y uso de sustancias como el cigarrillo, drogas, (pág. 297)(17).La UNESCO en la publicación de 2012 reporto que en las escuelas públicas de Nairobi, entre un 63,8% a un 81,8% de los escolares informaron varios tipos de intimidación escolar(13).

1.1.1.2.2. Asia.

En Corea, el 40% de los estudiantes en una muestra de 1756 escolares de séptimo y octavo grado de dos escuelas secundarias participaron en intimidación escolar. Las tipologías identificadas fueron un 22,7% exclusión, 22% abuso verbal, el 20,3% coacción, y 16,4% físico, pág. 739.(9). El Informe Mundial de la ONU sobre la Violencia contra los jóvenes, reporto que la intimidación escolar se perfilaba como un problema en las Filipinas, Tailandia y otros países del este de Asia y la región del Pacífico, incluyendo China, Corea y Laos. En Filipinas, el 35,7 % de los escolares informó haber sido intimidado durante los últimos 30 días anteriores a la encuesta. En Mongolia el 27% de los escolares reportaron haber sido objeto de violencia por parte de otros niños, mientras en Laos se encontró que el 98% de las niñas y los niños informó presenciar la intimidación en las escuelas, pág. 10 (13).

1.1.1.2.3. Europa.

El estudio realizado en 11 países: Austria, República Checa, Francia , Alemania , Grecia , Hungría , Polonia, España , Suiza , Países Bajos, y el Reino Unido con una muestra de 16210 niños escolares entre 8 y 18 años se encontró un rango de prevalencia de intimidación escolar entre 10,5% en Hungría hasta 29,6% en Reino Unido, pág. 571 (18). El mayor porcentaje correspondiente al 27% de niños afectados por intimidación escolar se encontró en niños en edades entre los 8 a 11 años, además con un bajo estado socioeconómico y bajo nivel educativo de los padres, pobre estado de salud mental como tristeza e inestabilidad emocional, respecto a la salud física con sobrepeso u obesidad y poco apoyo social (18). Comparado con un 19,9% de intimidación escolar en escolares de 12 a 15 años y un 12,5% de intimidación escolar en adolescentes de 16 a 18 años pág. 571(18).

La intimidación escolar con tipología de exclusión se reflejó en el estudio de diversidad e inclusión en Centros Escolares presentado al parlamento Europeo en 2010, en 7 países: España, Italia, Portugal, Holanda, Bélgica, Alemania y el Reino Unido, con 3500 adolescentes entre 13 y 16 años de 50 colegios multiculturales. Se concluyó que el 50% de los estudiantes europeos excluye a sus compañeros de clase por la orientación sexual. Además se excluyen el 39% de los escolares por diferencias en el aspecto físico, el 34% por discapacidades físicas, el 30% por la ropa que usa, y el 30% por el color de su piel. Pág. 49, (19). Según la UNESCO, los resultados de la encuesta de comportamientos de salud en niños en edad escolar evidencio que la proporción de niños que reportaron haber sido intimidados en la escuela en el " pasado reciente " osciló en niños de 11 años entre el 4 % en Suecia al 33 % en Turquía; en niños de 13 años entre el 4% en Suecia al 29% en Lituania; y en adolescentes de 15 años entre el 3% en Islandia y Hungría hasta el 23% en Bulgaria, pág. 11(13).

1.1.1.2.4. Australia.

La literatura existente evidencia que en una muestra de 696 escolares de noveno grado con edades entre 14,2 y 16,5 años de escuelas públicas y privadas elegidas al azar en Australia, el 14,7% de estos informaron haber participado en cyberbullying y el 21,4 % habían participado en el intimidación escolar tradicional pág. 62 (20). Otro estudio, con una muestra de 800 escolares de grados 9, 10 y 11 con edades entre 14 y 18,5 años en Victoria (Australia), encontró como forma de intimidación escolar más común la agresión relacional, afectando a un 72% de hombres y 65% de mujeres del grado noveno, comparado con formas de cyberbullying en grados 9 y 10 que eran mayores en las niñas que en niños que experimentaban intimidación escolar (21).

1.1.1.2.5. América del Norte.

Según la UNESCO, en Toronto (Canadá) en escuelas primarias se encontró que el 20 % de los escolares entre 4 a 14 años y del 10% a 15 % de los estudiantes de secundaria reportaron haber sido víctimas de bullying.(13). En Estados Unidos, el Centro de control y prevención de enfermedades de Atlanta (CDC), afirma que entre un 20% y 56% de jóvenes anualmente son afectados, destacándose subgrupos específicos de lesbianas u homosexuales con un 60% aproximadamente(2). La encuesta que hacen en estados del Sistema de Vigilancia del Comportamiento del Riesgo Juvenil, reportó que 5.107 estudiantes en los grados 9-12 experimentaron dos o más formas de victimización por violencia escolar, la intimidación electrónica, la burla homofóbica y/ o violencia de citas en adolescentes(4).

1.1.1.2.6. Centroamérica.

En Costarrica en 371 alumnos con edades entre 12 y 16 años 6, 7, y 8 grado , el 32,6% habían recibido intimidación escolar (pág. 138) (22).En Mérida (México), en 257 escolares, el 78,2% reportó la existencia de insultos como intimidación escolar verbal y el 85,4% ha identificado los apodosos ofensivos y hablar mal de los compañeros. En cuanto a intimidación escolar con amenazas, el 56,2% mencionó que existe intimidación en sus escuelas(23). Adicionalmente, en Nicaragua, en 3042 niños de escuela primaria hubo una prevalencia de intimidación escolar del 50%, es decir 1 de cada 2 niños fue afectado, donde el 25,3% se encontró como víctima, el 18,7% agresor victimizado, y el 6% agresor(24).

1.1.1.2.7. América del Sur.

En Brasil, el Plan Internacional y UNESCO mencionan que en 5168 escolares entre 11 y 15 años de 5, 6, 7 y 8 grado en cinco escuelas de todas las regiones geográficas del país: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste y Sur, el 35,5% de los estudiantes aceptó haber presenciado por lo menos una o dos veces a un compañero recibiendo intimidación escolar; un 8,9% de los escolares lo presenció de manera semanal y el 10,1% declaró que vio diariamente la intimidación escolar (pág. 24). Además, el 6% de estos se sintió excluido por sus compañeros en la escuela y el 4% experimenta sentimientos de soledad pág. 22, el 28% de los escolares, afirmaron ser víctimas de intimidación por sus compañeros en la escuela por lo menos una vez en el año y el 10% recibirlo tres o más veces en el año, pág. 25, (25). En Bolivia, Plan Internacional y UNESCO, mencionó que en 6700 escolares de primaria y secundaria, 5 de cada 10 estudiantes son víctimas del acoso escolar, pág. 43 (19).

En Argentina, se encontró que un 66.1% de los escolares afirmó recibir hostigamiento, humillación, ridiculización por los compañeros de clase como manifestaciones de la intimidación escolar, pág. 43(19). El estudio latinoamericano, estimó la magnitud de la intimidación escolar en escuelas de primaria, mediante datos obtenidos en el Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE) de la UNESCO desarrollado entre 2005 y 2009 incluyendo 2089 escuelas, 3683 aulas y 86372 estudiantes de 6 grado de 15 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, (se excluyó a México por no haberse aplicado allí los cuestionarios completos para algunos análisis), mediante muestreo aleatorio estratificado y conglomerados en cada país se encontró que la violencia entre pares es un grave problema de toda la región. Además, el 51,1% de los estudiantes de 6 grado de educación primaria sufrieron insultos, amenazas, robos, y golpes por sus compañeros en la escuela durante el mes anterior(26). De estos países latinoamericanos, Colombia es el que mayor porcentaje presentó (63,18%), refiriéndose a algún episodio de intimidación escolar, seguida por Costarrica (60,22%), República Dominicana (59,93%), Argentina (58,62%), Panamá (57,32%) y los que menos porcentaje fueron Cuba (13,23%) y Guatemala (39,34%). El tipo de intimidación más frecuente fue el robo (39,4%), por cada país específico los mayores porcentajes de escolares intimidados por este tipo de agresión fueron: Colombia (54,94%), Ecuador (47,60%), Nicaragua (47,56%), Costarrica (47,25%), República Dominicana (45,79%) y los países con menos porcentaje fueron Cuba (10,55%) y Paraguay (32,23%) (26).

El segundo tipo de intimidación escolar identificado fue el verbal mediante insulto o amenaza, encontrando entre los 16 países una prevalencia del (26,63%), y por cada país los de porcentajes más elevados fueron Argentina(37,18%), Perú (34,39), Costarrica (33,16%), Uruguay (31,07%), Nicaragua (29,01%). Colombia en esta tipología ocupó el doceavo lugar (24,13%) no tan lejano del promedio de los países en general, y los países con menor porcentaje fueron Cuba (6,86%) y El Salvador (18,63%)(26).

El tercer tipo de intimidación escolar fue el físico, con un porcentaje general entre los 16 países de (16,48%), para lo cual de manera específica, de mayor a menor porcentaje fueron los países de Argentina (23,45%), Ecuador (21,91%), República Dominicana (21,83%), Costarrica (21,23%), Colombia (19,11%) y con menor porcentaje fueron Cuba (4,38%) y Uruguay (10,10%). Es importante destacar que Colombia es el país con mayor porcentaje de ocurrencia de algún episodio de intimidación escolar, segregado por países, es el de mayor porcentaje en intimidación escolar con manifestación de robo, ocupa el doceavo lugar en la intimidación de tipo verbal y el quinto en la intimidación escolar tipo física. (26). Este mismo estudio pregunto a los escolares de sexto de primaria si conoce a alguien de su clase que fuera víctima de robo, insulto, amenazas o golpes físicos en su escuela, encontrando que en cuatro países más del 70% responden afirmativamente y son: Costarrica (78,56%), Argentina (74,67%) Panamá (73,99%) y Colombia (72,83%). (26).

En Colombia, estudios como el realizado en Barranquilla con 332 escolares señalan que entre un 40% a 60% era notable la presencia de intimidación de tipo verbal como nombrar con apodos, insultar o hablar mal de otros, y según la tipología de intimidación escolar, la física existía en un 32,17% (golpes) a un 37,26% (empujones); la verbal con manifestaciones como poner apodos en un 43,63% e insultar en un 44,11%; otra forma de intimidación era la indirecta es decir induciendo a otro a agredir a un compañero con un 0,8%; y sexual en un 1,81%, pág. 9 (5). En Bogotá, el estudio Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá D.C. en 2006 realizado en todas las instituciones educativas de enseñanza secundaria, de carácter públicas y privadas, con escolares de 5 a 11 grado con una muestra de 826.455 estudiantes arrojó resultados sobre intimidación y violencia en las instituciones que incluían todas las clases sociales. La prevalencia de intimidación escolar fue de 15% en el último mes, por compañeros de su clase y un 12% fue acosado por estudiantes de otros cursos (pág. 28). Por tipología, se encontró la emocional en el 38% como insultos que los hacía sentir mal; tipo exclusión o rechazo por el grupo de compañeros en un 22%, (pág. 26), tipo física fue expresada por el 33% con manifestaciones golpes, pellizcos, cachetadas y empujones, tipo sexual en un 13% de su curso y el 9% por niños de otro curso (pág. 49). En relación al ser testigos se encontró que una proporción del 15% había presenciado actos como heridas intencionales a otros mediante armas de fuego, vidrios, piedras, navajas, cuchillos, cadenas, u otros objetos (pág. 28)(7).

Cinco años más tarde se realiza un nuevo estudio sobre la convivencia escolar y las circunstancias que la afectan en Bogotá, en 613 instituciones educativas, con 731.791 estudiantes de grado 5 al 11. Se encontró que la intimidación escolar física y verbal fue mayor en escolares de 5 grado con un 17,4%, seguido por

los grados de 6 a 9 con un 12,6% y menor en 10 y 11 grado con un 5,5%, por género fue mayor en hombres con un 13,7%, mayor en la jornada de la tarde con un 12,6%, y mayor en colegios privados en un 12,2%. En el ambiente de aula, de 6 a 9 grado hay mayor proporción de agresiones verbales entre compañeros con un 56,7%, y agresiones físicas entre compañeros en un 35,6%. La intimidación escolar tipo exclusión fue mayor en grados 6 a 9 de 1 a 4 veces en un 22,7%. De igual manera, en los mismos grados hubo mayor intimidación escolar por internet en un 11,4%, mayor en la jornada de la tarde con un 11,4%, en colegios oficiales en un 11% y en mujeres en un 11,7%(8).

En Ibagué, según cifras del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre 2013 y 2014 se reportaron 126 casos de intimidación escolar en el Tolima, siendo el municipio de Ibagué el que mayor número de casos reportó. Según información reportada por la Universidad del Tolima, los índices demuestran que uno de cada cinco niños, niñas y adolescentes, son víctimas de intimidación escolar, y concluyeron que el 79% de los estudiantes sufren esta problemática, (27). En Cali el estudio en 2.542 escolares de 4 colegios públicos y 10 privados de grados 6,7, y 8 con edades entre 9 y 18 años, con respecto al fenómeno de intimidación escolar encontró que el 43,6% aceptaban alguna vez haber agredido a sus pares, y el 51,4% habían sido agredidos, además las formas más prevalentes fueron ridiculizar a otro en un 32,8%, golpear en un 32,5%, excluís en un 19,1%, y amenazar en un 15,7% (6).

Es importante mencionar que el uso de la tecnología, así como dispositivos electrónicos y el internet, provee un nuevo contexto en que la intimidación escolar ocurre, en Estados Unidos, el 95% de adolescentes de 12 a 17 años usan internet y el 80% usa redes sociales como Facebook, MySpace y Twitter. El 9% de esos adolescentes entre 12 y 17 años eran intimidados vía mensaje de texto y el 8% a través de e-mail red social o mensajes instantáneos en los últimos 12 meses, pág. 6 (28). Los anteriores resultados de investigaciones son evidencia que apoyan la significancia social del fenómeno de interés que genera resultados desfavorables en la salud integral de los escolares, y es importante destacar los aspectos relevantes que soportan la presente investigación por ser de interés para la disciplina de enfermería:

- La intimidación escolar es un fenómeno presente en todos los continentes, y constituye un problema de salud pública mundial que en algunos casos puede tener consecuencias fatales.
- La identificación temprana de manifestaciones de riesgo en la intimidación escolar permite desarrollar acciones de prevención oportuna.

- Como afecta con mayor proporción a escolares de menores edades, se hace necesario establecer estrategias que minimicen los riesgos entre padres de familia, escolares, docentes y equipo de salud.
- Para este tipo de fenómenos más que un enfoque curativo se requieren acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad que de manera temprana permitan determinar cuándo hay un escolar en riesgo, lo que evitaría el desarrollo de consecuencias en la salud a nivel físico, mental y emocional.

Ante esta problemática, el medio escolar reclama el desarrollo de investigación y aportes desde el cuidado de enfermería con un enfoque en promoción de la salud y prevención de daños en la salud al identificar a los escolares en riesgo, es decir antes de que las consecuencias en la salud se presenten, porque es notable que la investigación se ha centrado en identificar escolares afectados (víctimas) y no escolares con determinadas características de ser blanco del fenómeno y sus estrategias de afrontamiento para poder establecer acciones que promuevan la interrupción del ciclo de intimidación escolar. No hay reporte de resultados de investigación que muestre acciones para hacer la identificación de estos escolares en riesgo en sus propios ambientes donde hay determinados factores que predisponen ser estigmatizado. Colombia ha generado caracterización del fenómeno lo cual ha permitido reconocer que es necesario dirigir desde la disciplina de enfermería investigaciones a la población de escolares en riesgo de intimidación escolar.

1.1.1.3. Situación de ocurrencia de eventos fatales y no fatales en América por la intimidación escolar. Los resultados sobre la magnitud de la mortalidad vinculada a la intimidación escolar, como esencia para desarrollar políticas de salud pública y su prevención no ha sido documentado en la literatura, (pág. 381), (29). Sin embargo, en el estudio realizado con reportes de noticias sobre intimidación escolar y consecuencias que afectaron la salud física y mental en 24 países del continente americano se encontró que hubo 47 reportes de eventos y daños no fatales en 19 países (Antigua y Barbuda, Argentina, Barbados, Belize, Brazil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Guadalupe, Guatemala, Jamaica, México, Montserrat, Panamá, Paraguay, Perú, Trinidad y Tobago, Estados Unidos de América) con un 96% de víctimas entre los 10 y 19 años, y el 62% eran de género masculino, de estos eventos el 60% se manifestaron como golpes, puñetazos, patada, heridas, ocasionando traumas en cabeza de tipo cervical, fracturas nasales, y daños genitales; el 20% de los daños se dieron por puñaladas (pág. 379)(29).

Por el contrario, los eventos fatales reportaron homicidios y suicidios por intimidación escolar así, 17 suicidios en 6 países (Argentina, Brazil, Canadá, Perú, Trinidad y Tobago, Estados Unidos) 65% de las

víctimas eran hombres entre 10 y 14 años, pág. 380, y 18 homicidios en 9 países (Colombia, El Salvador, Guatemala, Guyana, Nicaragua, Perú, estados Unidos, Uruguay, Venezuela) (pág. 380). Una limitación del estudio fue que solo el 30% del total del hemisferio Oeste reportó eventos derivados de la intimidación escolar (pág. 380)(29).

1.1.1.4. Políticas públicas nacionales e internacionales relacionadas con la intimidación escolar.

Este apartado destaca los antecedentes normativos que se han propuesto para la protección de los niños, niñas y adolescentes frente a esta temática. La intimidación escolar se plantea como una amenaza importante para los derechos del niño fundamentales como la salud, la integridad, la seguridad, y la libertad frente a escenarios escolares de discriminación y violencia, pág. 4(13). El interés por proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes está dirigido en la prevención de conductas o la presencia de consecuencias que afecten su salud y desarrollo en la sociedad, lo cual ha sido preocupación de organizaciones nacionales e internacionales.

Con respecto a la política internacional en la Convención de los Derechos del Niño en 1990, aún el fenómeno no era tan evidente para ser reconocido como uno de los aspectos a tener en cuenta, sin embargo lo relaciona de la siguiente manera: los Estados reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (artículo 27) y adicionalmente menciona, la educación estará encaminada a desarrollar la personalidad, capacidad mental y física, y las aptitudes(artículo 29)(30). Además, a nivel internacional, la Declaración del Milenio y un Mundo Apropiado para los Niños en el año 2000, establecen un acercamiento al fenómeno de la intimidación escolar, pues orienta la mirada desde la protección de los entornos donde los niños, niñas y adolescentes se desarrollan como la escuela, la familia y la comunidad y el riesgo ante los daños ocasionados por la web, aspecto que caracteriza el ciberacoso que es una tipología de la intimidación escolar.

En la reunión de los 189 Estados Miembros las Naciones Unidas en Nueva York EU en el año 2002, reconocieron su responsabilidad con el respeto y la defensa de los principios de dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial en todos sus habitantes especialmente en los que están en condiciones de vulnerabilidad. Establece 8 metas generales y 18 secundarias para alcanzar en el 2015. Una de ellas es el mejoramiento de las condiciones de salud de las mujeres y los niños. Además propone

adicionalmente, los siguientes principios y objetivos: a) Situar a los niños siempre primero, b) Erradicar la pobreza, invertir en la infancia, c) No permitir que ningún niño quede postergado, d) Cuidar de todos los niños: favorecer entornos seguros para que cuenten con buena salud, que promueva bienestar emocional, mental y social para que puedan aprender y ser competentes e) Educar a todos los niños, f) Proteger a los niños de la violencia y la explotación, g) Proteger a los niños de la guerra, h) Luchar contra el VIH/SIDA, i) Escuchar a los niños y asegurar su participación: al prestar toda la atención en oírlos y permitir su participación en los eventos que los afecten, j) Proteger la tierra para los niños.

Para su logro, definen unas metas y estrategias entre las que pueden destacarse la de Protección general que cita en su punto 2, 3, y 19 donde se imprime la necesidad de cuidar a los niños y niñas en entornos como la escuela, familia y comunidad para evitar situaciones de violencia, falta de cuidados, explotación o maltrato que los afecten, además de las discriminaciones por cualquier condición diferente que puedan limitarlos igualmente el acceso servicios como salud, educación u otros sociales. Se invita a ejercer protección de los daños ocasionados por la web de tipo violento y de juegos y programas informáticos que influyan de manera negativa en su desarrollo psicológico, reconociendo la responsabilidad de la familia, y adultos responsables de cuidar a los niños pág. 48, (31).

A nivel de Colombia, se dictan normativas que si bien solo hasta el año 2013 se dicta la Ley específica relacionada con la intimidación escolar, las normas de años anteriores se relacionaban con la protección de la infancia, la adolescencia y la prevención de situaciones que pudieran afectar su salud y bienestar, estas son: la Constitución Política de (1991) en su artículo 44 propone, los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás, además el Estado, la sociedad y la familia son responsables de su protección y desarrollo armónico e integral apoyado en la filosofía y doctrina de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño(32). Adicionalmente, se dicta el Código Infancia y adolescencia (Ley 1098/2006) con el propósito de garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (33).

En los artículos del 17 al 34 se declaran los derechos de los niños y en el artículo 201, expone la definición de políticas públicas de infancia y adolescencia como el conjunto de acciones que adelanta el Estado, con la participación de la sociedad y de la familia, para garantizar la protección integral de los niños, las

niñas y los adolescentes. Las políticas públicas se ejecutan a través de la formulación, implementación, evaluación y seguimiento de planes, programas, proyectos y estrategias.

El Decreto 520/2011 por medio del cual se adopta la política pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C., de 2011 a 2021. Se fundamenta en la propuesta de estrategias y acciones que reconocen la importancia de prevenir condiciones que afecten o amenacen a niños, niñas o la defensa de sus derechos. Se compone de tres ejes principales que se desglosan en componentes que estructuran de manera puntual los eventos que son dirigidos hacia el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Los ejes son: 1) Niños, niñas y adolescentes en ciudadanía plena, 2) Bogotá construye ciudad con los niños, niñas y adolescentes, 3) Gobernanza por la calidad de la vida de la infancia. En el eje 1, los componentes ciudad, familias y ambientes seguros y creciendo saludables dimensionan la importancia que tienen los entornos en los que se desarrollan los niños, niñas y adolescentes, de allí la necesidad de la prevención de situaciones e identificación del riesgo que afecte la calidad de vida de los escolares como lo es la intimidación escolar.

Específicamente, la normativa para prevenir la intimidación escolar en Colombia, se da a partir del año 2013, con la Ley 1620 de Convivencia escolar, (por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar⁽³⁴⁾). Esta ley crea una ruta de atención en casos de violencia y un sistema nacional único de información para reportar estos casos, y da la posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia, así como imponer sanciones a quienes no lo hagan. Indica además la ruta de atención integral para la convivencia escolar y así fortalecer las estrategias de prevención de la deserción escolar, causada en buena medida por la violencia escolar. El Sistema Nacional de Convivencia Escolar promueve principios como la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad; reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y a la comunidad educativa como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos. De igual forma, por medio de funciones específicas, comités y herramientas, compromete a las Secretarías de Educación, los establecimientos educativos, a los directivos, a los docentes, a las familias y a todos los demás agentes relacionados con el sector a participar y apoyar la iniciativa. Además, establece objetivos, la ruta de atención integral para la convivencia escolar, la participación de comités y la familia. Incluye actores sociales como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de Protección Social, Ministerio de Cultura, y el sistema de

responsabilidad penal. La ruta de atención integral para la convivencia escolar tiene cuatro componentes de promoción, prevención, de atención y seguimiento.

El componente de promoción se centra en el desarrollo de competencias y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Este componente determina la calidad del clima escolar y define los criterios de convivencia que deben seguir los miembros de la comunidad educativa en los diferentes espacios del establecimiento educativo y los mecanismos e instancias de participación del mismo, para lo cual podrán realizarse alianzas con otros actores e instituciones de acuerdo con sus responsabilidades.

El componente de prevención se ejecuta a través de un proceso continuo de formación para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, con el propósito de disminuir en su comportamiento el impacto de las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar. Incide sobre las causas que puedan potencialmente originar la problemática de la violencia escolar, sobre sus factores precipitantes y en los espacios sustitutos de vida familiar, que se manifiestan en comportamientos violentos que vulneran los derechos de los demás, y por tanto quienes los manifiestan están en riesgo potencial de ser sujetos de violencia o de ser agentes de la misma en el contexto escolar.

El componente de atención desarrolla estrategias que permitan asistir al niño, niña, adolescente, al padre, madre de familia o al acudiente, o al educador de manera inmediata, pertinente, ética, e integral, cuando se presente un caso de violencia o acoso escolar o de comportamiento agresivo que vulnere los derechos humanos, sexuales y reproductivos, de acuerdo con el protocolo y en el marco de las competencias y responsabilidades de las instituciones y entidades que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Este componente involucra a actores diferentes a los de la comunidad educativa únicamente cuando la gravedad del hecho denunciado, las circunstancias que lo rodean o los daños físicos y psicológicos de los menores involucrados sobrepasan la función misional del establecimiento educativo.

El componente de seguimiento se centra en el reporte oportuno de la información al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención reportados. Los anteriores componentes constituyen un punto de partida desde las políticas, y la presente investigación aportaría elementos importantes para el componente de prevención, al hacer medición de cuatro categorías de riesgo para intimidación escolar y así desarrollar estrategias desde

enfermería como disciplina de salud, que contribuiría a la protección de los escolares en su contexto y disminuir el impacto de estas condiciones que precipitan un ciclo de violencia prevenible al encontrar de qué manera enfrentan esa situación estando en riesgo.

1.1.1.5. Programas nacionales

En Colombia, desde el año 2006, se implementó el programa aulas en paz, propuesto por la Universidad de los Andes como un programa de promoción de la convivencia y la prevención de la agresión en estudiantes de 2 a 5 de primaria y sus familias al favorecer en ellos competencias ciudadanas; dado a que en el año 2004 el Ministerio de Educación establece una propuesta sobre la promoción de la educación ciudadana y cívica en los colegios y escuelas de Colombia. Este programa es multicomponente al abordar tres espacios de socialización del estudiante que son aula, amigos y familia. Actualmente, se ha implementado en 47 instituciones de diferentes ciudades. El abordaje de la familia se centra en 4 talleres al año y 4 visitas al año. Se han realizado dos evaluaciones citadas por Jiménez y colaboradores, en donde se visualizan resultados heterogéneos en la disminución de la agresión escolar. La primera, ejecutada a través de una evaluación de 100 horas y media de observaciones participantes y no participantes, en una institución educativa de Bogotá, encontró que hubo aumento de conductas pro social y disminución en los niveles de indisciplina y agresión entre los alumnos. La segunda, incluyó tres instituciones en Bogotá, en la que se obtuvo que al finalizar el año, los niveles de agresión de los grados en los que se había desarrollado el programa habían aumentado y no hubo diferencias significativas en el desarrollo de competencias ciudadanas(35).

1.1.1.6. Análisis de las políticas públicas nacionales e internacionales relacionadas con la intimidación escolar.

Los acuerdos internacionales en favor de la protección de los niños, niñas, adolescentes a nivel mundial inciden en los programas y políticas establecidas en cada país. Es de reconocer cómo los objetivos del milenio, favorecieron la convención de los estados para comprender la necesidad de proponer estrategias que favorezcan el cuidado y protección, así como la prevención de eventos no favorables en la salud y el desarrollo de la población mencionada. Esta promulgación internacional en el año 2002 reconoce el valor de evitar condiciones que permitan entornos violentos como la escuela, la familia y el contacto con el internet, identificando el papel fundamental que tienen los padres, las familias y los adultos responsables del cuidado de niños y niñas.

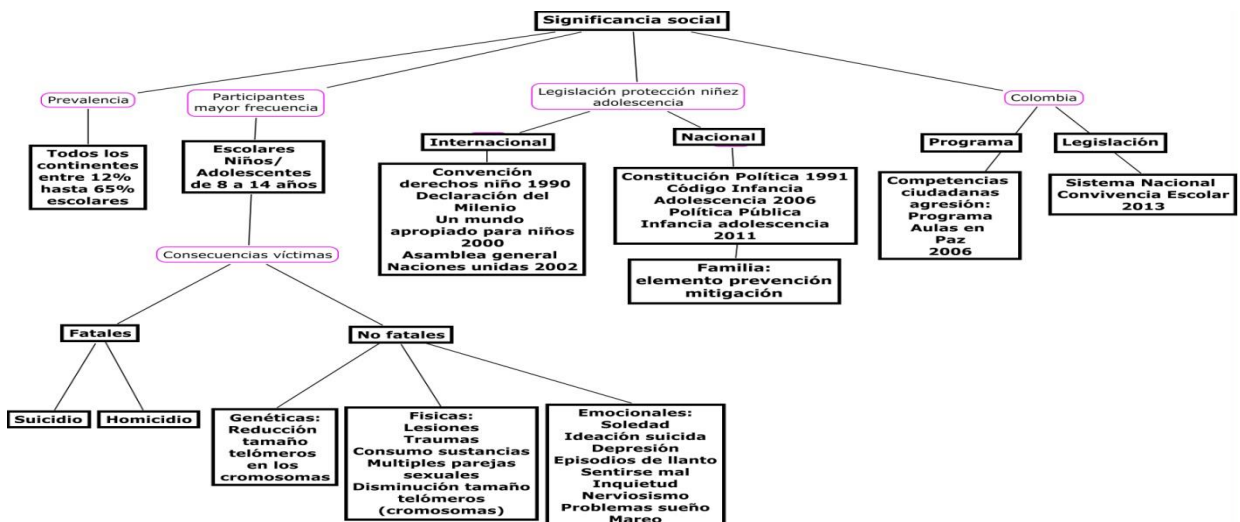
En Colombia, desde la Constitución Política de 1991, se reconocen los derechos fundamentales de los niños que deben ser protegidos en favorecimiento de su desarrollo, es decir evitando factores, situaciones y eventos que puedan amenazar su proceso. Sumado a ello, 15 años después cuenta el país con el Código de Infancia y Adolescencia que apoyando la defensa de estos derechos invita a unas obligaciones cívicas y sociales de los niños, niñas y adolescentes en sus relaciones con otros, que deben existir en ambientes como la escuela y la familia. Consecuente con las normas anteriores, se dicta la política pública para niños y adolescentes con una vigencia de 10 años (2011-2021) en la que se identifica la necesidad de favorecer entornos seguros para ellos. Uno de estos entornos en el que los niños y adolescentes permanecen gran parte de su tiempo es la escuela, además de ambientes comunitarios y familiares que deben velar por el cuidado de sus menores. Las normas nacionales específicas contra la intimidación escolar, forma de violencia entre pares (niños, niñas, adolescentes) en el contexto educativo, se han adoptado cuando la magnitud de los eventos fatales y no fatales genera gran magnitud social.

Es importante señalar que países como México, están en proceso de legislar contra la intimidación escolar en Baja California, y se convertiría en el cuarto estado que contaría con este tipo de ley además de Distrito Federal, Veracruz y Puebla (36); comparado con otros países como Estados Unidos en el estado de Massachusetts, donde en abril de 2010 se promulgaron leyes estatales dado un caso de suicidio de una joven de 15 años, y Noruega, donde desde el año 1983, se inició trabajo preventivo incluyendo trabajadores de servicios, padres, alumnos, para hacer intervención en estas situaciones de intimidación escolar, propuestas también desde el suicidio de tres adolescentes en ese año, lo cual confirma que es el denominador de las acciones legislativas. En Colombia los programas específicos desarrollados como el de **aulas en paz** han mostrado resultados mixtos enfocados en las competencias ciudadanas y la agresión en espacios escolares. Adicionalmente, se han documentado campañas educativas como en la ciudad de Ibagué, propuestas por el comité de convivencia escolar y la Secretaria de Inclusión Social que pretendió ser una estrategia de sensibilización en la prevención de estos eventos(37).

Es necesario que las instituciones de educación y salud a través de un talento capacitado, indaguen y establezcan estrategias para la implementación de la normatividad de manera que se den las posibilidades para evaluar la ruta de atención integral para la convivencia escolar aspecto de gran importancia según lo manifestado por funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, en el primer foro de violencia escolar en mayo de 2014.

A manera de cierre, dada la revisión crítica de la literatura incluida en la significancia social (Figura 1-1), el fenómeno de la intimidación escolar es un problema de salud pública mundial, que se presenta en niños, niñas y adolescentes de diferentes edades en todos los continentes, con prevalencia no menor al 20% en las investigaciones; que produce consecuencias en la salud física, mental, emocional, y genética. Además en Colombia contamos con una política que indica una ruta de atención al escolar víctima, sin embargo en los componentes no hay un direccionamiento claro sobre cómo hacer identificación de los escolares en riesgo de intimidación escolar y así evitar consecuencias en su salud. Enfermería como disciplina profesional de la salud enfocada en el cuidado del ser humano, puede aportar de manera sustancial en el problema en la prevención de este fenómeno y la promoción de la salud en estos ambientes donde se hace necesaria su presencia dado el impacto en la salud descrito pero aun poco detallado en nuestro contexto colombiano.

Figura 1-1: Significancia social.



Fuente: Briñez Ariza, K.J. & Caro, C. V. Intimidación escolar (2015).

Proposiciones relacionadas con la significancia social:

- El fenómeno del bullying, acoso escolar, intimidación escolar o victimización se considera como un problema de salud pública que está ampliando su magnitud e impacto a nivel del mundo, y es así como la Organización Mundial de la Salud (1) y el Centro de Prevención y Control de Enfermedades (CDC) de Atlanta(2) han reclamado direccionar la atención, dirección e investigación de la salud pública mundial.

- El fenómeno de la intimidación escolar ha sido estudiado y se cuenta con cifras estadísticas que permite afirmar que está presente en escolares de los cinco continentes con una prevalencia entre el 12% hasta el 65% de los escolares como participantes.
- Colombia ocupó el primer lugar con mayor porcentaje de ocurrencia de algún episodio de intimidación escolar entre 16 países de Latinoamérica, el quinto en tipo física, y el doceavo en el tipo verbal(26).
- La presencia de intimidación escolar se asocia a consecuencias en la salud como: episodios de llanto ($X^2= 7,164$ IC 95% OR=3,9 (1,4-10,9) $p<0,05$), sentirse mal ($X^2= 7,490$ IC 95% OR=3,41 (1,3-8,3) $p<0,05$), inquietud ($X^2= 15,836$ IC 95% OR=6,27 (2,4-16,1) $p<0,05$), nerviosismo ($X^2= 7,939$ IC 95% OR=4,41 (1,4-13) $p<0,05$), problemas de sueño ($X^2= 12,522$ IC 95% OR=5,73 (2,0-15,8) $p<0,05$), mareo ($X^2= 9,851$ IC 95% OR=5,76 (1,8-18,7) $p<0,05$) (38).
- Las víctimas de intimidación escolar tienen dos veces más la probabilidad de presentar problemas psicosomáticos que quienes no participan en este fenómeno (OR: 2.00 IC:95% (1.70-2.35) $p=0.0001$ (3).
- En Colombia, la legislación ni las políticas en salud establecen de manera clara el qué y el cómo hacer la identificación de los escolares en riesgo de intimidación escolar y así evitar consecuencias en su salud.
- Los profesionales de enfermería, deben hacer parte del equipo multidisciplinario de atención para el escolar en riesgo de intimidación escolar con un enfoque de prevención de consecuencias fatales.

1.1.2. Significancia teórica

Se documentó mediante crítica de la literatura, y clasificación de la evidencia según Lobiondo y Harber(39) lo que se conoce y se identificó lo que no se conoce sobre el fenómeno de la intimidación escolar desde los aportes de otras disciplinas diferentes a enfermería y por niveles de evidencia científica,

agrupando como temas los siguientes: factores de riesgo, la familia como factor de riesgo y como factor protector, ambiente de la intimidación escolar, consecuencias en la salud por la intimidación escolar, estrategias de afrontamiento de los niños, niñas y adolescentes ante la intimidación escolar.

1.1.2.1. Factores de riesgo en la intimidación escolar.

Desde el paradigma cualitativo, nivel de evidencia VI estudio cualitativo descriptivo, se estudió la percepción de la burla en profesores de un colegio religioso, los tres temas obtenidos fueron: primero, hallazgos de historia personal: algunos profesores reportaron tener experiencias tempranas en su propia infancia con burlas. Expresan la necesidad de la burla en la construcción de relaciones "pero tienes que saber con cuáles puedes hacerlo", también se vio como comportamiento antisocial completo y como un antecedente a la intimidación escolar. Segundo, diferenciación entre burla e intimidación escolar: Los profesores lo diferenciaban al manifestar que la diferencia de poder puede existir o no en todas las situaciones burla, además la burla puede ser única, sin embargo la intimidación escolar es repetitiva. Tercero, estrategias de intervención, los profesores se refirieron a dos tipos: a) proactivas, tales como prácticas en el aula al establecer reglas del salón de clases con respecto al comportamiento esperado, comunicación y b) reactivas como reprimenda, llamar a los padres cuando es para hacer seguimiento, y cuando era ineficaz e intensa la burla. Un consenso del grupo estudiado es que los programas de intervención de la burla entran dentro del "paraguas" de la intimidación escolar (40).

En otra investigación cualitativa descriptiva con 8 grupos focales de 7 a 10 estudiantes de primaria y de secundaria en México, se investigó en los adolescentes la exposición a la violencia en tres dimensiones, como víctima, testigo, y haber escuchado situaciones de violencia, encontró que esta era frecuente en los sujetos de estudio y que ante esta situación estos respondían de igual manera con violencia, pág. 7(41).

Desde el paradigma cuantitativo, nivel de evidencia VI, en las investigaciones descriptivas, la edad es una variable importante en el fenómeno de intimidación escolar, ha sido detallada desde estos estudios en 332 escolares de 12 a 16 años de grados 6, 7, 8, y 9 en Barranquilla (Colombia), encontrando que los estudiantes con edad entre 12 a 14 años fueron los que más manifestaciones de intimidación recibieron. En estudiantes de 12 años el 40 a 50%, de 13 y 14 años del 20% al 30% en la conducta de esconderle

cosas (pág. 12). La edad de los agresores era de 12 años en el tipo de intimidación verbal como poner apodos en un 20 a 40%(5).

Con respecto a la burla, esta se ha correlacionado para conocer la interpretación que se hace de ella, que tiende a ser por la experiencia propia, de lo que le ha sucedido a otros, o las consecuencias. En un estudio con 35 parejas de compañeros universitarios de la Universidad de Illinois. Se les pidió describir un caso en el que se burló el uno del otro. Y luego por separado se le preguntó por: las variables: diversión, daño, molestia por recibirla. Luego se le entregaba al otro compañero y debía responder en una escala de 1 a 11 como había sido la burla en esos aspectos. En este proceso nunca se permitió el contacto, mientras se hizo el registro de la información. Hubo correlación entre las respuestas ($r = 0,55, p < 0,01$) entre agresores y víctimas. Algunas burlas tendían a verse como más negativas, que otras entre ambos individuos. Los bromistas tendían a hablar de la burla como positivas (42).

La variable de grado escolar ha sido descrita, en estudios descriptivos en los cuales se señala que entre 40 y 50% de las víctimas se encontraban en el grado 6° y 7°, y los agresores de 6° a 8° con un 40 a 50% (pág. 14) (5). Adicionalmente, se encontró que en Bogotá en una muestra de 3226 escolares con edades entre 10 y 20 años de grados 6,7,8,9,10,y,11 que el grado sexto reportó las mayores proporciones en las situaciones de acoso: “no hablan conmigo” 18,4% “y me dicen apodos que no me gustan” con un 29,3% (pág. 521) (43). En investigaciones que incluyen escolares de primaria y secundaria, haciendo comparación se encontró un estudio con una muestra con 2727 escolares con edades medias de 13,7 para 2 de educación secundaria obligatoria(ESO), 15,7 años para cuarto (ESO)y 17,9 años para segundo de bachillerato en 66 centros escolares de secundaria de Barcelona (España), se encontró que la prevalencia por curso y sexo fue mayor en el grado 2 de educación secundaria obligatoria, el 18,2% en escolares del género masculino y un 14,4% para escolares del género femenino ,seguido por el grado 4 10,9% en escolares del género masculino y un 8,5% para escolares del género femenino, y seguido por 2° bachillerato con un 4% para ambos géneros pág. 105. En ambos géneros, el aumento de la edad se asoció significativamente con una menor probabilidad de intimidación escolar en el modelo multivariado, obteniendo una (OR) de 0,81 [IC95%]:0,71-0,93) en los en escolares del género masculino y de 0,78(IC95%:0,67-0,89) en escolares del género femenino. Presentar un estado de ánimo negativo (escolares del género masculino OR: 3,22, IC95%:2,12- 4,88; escolares del género femenino, OR: 3,24, IC95%: 2,11-4,96) y tener una conducta violenta (escolares del género masculino OR: 2,00, IC95%: 1,36-2,94; escolares del género femenino OR: 1,64, IC95%: 1,11-2,42) se asociaron significativamente a una mayor probabilidad de padecer intimidación escolar. Entre las del género femenino se observó una

menor probabilidad de ser víctima de intimidación escolar en las consumidoras de riesgo de alcohol, con una OR ajustada de 0,50(IC95%:0,32-0,78) (pág. 106) (44).

En otro estudio realizado en 590 escolares de los grados 3 a 5 de 6 escuelas primarias públicas de Estados Unidos las puntuaciones de victimización difieren por grado [F (2,515) 6,20, p <0.002], con la media más alta entre los estudiantes de tercer grado (17,73) seguido por estudiantes de quinto grado (15,52) y de cuarto grado (14,92) (pág. 844)(45).

En el estudio con 16210 escolares con edades entre 8 a 18 años en 11 países europeos se encontró mediante un modelo de regresión logística mayor probabilidad de experimentar intimidación escolar en los niños de menor edad con OR: 2.32 en Reino Unido hasta OR:7,28 en Francia p<0,05, con bajo nivel de educación de los padres OR: 1.44 IC 95% (1.24–1.66) p<0,05, con categorías más pobres del estado de salud como problemas de salud mental (OR: de 1.81 en Países Bajos hasta 3.20 en Polonia p<0,05), con tristeza y la inestabilidad emocional (OR: de 0,89 en Reino Unido hasta 0,95 en Grecia p<0,05)y con apoyo social deficiente (OR:1.44 en Alemania hasta 3.20 en Grecia p<0,05)(pág. 571)(18).

Coherente con los datos encontrados en otros estudios, las víctimas y los agresores son más propensos a ser niños de menor edad pág. 351, y se han encontrado diferencias entre los factores de riesgo para víctimas, agresores y víctimas/ agresores, por ejemplo para víctimas, no haber consumido cannabis, tener sobrepeso OR 1.65 IC:95% (1.19-2.30)u obesidad OR: 2.56 IC: 95% (1.68-3.90), sentirse triste, estar deprimido o sin esperanza en el futuro OR: 2.89 IC: 95% (2.11-3.96) y tener problemas de sueño frecuentes OR: 1.71 IC: 95% (1.25-2.33) (pág. 352); en los agresores hubo asociación en las variables: romper y robar cosas OR: 1.70 IC: 95% (1.24-2.32), haber consumido cannabis alguna vez OR: 1.38 IC: 95% (1.02-1.87) , haber estado borracho alguna vez OR: 1.54 IC: 95% (1.12-2.13), sentirse aburrido o cansado OR: 1,55 IC: 95% (1,20-1,98) y nervioso o tenso OR: 1.34 IC: 95% (1.04-1.73) pág. 351; los victimas/agresores eran más vinculados a ser niños, se sentían cansados o aburridos OR: 2.46 IC: 95% (1.46-4.15) y nerviosos o tensos OR: 1.73IC: 95% (1.02-2.94), robaban cosas OR: 3.33 IC: 95% (1.81-6.14) y tenían sobrepeso OR: 1.71 IC: 95% (1.00-2.89)(pág. 351)(46).

1.1.2.2. La familia como factor de riesgo y como factor protector.

Desde el paradigma cualitativo, nivel de evidencia VI, en investigaciones descriptivas, se indagó con directores o jefes de estudios de 14 colegios de Alicante (España) las percepciones de las causas de la violencia escolar, se encontró que la violencia percibida por las personas que dirigían los centros fue escasa. Los tipos de violencia referidos son coincidentes: “es más violencia verbal que física, insultos y amenazas” pág. 389. El motivo más señalado y consensuado es la edad además los motivos externos al centro como la familia y los problemas familiares y otros sociales más generales, incluso motivos poco definidos y estereotipados: “relajo de la disciplina en casa”, “la TV”, “familias desestructuradas”, “problemas familiares, económicos y sociales” pág. 389 y las propuestas ante la violencia escolar, concluyendo que los problemas familiares en estas conductas y el comportamiento de los estudiantes es algo que trasciende del ámbito escolar para implicar a las familias (pág. 391) (47). En escolares de secundaria y bachillerato de 6 escuelas oficiales de Guadalajara (México) la violencia se ha descrito como un resultado de inconvenientes en los hogares de los niños(48).

Adicionalmente, desde la teoría fundamentada se realizó un estudio con el director, el vicedirector, cinco docentes de grado, cuatro docentes de áreas especiales y tres auxiliares no docentes de una escuela de Buenos Aires, y se encontró que los condicionantes sociales de las conductas agresivas en los escolares están relacionadas con el contexto socio-cultural y familiar (pág. 165) (49).

Otro estudio, desde la teoría fundamentada, con 15 participantes con edades entre 14 y 18 años en República Checa, no encontró a la familia como un apoyo en situaciones de intimidación escolar, los participantes mencionaron como causas de ello, las respuestas de exageración de los padres, o por el desconocimiento del internet y del manejo de tecnología de esos adultos, o a razón de que los padres al enterarse de que sus hijos eran intimidados no ofrecieron ayuda alguna; aunque sugieren que el acompañamiento y vigilancia de los padres a sus hijos en el contacto con la tecnología es un factor que promueve la seguridad (pág. 13) (50).

Desde el mismo enfoque, en 21 personas con experiencia de haber sido intimidado por más de un año, con edades entre 17 y 34 años en Suecia, la experiencia de ser intimidado logra superarse al ser más fuertes las relaciones de apoyo con los padres pág. 321(51); al reconocerse como sujetos activos que tratan de afrontar la intimidación escolar.

En un estudio etnográfico, con 57 participantes entre maestros, escolares agresores, escolares víctimas, directores, supervisores y padres de familia, en escuelas primarias de Colima (México), describió que los padres comunicaron que afrontar la intimidación es un desafío, que no saben cómo manejar la intimidación escolar, y por ello no sabían a quién dirigirse para atenderlo más que a la escuela(52).

Desde el nivel de evidencia V, en la revisión sistemática de 57 estudios entre cualitativos y mixtos sobre la construcción social desde la perspectiva de los niños, se encontró que la familia perpetúa en agresores la intimidación escolar al no generar iniciativa desde los hogares para impedir esta conducta hacia otros niños. Sin embargo la familia constituye un elemento que mediante control ejercido hacia sus hijos, contribuye que los niños que agreden se retiren del proceso de intimidación escolar(53).

Desde el paradigma cuantitativo en el nivel de evidencia VI en los estudios descriptivos, se estudió la intimidación escolar en 1756 escolares de Seúl y Anyang (Corea) se encontró que estaba presente en niños de familias del nivel socioeconómico alto (72,4%) y bajo (81,2%) y los niños y niñas de familias con ambos padres fueron menos vinculados al fenómeno frente a familias sin ambos padres (61,8% vs 47,1%) (pág. 740) (9).

La literatura con nivel de evidencia VI, ha mostrado que las conductas agresivas dadas en el hogar por parte de los padres, o de otros como hermanos son elementos que favorecen la intimidación escolar. En el estudio descriptivo con 371 escolares con edades entre los 12 y 16 años de los grados 6,7, y 8 en Costarrica se encontró en primer lugar las conductas agresivas dadas en el hogar por parte de los padres, o de otros hermanos (pág. 139). Las amenazas fueron expresadas por el 39% de los hombres y el 69% de las mujeres (pág. 139). Los apodosos se encontraron en el 27,3% de los hombres y el 16,4% de las mujeres (pág. 139). Los insultos se encontraron en el 25,8% de los hombres y el 16,4% de las mujeres (pág. 139). Los golpes se encontraron en el 19,7% de los hombres y el 12,7% de las mujeres (pág. 139)(22). Los tipos de maltrato a que se ven expuestos los niños en el hogar, se pueden convertir en modelos repetidos por ellos en situaciones futuras (pág. 139)(22).

Desde el nivel de evidencia IV, un estudio correlacional, demostró que en 16210 escolares entre los 8 a 18 años en 11 países europeos, que el bajo nivel educativo de los padres OR: 1.44 IC 95% (1.24–

1.66) $p < 0,05$ y el pobre apoyo social (OR de 1.44 en Alemania hasta 3.20 en Grecia $p < 0,05$) se han asociado como un factor de riesgo en la intimidación escolar (18).

Cuatro estudios correlacionales, nivel de evidencia IV, el primero con 2516 escolares de 12 a 19 años de edad en Ontario (Canadá), encontró la asociación en las escolares, el antecedente de la participación de las familias en servicios de protección de niños y reportar haber intimidado a otros (OR = 1,5, IC 95 % 1.1 a 2.1) (pág. 159), además, la menor edad y tener ansiedad psicológica elevada se asoció significativamente con intimidar a otros ($p = < 0,001$) (pág. 160). En escolares del género masculino, tener ansiedad psicológica elevada se asoció significativamente con intimidar a otros ($p = < 0,016$) (pág. 160)(54). El segundo estudio, con 937 escolares de edad promedio: 13,8 años de escuela secundaria en México, encontró que los escolares que no intimidan a otros reportaron menos problemas legales de los padres en una proporción del 10%, comparada con el 21,9% de los escolares que ejercían intimidación. Los antecedentes de problemas legales tales como el consumo de sustancias: alcohol, drogas y conductas delictivas en los padres se asoció a escolares agresores (pág. 624). El ajuste social de la familia dado por no consumo de sustancias como alcohol y drogas en la familia, mejor convivencia, menores conflictos familiares, y mejor nivel socioeconómico, protegen a los niños de la participación como víctimas o agresores en la intimidación escolar(55).

El tercer estudio se realizó, con 1116 pares de gemelos y sus familias de Inglaterra, se encontró que los niños intimidados en la escuela primaria tenían mayores niveles de problemas emocionales a edades 10-12 años ($M = 12,84$, $SD = 8,22$) en comparación con los niños que no habían sido intimidados ($M = 9,34$, $SD = 6,18$), los niños que sufren de acoso también tenían niveles más altos de problemas de comportamiento a través del tiempo ($M = 16.62$, $SD = 13.47$) en comparación a los niños no intimidados ($M = 12.18$, $SD = 11.02$) se encontró que cada factor familiar tuvo un efecto único sobre la capacidad de recuperación emocional y conductual de los niños a intimidaciones violentas, evaluados en el modelo multivariado que incluyó todos los factores de protección (capacidad de recuperación emocional: calidez materna: $\beta = 0,09$, $p < 0,001$; calidez hermano: $\beta = 0,15$, $p < 0,001$; ambiente en el hogar: $\beta = 0,17$, $p < 0,001$); (La capacidad de recuperación del comportamiento: calidez materna: $\beta = 0,12$, $p < 0,001$; calidez hermano: $\beta = 0,24$, $p < 0,001$; ambiente en el hogar: $\beta = 0,32$, $p < 0,001$). Lo anterior, confirmó que los niños que sufrían de intimidación y que tenían las familias con mejor apoyo tuvieron menos problemas emocionales y de comportamiento a través del tiempo que los niños víctimas con familias que brindaba menor apoyo. (56)

En el cuarto estudio, el funcionamiento familiar y su relación con la intimidación escolar se demostró, con 304 estudiantes en los grados 6, 9, y 11 con edades entre 10 a 18 años en una institución educativa de Santander (Colombia), la relación entre el funcionamiento familiar (moderadamente y gravemente disfuncional) y si el adolescente es o no agresor, reportándose presencia de agresor en los estudiantes que tenían familia moderadamente o gravemente disfuncional (Chi cuadrado 6,82. $P= 0,033$) pág. 93(57).

En el nivel de evidencia III, en un estudio piloto tipo cuasiexperimental, que indagó si la hostilidad de los padres, la depresión de los padres, y las habilidades de las madres predecían comportamientos de intimidación escolar y si la intimidación escolar del niño disminuía cuando los cuidadores completaban un programa de intervención llamado ACT-RSK, comparado con un grupo control pág. 945. Se estudiaron 51 cuidadores de niños de 4 a 10 años (madres biológicas, adoptivas, madrastra, padres biológicos, adoptivos, padrastro y abuela) en Estados Unidos mediante una intervención por 8 semanas al grupo experimental para orientarlos en el desarrollo del niño, técnicas de disciplina no violentas, manejo de la ira, la resolución de problemas sociales, efectos de los medios violentos contra los niños, y los métodos para proteger a los niños de la exposición a la violencia pág. 944. Se encontró que la hostilidad de los padres fue el único predictor significativo en la intimidación escolar. Esta disminuyó en los niños de los cuidadores del grupo experimental, comparado con el grupo control que no tuvo diferencias pág. 948. Las asociaciones entre las características de los padres y la intimidación identificadas en ese estudio sugieren la importancia de involucrar a los padres en la prevención de la intimidación pág. 948. Una limitante fue el no medir resultados en hostilidad y depresión después de la intervención (pág. 949) (58).

Desde el nivel de evidencia II, un estudio de tipo experimental se propuso medir los resultados del programa de escuela amigable-familia amigable, para la disminución de la intimidación escolar en 2552 estudiantes de escuelas primaria de los grados 2, 4 y 6 en Perth-Australia, mediante una metodología longitudinal tipo ensayo controlado aleatorizado por tres años con mediciones previas al programa, y luego de la intervención al año, a los dos y tres años. La intervención incluía tres condiciones experimentales: alta (en 7 escuelas con 1334 niños), moderada (en 6 escuelas con 1109 niños) y baja (en 7 escuelas con 1454 niños). Los niveles alto y moderado de intervención incluyeron 4 niveles de intervención en toda la escuela, el aula, familia e individuo, sin embargo la diferencia radicó en la formación a los padres en la intervención alta donde se incluyó no solo sensibilización sino

entrenamiento a padres, talleres, actividades de aula para casa. Los autores encontraron que como efecto de la intervención, para el Grado 4, al final del Grado 5 ($p = 0,014$) y al final del grado 6 ($p = 0,021$), el grupo alto tenía menor probabilidad de informar que intimidaba a otros. Al final del primer año de estudio, los estudiantes de grado 6 en el grupo de bajo eran aproximadamente 1,6 veces más propensos que el grupo alto de informar no decirle a nadie si ellos fueron intimidados ($OR = 1,56$, $p = .015$, $ES = 0.25$). Al final del segundo año del estudio (cuando los estudiantes estaban en su último año de la escuela primaria, grado 7), los estudiantes en el grupo de bajo eran mucho menos propensos a decir si fueron intimidados, que los del grupo alto ($OR = 1,78$, $(0,86; 1,90)$ $p = 0,003$, $ES = 0.32$).pág. 404. Los autores concluyeron que las intervenciones que se dirigen a los estudiantes en su contexto social, incluyendo su casa con entrenamiento a padres, talleres, actividades de aula para casa y la escuela, tienen más probabilidades de producir cambios positivos que los enfoques de aula únicamente. pág. 405(59).

En el año de 2014, nivel de evidencia II, otro estudio experimental, evaluó un programa dirigido a las familias para la reducción del maltrato entre iguales, la angustia, la depresión, el comportamiento agresivo ante compañeros, así como el mejoramiento de habilidades sociales de relaciones entre hermanos y del mayor uso de crianza facilitadora por los padres (pág. 6). La metodología fue un ensayo clínico aleatorizado con una muestra de 110 familias con niños de edades entre 6 a 12 años que reportaron intimidación escolar crónica en Brisbane (Australia). Se propuso una intervención familiar conductual cognitiva combinando la formación para padres de facilitación con el entrenamiento de las habilidades sociales y emocionales de los niños. Como efecto de la intervención se obtuvo en la victimización y angustia emocional, en tiempos 2 y 3 de niños del grupo experimental mayores reducciones de la intimidación que los niños del grupo control $F(1, 94) = 8,14$, $p = 0,005$, y los padres del grupo experimental reportaron reducciones más importantes que los padres del grupo control $F(1, 94) = 16,18$, $p < .001$. Como efecto de la intervención en la angustia infantil, en tiempos 2 y 3, los niños del grupo experimental reportaron reducciones más importantes que los niños del grupo control $F(1, 94) = 12,79$, $p = 0,001$ y los padres del grupo experimental tiene mayores mejoras en la supervivencia infantil, que los padres del grupo control $F(1, 94) = 21,22$, $p < .001$. pág. 19. Como efecto de la intervención en todas las medidas de socorro del niño ante intimidación una proporción significativamente mayor de niños del grupo experimental que los niños del grupo control se trasladó fuera del rango clínico: esto incluía el 79% de niños del grupo experimental en comparación con el 53% de los niños del grupo control para Malestar; 86% de niños del grupo experimental en comparación con el 56% de los niños del grupo control para la internalización de sentimientos; 67% de niños del grupo experimental en comparación con el 43% de los niños del grupo control para la internalización de cogniciones; y 65% de niños del grupo experimental en comparación con el 38% de los niños del grupo control para la

depresión infantil. pág. 20. Como efecto de la intervención los maestros informaron mayores reducciones de agresión explícita hacia sus pares para de niños del grupo experimental que con los niños del grupo control ($p = 0,004$), 7 y mayor aceptación de los niños del grupo experimental por compañeros del mismo sexo ($p = 0,032$), y los compañeros del sexo opuesto ($p = 0,010$) pág. 20. Como efecto de la intervención las familias del grupo experimental tuvo diferencias significativas comparadas con las familias del grupo control a través del tiempo en la facilitación de crianza ($p = 0,035$), pág. 21 y en la receptividad cálida mostrando aumentos significativos en ambas condiciones con el tiempo ($p = 0,002$) pág. 22 (60).

1.1.2.3. Ambiente de la intimidación escolar.

Desde el paradigma cualitativo, nivel de evidencia VI, en escolares de secundaria y bachillerato de 6 escuelas oficiales de Guadalajara (México), la intimidación se presenta aún en presencia de los adultos a través de expresiones con contenidos sexuales de carácter agresivo(10). En el mismo nivel de evidencia, en 17 escolares del este de Noruega se encontró que en relación con el ambiente los escenarios donde desarrollan acciones de intimidación son los recreos especialmente si los escolares se encontraban sin supervisión, y durante las clases de gimnasia pág. 794 (61).

Desde el paradigma cuantitativo, nivel de evidencia VI, la literatura reportó que en 332 escolares de 12 a 16 años en Barranquilla, las situaciones de intimidación escolar se presentan en la misma clase entre 70 y 80%, los baños en un 20 a 30%, pág. 20(5). Además, en 371 escolares con edades entre 12 y 16 años de grados 6,7 y 8 en Costarrica el fenómeno se presenta tanto en el colegio como en sus alrededores de manera visible, en el vecindario en el 24% de los hombres y el 17% de las mujeres, con un 15% para hombres y un 11% para mujeres y en los baños en un 5% para hombres y un 2% para mujeres. pág. 141. (22), La intimidación escolar puede limitarse al ámbito escolar (y en particular a las áreas sin supervisión), o bien puede extenderse a las comunidades locales, por lo que las víctimas son vulnerables en los viajes hacia y desde la escuela, pág. 9 (13).

En este mismo nivel de evidencia, el estudio correlacional con 304 escolares de grados 6, 9 y 11, con edades entre 10 y 18 años en Florida Blanca (Santander) encontró que los lugares en donde se presentó la intimidación escolar fueron: salón (56%), patio del colegio (15,8%), pasillo del colegio (11,7%), entrada del colegio (7,5%), zona de deportes (5%)(57).

1.1.2.4. Consecuencias en la salud por la intimidación escolar.

Desde el paradigma cualitativo, nivel de evidencia VI, un estudio descriptivo encontró que las consecuencias psicológicas fueron: debilitar la seguridad, su autoafirmación, autoestima, malestar mental, preocupación, angustia, duda y culpabilidad, y las repercusiones académicas por faltas, sentir temor, tener falta de concentración, y estar a la defensiva, pág. 187. (10). Un estudio con el mismo enfoque mediante entrevistas con 17 escolares con edad entre 12 a 13 años de 7 grado en Noruega, estos manifestaron indefensión e impotencia, y no fueron capaces de contraatacar o defenderse (pág. 794), además de sentirse tristes, lesionados y lloraban cuando fueron intimidados y tenían miedo de ir a la escuela, ideación suicida, y pérdida de concentración pág. 795(61).

Desde el paradigma cuantitativo, nivel de evidencia VI, los estudios correlacionales han mostrado que, en 26510 escolares de 13 a 15 años de escuelas africanas se encontraron conductas de riesgo para la salud en relación al número de días intimidados, estas conductas asociadas fueron: participar en peleas físicas ($p < 0,001$) participar una pelea OR: 2.2 (95% IC:1.9–2.5), participar en dos o tres peleas OR:3.9 (95% IC:3.3–4.7), participar en cuatro o cinco peleas OR: 5.6 (95% IC:4.2–7.6) , y participar en seis o más peleas OR: 6.5 (95% IC:5.2–8.0) ($p < 0.001$); además asociación con sentimientos de soledad persistente el 16% (IC: 95% 15-17%) asociación con planeación del suicidio el 22% (IC:95% 20-24%) asociación con suicidio el 20% (IC: 95% 20-22%) asociación con uso de sustancias como cigarrillo en un 8% (IC: 95% 6-10%), drogas en un 13% (IC: 95% 12–14%) y alcohol en un 14% (IC: 95% 12–16%), asociación con tener múltiples parejas sexuales en niñas: OR, 10.0; IC: 95% (5.7–17.5) ($p = 0.0003$) en niños: OR, 3.3; IC: 95% (2.3–4.8) ($p = 0.0003$)(17).

Además se ha asociado a la intimidación escolar, la depresión encontrada en un estudio con 241 adolescentes afroamericanas víctimas expuestas a la intimidación relacional con resultados de correlación positiva de $r = 0,29$, $p < 0,01$. Pág. 7 (62).

Otra investigación, encontró asociación en 92 escolares intimidados de sexto grado en Izmir (Turquía) con episodios de llanto ($X^2 = 7,164$ IC 95% OR=3,9 (1,4-10,9) $p < 0,05$), sentirse mal ($X^2 = 7,490$ IC 95% OR=3,41 (1,3-8,3) $p < 0,05$), inquietud ($X^2 = 15,836$ IC 95% OR=6,27 (2,4-16,1) $p < 0,05$), nerviosismo ($X^2 = 7,939$ IC 95% OR=4,41 (1,4-13) $p < 0,05$), problemas de sueño ($X^2 = 12,522$ IC

95% OR=5,73 (2,0-15,8) $p<0,05$), mareo ($X^2= 9,851$ IC 95% OR=5,76 (1,8-18,7) $p<0,05$), y en escolares que ejercen la intimidación la asociación con pobre apetito ($X^2= 7,423$ IC 95% OR=3,46 (1,3-8,6) $p<0,05$), pág. 83 (38) .

En 590 escolares de 3 a 5 grado se encontró asociación de la variable lesiones físicas con enfermedad ($B=0.18$, $R^2=0,18$ $P <.001$) y como variable predictora: la victimización en las visitas al servicio de enfermería escolar ($B=0.14$, $R^2=0,019$ $P <.001$) ; además como otra variable predictora: la intimidación escolar por pares asociado a las quejas somáticas en las visitas al servicio de enfermería escolar ($B=0.17$, $R^2=0,027$ $P <.001$) y asociado a lesiones ($B=0.20$, $R^2=0,038$ $P <.001$)(45).

Los resultados han mostrado que la exposición acumulativa de violencia se asoció con el cambio del tamaño de los telómeros en la infancia, biomarcadores de estrés infantil y en el envejecimiento celular ($B = -0,056$, $SE = 0,024$, $P = 0,020$), pág. 578(63).

En 167 estudiantes universitarios de Estados Unidos, no hubo diferencias significativas por género, aunque se encontró en esta muestra una correlación positiva entre la sensibilidad a rechazo y el miedo a una evaluación negativa de sí mismo y la variable recuerdo de burla, obteniendo resultados de valor ($p<0.01$). Adicionalmente, se encontró la burla como predictor a la apariencia de miedo a la evaluación negativa de sí mismo ($F(1,158) p<.001$). La relación entre las variables burla y soledad correlacionadas positivamente fue mediada por el miedo a una evaluación negativa de sí y la sensibilidad al rechazo ($F(3, 142) p<.0001$). Burla en lo académico fue el predictor más significativo del rechazo en la edad adulta, mientras que la burla por la apariencia física, fue el predictor más significativo de ansiedad social, y miedo de evaluación negativa de sí mismo en la edad adulta.

Desde el nivel de evidencia I, se encontró un estudio sumativo constituyendo el primer metanálisis realizado relacionado con el tema intimidación escolar y salud, con 11 estudios que identificaron la asociación de intimidación escolar y problemas psicosomáticos en países como Estados Unidos, Reino Unido, Noruega, países bajos, Groenlandia, India e Italia, se encontró que los niños víctimas tienen un mayor riesgo de problemas psicosomáticos que sus compañeros no involucrados (OR: 2,00 [IC del 95%: 1,70-2,35]; $P 0,0001$) pág. 1062. Adicionalmente, los agresores tenían un mayor riesgo de problemas psicosomáticos que los niños no afectados (OR: 1.65 IC [95%: 1.34- 2,04]; $P< 0,0001$) pág. 1062, y se

encontró que las bully/víctimas tienen un riesgo significativamente más alto para los problemas psicosomáticos que los compañeros no involucrados (OR 2,22 [IC del 95%: 1,77 a 2,77]; P< 0001)pág. 1063 (3).

1.1.2.5. Estrategias de Afrontamiento de los niños, niñas y adolescentes ante la intimidación escolar.

Este fenómeno ha sido estudiado desde diferentes enfoques metodológicos que se describen a continuación: en estudios de teoría fundamentada, indagaron las estrategias de afrontamiento de 15 participantes con edades entre 14 y 18 años en República Checa, víctimas de cyberbullying, éstas dependían de los contextos, rasgos personales, y la evolución de los encuestados y expresaron seis temas: 1- aspectos técnicos de la herramienta dada que ayudó a restringir la comunicación del agresor (pág. 8), 2- Actividades dirigidas al agresor: Amenazar con el reporte del incidente a las autoridades, pedirle al agresor que cese (pág. 9), 3-evitar situaciones estresantes: La evitación no sólo se produjo en el ciberespacio: desconectado, no responder; no contestar / colgar el teléfono, (pág. 9); 4-Estrategias defensivas: numerosas actividades fuera de línea (pág. 10); 5- Ayuda física personal: las actividades deportivas tuvieron tal efecto en la víctima del sexo femenino que le dio una sensación de confort (pág. 10); 6-Apoyo social: Confiando y recibiendo retroalimentación positiva y ayuda (pág. 10) (50).

Con el mismo enfoque, en 21 personas con experiencia de haber sido intimidados por más de un año, con edades entre 17 y 34 años en Suecia, se encontró como cambios internos: (a) una sensación de no encajar: todo lo que decían y hacían estaba mal, sentimientos de ser anormal y la percepción de no ser como los demás , (b) desconfiar de los demás: sensaciones de estar inseguro, amenazante, incómodo, (c) la auto-protección: con (1) auto-aislamiento: soledad (2) introvertido: envuelto en sus propios pensamientos y viviendo en su propio mundo interior, (3) protección social: la víctima trató de parecer emocionalmente indiferente o no afectado frente a los agresores y otros con el fin de ocultar lo dolido, triste o molesto que estaba, (4) apagar las emociones: se intentaron disociar dramáticamente y emocionalmente a sí mismos de la situación desagradable y (5) la auto-inhibición: no destacarse o ser visto en la vida social de la escuela, (d) duda de sí mismo: baja autoestima, falta de autoestima y peor imagen de sí mismo (pág. 318) , (e) autculpa: como causa de la intimidación por fallos propios, o defectos (pág. 319)(f) resignación: expresado como expresan como la desesperanza y la desesperación, comenzaron a aceptar su situación de acoso como una parte natural de su vida escolar cotidiana, la percepción de no ser capaz de influir o cambiar su situación de acoso se convirtió en abrumadora (pág. 319), (51).

Desde el paradigma cuantitativo, nivel de evidencia VI, en estudios descriptivos se encontró que en escolares de 12 a 16 años en Barranquilla las respuestas de afrontamiento consistieron en expresar a alguien y compartir la experiencia de ser intimidado, frente a la intimidación verbal y exclusión, los interlocutores son los amigos, y cuando la intimidación es de tipo físico, como en el caso de golpes, el primer interlocutor es la familia, (pág. 21)(5).

Otra investigación con 304 estudiantes en los grados 6, 9, y 11 con edades entre 10 a 18 años en una institución educativa de Santander (Colombia), las respuestas de afrontamiento fueron informar a: nadie 24,6%, un familiar 22%, un amigo 21,2%, al profesor 9,3% y evitar encontrarse al agresor 9,3% pág. 92(57); de allí que cobra vital importancia identificar los niños que se encuentren en situaciones de riesgo, (pág. 143)(57). Adicionalmente, el afrontamiento descrito en los agresores incluyó sentimientos de satisfacción en un 27,4%, preocupación en un 27,4%, y culpa en un 22,1%, pág. 90. (57).

El estudio correlacional, en relación a las respuestas de afrontamiento emocionales en 1795 escolares españoles con edades entre 11 a 18 años procedentes de 9 centros educativos (públicos y concertados) de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en los grados 1º, 2º, 3º y 4º de la Educación secundaria obligatoria (ESO) y 1º y 2º de Bachillerato (pág. 184), evidenciaron en intimidación verbal que aquellos escolares con mejor comunicación con la madre respondieron mediante autoestima más alta ($F=4,69$ $p<0,05$) menor percepción de estrés ($F=6,93$ $p<0,01$), menor ánimo depresivo ($F=3,99$ $p<0,05$), y menor soledad ($F=11,52$ $p<0,001$), las diferencias fueron también significativas en el caso de la comunicación con el padre, la percepción de ayuda del profesor, y el grado de identificación con el grupo de iguales (a excepción en este último caso de la variable autoestima) pág. 187. En intimidación física los escolares con una mayor calidad en la comunicación con la madre manifestaron mayor autoestima ($F=5,10$ $p<0,05$), menor ánimo depresivo ($F=6,76$ $p<0,01$), menor percepción de estrés ($F=5,10$ $p<0,05$) y menores sentimientos de soledad ($F=9,71$ $p<0,01$) que los alumnos victimizados con una peor comunicación con la madre. En la intimidación relacional, aquellos escolares que tienen mejor comunicación con la madre respondieron con la autoestima más alta ($F=4,13$ $p<0,05$) menor percepción de estrés ($F=9,83$ $p<0,01$), menor ánimo depresivo ($F=11,34$ $p<0,001$), y menor soledad ($F=12,65$ $p<0,001$) al ser víctima de intimidación escolar (64).

Desde los estudios mixtos, nivel de evidencia III, en 61 escolares japoneses y 60 escolares ingleses de entre 12 a 15 años de edad, en seis escuelas secundarias de sus respectivos países (pág. 570), se encontraron estrategias de afrontamiento por tipo de intimidación: en la tipología física, se identificó el buscar ayuda fue significativo para los ingleses $p < 0,001$ (pág. 576) y tomar acción directa contra los matones fue significativo en japoneses $P < 0,001$ (pág. 576). Estrategias de afrontamiento ante la intimidación verbal fueron buscar ayuda e ignorar significativo para los ingleses $p < 0,001$ (pág. 576) y tomar acción directa contra los matones significativo en japoneses $P < 0,001$ (pág. 576). Estrategias de afrontamiento a la intimidación relacional de ignorar/exclusión social fueron tomar acción directa contra los matones y hacer nuevos amigos fue significativo para los ingleses $p < 0,001$ (pág. 576) y las estrategias de comportamiento pasivo fue significativo en japoneses $P < 0,005$ (pág. 576) y reflexionar sobre sí mismo $p < 0,001$ en japoneses (pág. 576). Estrategias de afrontamiento a la intimidación relacional tipo enviar nota/propagación rumores fueron buscar ayuda que fue significativo para los ingleses $p < 0,001$ (pág. 576) y negarlo $p < 0,001$ significativo en japoneses (pág. 576) (65).

En el estudio comparativo, nivel de evidencia IV, en 217 escolares de una escuela secundaria de Londres, de grados 7,8 y 9 con edades entre 11 y 14 años, se estudiaron las estrategias de afrontamiento eficaces ante la intimidación escolar y el cyberbullying encontrando que el buscar ayuda y consulta en: la familia ($z = -3.542$, $p = 0,000$, $r = 0,222$) y el maestro ($z = -2.949$, $p = 0,003$, $r = 0,194$) fueron las estrategias que los estudiantes expresaron como más eficaces en la intimidación escolar y en el cyberbullying(66).

Adicionalmente, en el mismo nivel de evidencia IV, en otro estudio correlacional con 665 escolares entre 12 y 18 años de grados 7 a 9 en escuelas del área metropolitana de Beirut, se estudiaron mediante un modelo de regresión significativo ($F(6,663) = 21,43$, $p < 0,0001$) los factores predictores de la gravedad de la intimidación escolar, encontrando que las estrategias de afrontamiento de tipo emocional ($p < 0,0001$) fueron: comportamiento de distanciar (por ejemplo, "no dejé que me afectara", "se negó a pensar en ello demasiado", "continuó como si nada hubiera pasado"), de tipo evitación (por ejemplo, "Ojalá que la situación se fuera", "dormir / comer/ beber), y auto-control (por ejemplo, "Traté de mantener mis sentimientos hacia mí") y la variable género ($p < 0,05$) fueron factores de riesgo y por el contrario, las estrategias de afrontamiento centrado en el problema ($p < 0,05$) como fueron: participación en la resolución de problemas (por ejemplo, "Sólo se concentró en lo que tenía que hacer a continuación, el siguiente paso"), búsqueda de apoyo social (por ejemplo, "Hablé con alguien que pudiera hacer algo concreto sobre la situación") , y hacer frente a otros (por ejemplo, "Traté de hacer que la persona responsable cambiara su comportamiento"), además la variable el entorno familiar($p < 0,05$) y la variable

entorno escolar ($p < 0,0001$) fueron factores protectores en la gravedad de la intimidación escolar pág. 7 (67).

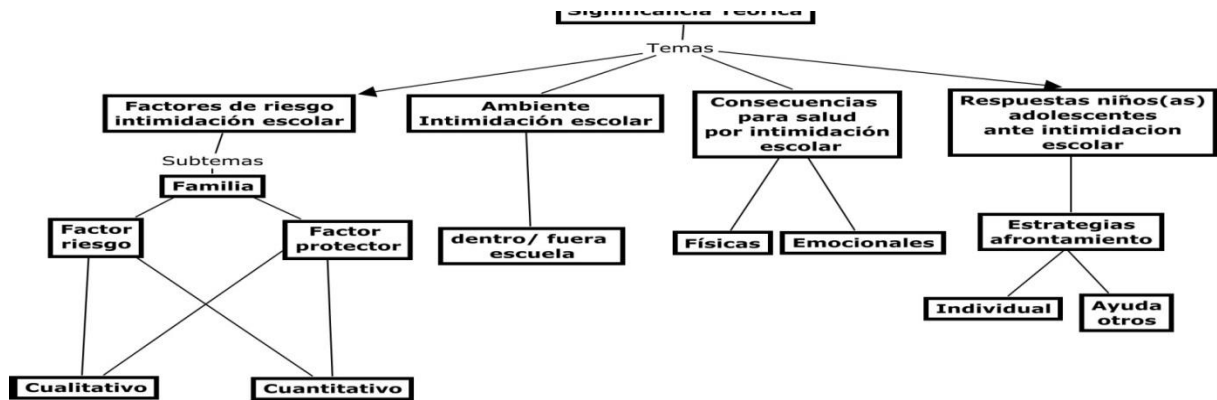
La revisión crítica de la literatura incluida y relacionada con la significancia teórica, evidenció que el fenómeno de la intimidación escolar ha sido investigado y profundizado en temas como los factores de riesgo y los factores protectores, las consecuencias para la salud, el ambiente donde se desarrollan las manifestaciones agresivas y las estrategias de afrontamiento como respuestas de los escolares sin conocer si se relacionan con el riesgo de intimidación escolar.

La significancia teórica permitió identificar como factores de riesgo para la intimidación escolar : la exposición a la violencia en la comunidad y la familia, problemas familiares, falta de apoyo de los padres, falta de iniciativas familiares para impedir conductas violentas en sus hijos, vivir sin ambos padres, bajo nivel educativo de los padres, consumo de alcohol o sustancias por los padres, familias disfuncionales, la menor edad, hostilidad de los padres, estado de ánimo negativo, tristeza, inestabilidad emocional, pobre apoyo social, ansiedad psicológica, no haber consumido cannabis, y sobrepeso u obesidad demostrando que son características que similares a las categorías de riesgo para intimidación escolar descritas por Vessey (68) : familia y medio ambiente, personalidad y comportamiento y aspecto físico. El ambiente que propicia la intimidación escolar está constituido por el espacio físico de la escuela, y el vecindario.

Las estrategias de afrontamiento de las víctimas ante el fenómeno han sido descritas en adolescentes encontrando: acciones en contra del agresor, evitación, buscar ayuda de otros, aislarse, introvertirse, ser indiferente, la auto inhibición, resignación, aceptación como parte de lo normal de la vida, hacer amigos, reflexionar sobre sí mismo, no pensar en ello, autocontrol, resolver el problema mediante alguna acción. Un vacío identificado en la revisión teórica es el estudio de la frecuencia y efectividad de las estrategias de afrontamiento en escolares en riesgo de intimidación escolar, aspecto relevante para promover acciones de promoción de la salud escolar dado a que las estrategias son aprendidas, y cambiantes en el tiempo lo cual lleva a analizar que pueden ser intervenidas para una mejor respuesta. Se concluye que no han sido descritas las estrategias de afrontamiento en escolares en relación al riesgo que tienen de ser víctimas de intimidación escolar.

Enfermería como disciplina profesional debe identificar el conocimiento generado desde otras disciplinas, identificar vacíos en la literatura y hacer aportes que beneficien la salud de los escolares. Las estrategias de afrontamiento en los escolares ante la intimidación escolar son un área a profundizar en este fenómeno.

Figura 1-2: Significancia teórica.



Fuente: Briñez Ariza, K.J. & Caro, C. V. Intimidación escolar (2015).

Proposiciones de la significancia teórica:

- Los escolares víctimas de intimidación escolar tienen características distintas a su grupo, saliendo de la normalidad de los pares, lo que los hace ser estigmatizados(10)(52).
- Tanto los escolares del género femenino como del masculino participan en la intimidación escolar, a medida que aumenta la edad hay menor probabilidad de intimidación escolar con (OR) de 0,81 [IC95%]:0,71-0,93) en los en escolares del género masculino y de 0,78(IC95%:0,67-0,89) en escolares del género femenino (44).
- La familia ha sido descrita como un factor de riesgo cuando hay situaciones de violencia familiar(Valadez I, 2007), problemas familiares(47), no ofrecer ayuda(50), no saber cómo responder a ella, bajo nivel educativo de los padres(18), consumo de sustancias y problemas legales en los padres(55), familias disfuncionales(57), la hostilidad de los padres.

- Las consecuencias psicológicas en las escolares víctimas de la intimidación escolar son: debilitar su seguridad, su autoafirmación, autoestima, malestar mental, preocupación, angustia, duda y culpabilidad, y las repercusiones académicas por faltas, sentir temor, tener falta de concentración, y estar a la defensiva, pág. 187. (10).
- Las conductas de riesgo asociadas con la intimidación escolar se han descrito como planeación del suicidio el 22% (IC:95% 20-24%) asociación con suicidio el 20% (IC: 95% 20-22%) asociación con uso de sustancias como cigarrillo en un 8% (IC: 95% 6-10%), drogas en un 13% (IC: 95% 12–14%) y alcohol en un 14% (IC: 95% 12–16%), asociación con tener múltiples parejas sexuales en niñas: OR, 10.0; IC: 95% (5.7–17.5) ($p = 0.0003$) en niños: OR, 3.3; IC: 95% (2.3–4.8) ($p = 0.0003$)(17).
- La burla puede asociarse a resultados psicosociales en la edad adulta como la sensibilidad al rechazo y el miedo a una evaluación negativa cuando se tuvo antecedente de burla en la edad escolar ($p < 0.01$) (69).
- La exposición a la burla de manera crónica en la edad escolar debe ser prevenida para que no limite el uso de herramientas personales de afrontamiento, o establecer relaciones positivas con pares (69).
- Los profesores perciben la burla con connotaciones positivas y negativas, sin embargo reconocen sus efectos perjudiciales en los escolares y la necesidad de la identificación del fenómeno en los escolares (40).
- Las estrategias de afrontamiento descritas por las víctimas de intimidación escolar han sido evitar el agresor, confrontar el agresor, evitar la situación de intimidación, realizar actividades deportivas, y búsqueda de apoyo social (50).

- Las estrategias de afrontamiento por tipología de intimidación escolar, en la física: buscar ayuda y tomar acción directa contra el agresor ($p < 0,001$) en la verbal buscar ayuda e ignorar y tomar acción directa contra los matones ($P < 0,001$) en la intimidación relacional (exclusión/ignorar), tomar acción directa contra los matones y hacer nuevos amigos ($p < 0,001$) y las estrategias de comportamiento pasivo ($P < 0,005$) y reflexionar sobre sí mismo ($p < 0,001$). Estrategias de afrontamiento a la intimidación relacional (propagación rumores) buscar ayuda ($p < 0,001$) y negarlo ($p < 0,001$)(65).

- Las estrategias de afrontamiento del estilo centrado en la emoción y la variable género fueron factores de riesgo para la gravedad de la intimidación escolar ($p < 0,05$), y como factores protectores, las estrategias del estilo centrado en el problema, además del entorno familiar y entorno escolar(67).

- Las estrategias de afrontamiento en los escolares predicen la gravedad de la intimidación, cobrando importancia en la diferencia de poder como característica de la intimidación escolar.(67).

- Las estrategias de afrontamiento han sido descritas en adolescentes aunque el fenómeno de intimidación escolar se concentra entre 8 a 14 años, donde es relevante conocer su frecuencia y efectividad.

1.1.3. Significancia disciplinar

La disciplina de enfermería ha demostrado interés por aportar evidencia mediante investigación sobre aspectos relevantes para el cuidado de los niños y adolescentes, ante el fenómeno de la intimidación escolar por afectar la experiencia de su salud, a continuación se presentan resultados por niveles de evidencia científica.

Una pieza de investigación de tipo documental, nivel de evidencia VII, enfermeras en Nueva Zelanda en el 2009, sugiere el uso del modelo conceptual socio-ecológico como marco de promoción de la salud para orientar programas contra intimidación escolar con sensibilización y estrategias desde la práctica de

enfermería. Este modelo ha sido empleado también para comprender el fenómeno de la prevención de la violencia y su relación con la salud desde estrategias de prevención de factores individuales, relacionales, comunitarios y de la sociedad (70)(71).

Desde el paradigma cualitativo, nivel de evidencia VI, enfermeras norteamericanas en el año 2004 hacen un estudio de tipo fenomenológico, en 6 grupos focales de 8 a 10 escolares de 11 a 14 años de edad en Estados Unidos, e investigaron las características que generan riesgo de ser intimidado; se obtuvieron las categorías de riesgo de: **primera**, aspecto físico, **segunda**, personalidad y el comportamiento, **tercera**, familia y el medio ambiente, y **cuarta**, factores relacionados con la escuela. Como resultado de esta investigación se propuso un instrumento propio de medición desde enfermería de las categorías de riesgo de escolares de intimidación escolar: **la Escala de burlas de niños y adolescentes (CATS)** (pág. 4), como estrategias de respuesta los niños expresaron hacer caso omiso o por medio de humor a la burla, tener distanciamiento de los agresores, y tomar represalias verbales o físicas (pág. 7) (72).

Enfermeros norteamericanos desde el enfoque fenomenológico, nivel de evidencia VI en el año 2010, estudian en 11 escolares entre 11 a 14 años de edad, en Estados Unidos el fenómeno de la intimidación escolar, e identificaron tres patrones de curación que capturaron la estructura esencial de sus descripciones del mundo y la vida (pág. 4). **Primero**, Haciendo Significado es el reconocimiento de sus pensamientos y sentimientos internos y las influencias de estos en sus experiencias cotidianas (pág. 4). **Segundo**, Autotrascendencia es sentir empatía por otros y valorar respetuosamente las relaciones con otros (pág. 5). **Tercero**, Sin violencia el poder de reivindicación personal es ser más inteligente que el bully al remodelar la dinámica bully – intimidado (pág. 6). Usaron el modelo conceptual de los seres humanos unitarios de Rogers y las teorías de enfermería de Autotrascendencia y de poder, para comprender los tres patrones de curación, (pág. 4,-6) (73).

Enfermeras de Noruega en el año 2010, con enfoque cualitativo descriptivo, nivel de evidencia VI, estudiaron en 17 escolares con edades entre 12 y 13 años, la experiencia de los niños al ser intimidados en la escuela, cómo prever su día de ensueño, y el tipo de ayuda que quieren. Se identificaron cuatro temas principales: las burlas y la lucha, reacciones emocionales a quedarse solo o excluido, la necesidad de amigos para lograr el sueño de día y detener el acoso de inmediato, (pág. 791). Los escolares querían un programa anti-bullying activo en la escuela, y maestros que velaran por evitar la intimidación (pág.

795). La mayoría de los participantes expresaron que sus amigos eran de gran ayuda cuando habían sido intimidados (pág. 795). Algunos de ellos manifestaron que su familia podía ayudarlos (pág. 795). Los niños refirieron que no son escuchados por adultos, ni validan sus pensamientos u opiniones lo que significa una de limitación para expresarlo a los adultos sin aclarar si son la familia u otros actores adultos como un profesor o profesional de la salud. Todos los participantes mencionaron el papel de la enfermera de la escuela como apoyo a los que habían sido intimidados (pág. 795). Pensaron que era útil hablar con ésta en la escuela cuando estaban tristes (pág. 795) (61).

En el año 2011, otra Enfermera norteamericana, mediante un estudio de teoría fundamentada, nivel de evidencia VI, encontró que en 15 adolescentes de Estados Unidos la experiencia de agresión victimización relacional por pares se sintió como una **experiencia negativa**, que requería respuestas de dos tipos: reactivas: daño y cólera, y con respuestas de afrontamiento: distanciamiento de otros, retaliación, expresando sentimientos con amigos, familia y el afrontamiento por confrontamiento con agresor, trabajando afuera (pág. 3-4)(74).

Enfermeras de Noruega y Escocia en el 2008, mediante un estudio de caso, nivel de evidencia IV, demostraron el cambio en una niña que era intimidada en su colegio y los logros de la intervención de cuidado de la enfermera escolar que es direccionada con el enfoque centrado en la solución, haciendo partícipe a la niña y a sus compañeras de clase en la búsqueda de soluciones y estrategias desde sus propios recursos para promover la amistad y las competencias sociales (pág. 348)(75).

En otro estudio correlacional en el 2009, nivel de evidencia IV, por enfermeras de Norteamérica, con 214 adolescentes afroamericanas en Estados Unidos, encontraron asociación positiva entre la intimidación escolar tipo agresión relacional y la depresión en adolescentes ($r= 0,29$ $p < 0,01$) pág. 7, por lo cual a medida que la agresión victimización relacional por pares de aumentó, la depresión fue directamente proporcional. pág. 4 (62).

Otro estudio realizado por enfermeras asiáticas en 2011, mediante metodología correlacional, nivel de evidencia IV, en 92 escolares intimidados de sexto grado en Izmir (Turquía) se encontró asociación de la intimidación escolar y episodios de llanto ($X^2= 7,164$ IC 95% OR=3,9 (1,4-10,9) $p < 0,05$), sentirse mal ($X^2= 7,490$ IC 95% OR=3,41 (1,3-8,3) $p < 0,05$), inquietud ($X^2= 15,836$ IC 95% OR=6,27 (2,4-

16,1) $p < 0,05$), nerviosismo ($X^2 = 7,939$ IC 95% OR=4,41 (1,4-13) $p < 0,05$), problemas de sueño ($X^2 = 12,522$ IC 95% OR=5,73 (2,0-15,8) $p < 0,05$), mareo ($X^2 = 9,851$ IC 95% OR=5,76 (1,8-18,7) $p < 0,05$), y en escolares que ejercen la intimidación la asociación con pobre apetito ($X^2 = 7,423$ IC 95% OR=3,46 (1,3-8,6) $p < 0,05$), (pág. 83)(38).

En el mismo año enfermeras de Europa, en un estudio correlacional nivel de evidencia IV, estudiaron en 805 estudiantes de 14 a 18 años de edad pertenecientes a cuatro escuelas secundarias en Estambul (Turquía) los factores relacionados con los comportamientos agresivos en los estudiantes, encontrando que ser una víctima a violencia pasada fue el predictor más importante ($B = 1,306$ OR: 3,690 IC 95% (2,425-5,616) $p = 0,000$), el tiempo de uso del computador entre una y dos horas ($B = 0,910$ OR: 2,484 IC 95% (1,220-5,059) $p = 0,012$), uso de computador de tres a 6 horas ($B = 1,052$ OR: 2,864 IC 95% (1,373-5,973) $p = 0,05$), exposición a violencia reciente en casa ($B = 0,782$ OR: 2,186 IC 95% (1,369, 3,489) $p = 0,001$) y ser hombre ($B = 0,449$ OR: 1,567 IC 95% (1,076, 2,281) $p = 0,019$), pág. 60, identificaron que los niños que son testigos de la utilización de la violencia para la disciplina, tanto en el hogar como en la escuela pueden asumir que la violencia es una forma natural de la resolución de problemas en la edad adulta (pág. 61) (76).

Enfermeras de Suramérica, en el 2011, realizaron un estudio correlacional, nivel de evidencia IV, estudiaron en 551 varones con edades entre 10 y 12 años de 14 colegios municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados de Valparaíso (Chile) el comportamiento agresivo en escolares bajo el modelo del sistema conductual de Johnson, se identificó como el entorno afectaba las conductas, y encontró que los escolares más agresivos eran los que tenían las características de tener menor edad (39,6% aunque no estadísticamente significativo $p = 0,46$) antecedentes de consumo de drogas (6,3% $p = 0,01$) y de alcohol (41,7% $p = 0,00$), en las características familiares patrones de crianza inconsistentes (33,3% $p = 0,02$), castigo físico 79,2% $p = 0,00$), padre con escolaridad media completa 56,7% $p = 0,03$), estudiar en colegios municipales (83,3% $p = 0,03$), y en colegios pequeños (menos de 400 alumnos) (54,2% $p = 0,04$) (pág. 105) (77).

La revisión integrativa de 16 estudios cuantitativos, nivel de evidencia IV realizada por enfermeras en 2011 identificaron los principales factores que intervienen en los procesos de intimidación escolar, teniendo en cuenta dos cuestiones principales: los factores que tienen una asociación positiva con el

proceso de la intimidación, como los factores de riesgo y por otra parte, los factores que tienen una asociación negativa como los factores de protección en escolares de 10 a 19 años de 2005 a 2010. Clasificaron en cuatro grupos los factores de riesgo que intervienen en intimidación escolar: **primero**, sociodemográficos como el género masculino y pertenecer a minorías étnicas; **segundo**, personales como el consumo de sustancias, bajos niveles de empatía, síntomas depresivos, estrés psicológico, ser violento, ser diferente en apariencia o comportamiento; **tercero**, familiares, la pertenencia a familias abusivas o disfuncionales, falta de apoyo familiar o falta de supervisión de los padres; **cuarto**, escolares, como pertenecer a los primeros años escolares, asistir a una escuela ubicada en zona suburbana, recibir servicios como comidas sin costo en la escuela, tener débil apoyo de maestros. Adicionalmente, el análisis clasifica en estas mismas categorías, los factores protectores: **primero**, en sociodemográficos pertenecer a un estatus socioeconómico medio; **segundo**, en personales tener alto nivel de autoestima, bajo nivel de síntomas depresivos, de estrés y de soledad; **tercero**, en familiares: vivir con ambos padres, tener hermanos, la cohesión de la familia, la afectividad, pertenecer a familias democráticas; **cuarto**, escolares que tienen un papel activo en la escuela, y buen rendimiento escolar (78).

Enfermeras de Estados Unidos en el año 2011, mediante una investigación con método mixto, nivel de evidencia III, con 243 estudiantes de quinto grado y sus padres investigaron la inseguridad en la escuela. El 23,8% (57 estudiantes) respondieron a veces o siempre sentirse inseguros en la escuela. La mayoría de estos participantes hablaron de las burlas, la intimidación escolar, u otras amenazas que normalmente se produjeron cuando los adultos no estaban presentes pág. 154. El 12% de todos los participantes indicaron que se les molestaba directamente, se les amenazó, empujó, se les puso sobrenombres, o se les golpeó en la escuela. pág.154. Las categorías obtenidas como causas de inseguridad fueron: (a) burlas directas, amenazas e intimidación; (b) observar el comportamiento agresivo y amenazas; (c) las condiciones ambientales; (d) recordando los acontecimientos que se habían producido en los grados escolares anteriores, e) los estresores académicos, y (f) otros. pág. 154(79).

Desde la investigación cuasiexperimental, nivel de evidencia III, se estudió el impacto de un programa de prevención de la intimidación escolar en escolares en Estados Unidos en 158 escolares de 7 y 8 grado y 17 maestros de una escuela media, encontrando resultados mixtos. Una limitación fue que sólo 112 escolares finalizaron el programa y 10 maestros. En 10 maestros de escuela media en Estados Unidos hubo aumento 48,8% ($p=0,016$) en reportes de observar intimidación más frecuentemente, además incremento de 45,5% ($p=0,024$) en reportes de haber hablado con estudiantes que intimidan a otros e incremento de 37,5% ($p=0,051$) en reportes de haber hablado con estudiantes que han sido intimidados

pág. 5. En niñas de 7 grado disminuyó en 34,4% ($p=0,009$) el reporte de ser excluida, y hubo disminución de 31,1 % ($p=0,022$) en los informes de la intimidación pág. 5. En niñas de 8 ° grado hubo un aumento del 25% ($p=0,038$) en los reportes de la intimidación, hubo aumento del 20% ($p=0,035$) en los informes de la intimidación física, hubo aumento de 35,6% ($p=0,003$) de los informes de la participación en la intimidación a otros Pág. 4 y hubo disminución de 35% ($p=0,035$) en los informes de la intimidación verbal indirecta (80).

Enfermeras en Estados Unidos, en el año 2011, realizaron una investigación con diseño mixto, nivel de evidencia III, incluyó 60 estudiantes en situación de discapacidad y edades entre 8 a 14 años, se midieron los efectos de una intervención dirigida y desarrollada por enfermeras escolares; con encuentros cada dos semanas por 24 semanas. Como efecto de la intervención hubo diferencias estadísticamente significativas y positivas en las puntuaciones de los alumnos totales en la Escala de burlas de niños y adolescentes (CATS) ($t = 3,432, p = 0,001$) y en la escala de Autoconcepto (PHCSCS) ($t = 2,546, p = 0,007$). Los niños experimentaron las interacciones entre pares menos molestas y se sentían mejor sobre sí mismos, tal como lo reflejan en su visión del concepto de sí mismos. En los resultados cualitativos mediante análisis de contenido emergieron tres temas centrales: sentirse especial, fuerza en los números, y levantar el velo del secreto. Las autoras concluyeron que las enfermeras escolares deben estar bien informadas acerca de la intimidación escolar, para promover una mejor comunicación entre las familias y el personal escolar para ayudar a los estudiantes con discapacidades y manejar situaciones de burlas e intimidación escolar, y así lograr en ellos mejores conceptos de sí mismos (pág. 147)(81)

En Colombia, enfermeras en el 2012, en un estudio correlacional, nivel de evidencia IV, hicieron una publicación que evidenció la validación del diagnóstico de enfermería “riesgo de violencia dirigida a otros”, en adolescentes escolarizados mediante una escala integrada con factores de riesgo extraídos de NANDA y Carpenito-Moyet mediante análisis rash como evidencia del crecimiento de la profesión como ciencia del cuidado,(pág. 56) (82), y así facilitar un diagnostico que facilite la identificación del fenómeno en la práctica .

En Portugal, enfermeras en el 2013, en un estudio correlacional, nivel de evidencia IV, estudiaron en 387 escolares entre 7 y 14 años de edad, la prevalencia de la intimidación escolar y su relación por género. El 46,8% de los niños indicaron que habían sido intimidados durante el período analizado la escuela:

22.8% una o dos veces y el 24,1% tres o más veces (pág. 8). Setenta (18,5%) fueron las víctimas, pero no los agresores; 22 (5,8%) fueron los agresores, pero no a las víctimas y 19 (5,0%) fueron víctimas y agresores (pág. 6). El análisis de los niveles de victimización según el género reveló una diferencia estadísticamente significativa en los patrones de comportamiento ($X^2 = 14,35, p = 0,002$). Las prácticas son más frecuentes entre los niños que entre las niñas, con diferencias significativas para la agresión física (golpes, puñetazos y patadas) ($X^2 = 10,16, p < 0,001$). (pág. 9). Se encontraron diferencias de género para expresar a otros el problema con un porcentaje significativamente mayor entre las mujeres (21,9% vs . 10,9% ($X^2 = 3,93, p < 0,05$) (pág. 10) (83).

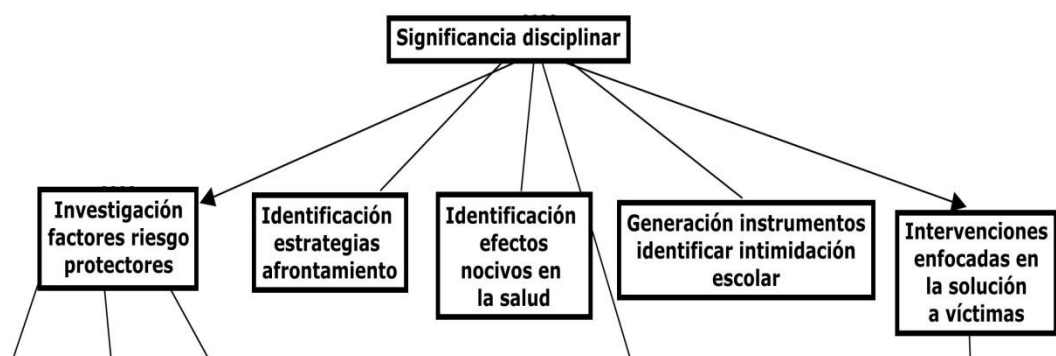
En Noruega, enfermeras en el año 2014, con diseño de estudio de caso, nivel de evidencia IV, demostraron como evidencia para la disciplina, la intervención de cuidado de enfermería en una niña victimizada por cyberbullying usando el enfoque centrado en la solución a nivel individual y en la comunidad, basado en la comunicación, donde la atención se centró en las soluciones desde los recursos de la niña y sus compañeras de clase, con el desarrollo de estrategias para resolver sus problemas. Se concluyó que mediante grupos focales se puede utilizar el papel de la amistad en la promoción de la competencia social y emocional en los alumnos, facilitar la empatía de las compañeras hacia la víctima, y la participación mediante propuestas para evitar la exclusión social, lo anterior constituye evidencia para enfermería al soportar que la metodología empleada favoreció los resultados de la niña (84).

Desde la visión disciplinar se evidencia que el conocimiento de enfermería está en construcción respecto al fenómeno de la intimidación escolar con aportes en los niveles de evidencia VI con 1 reporte documental, nivel de evidencia VI con 4 estudios cualitativos y cuantitativos descriptivos, en el nivel IV con 1 estudio de revisión sistemática, en el nivel IV de evidencia con 7 estudios correlacionales, en el nivel III 3 estudios: uno cuasi experimental y uno mixto, y no se encontraron estudios en el nivel II y el I. La problemática es de gran relevancia para la disciplina de enfermería por la necesidad de orientar el cuidado hacia los escolares en riesgo de intimidación escolar que están expuestos a desarrollar consecuencias en su salud, lo cual exige mayores aportes a los niveles de evidencia para su aplicación en la práctica de cuidado en la promoción de la salud y la prevención de consecuencias. La investigación propone que la enfermera profesional puede ser un miembro importante del equipo que participa en la prevención de la intimidación en las escuelas, sin embargo hay vacíos identificados en la evidencia no solo por la ausencia de estudios en los niveles mayores sino por conocimiento aún desconocido y necesario para brindar cuidado a los niños como lo es la relación entre las categorías de riesgo de intimidación escolar y sus estrategias de afrontamiento.

La significancia disciplinar demostró que enfermería no ha sido ajena a la problemática de la intimidación escolar, por lo cual debe encaminarse estudios que generen conocimiento nuevo importante para el cuidado de los escolares en riesgo de ser víctimas de intimidación escolar. Como ejes fundamentales desde enfermería se encuentran la indagación de variables como: la identificación de las categorías de riesgo : **primera**, aspecto físico, **segunda**, personalidad y el comportamiento, **tercera**, familia y el medio ambiente, y **cuarta**, factores relacionados con la escuela para ser intimidado y como producto un instrumento de medición propio con validez y confiabilidad que permite hacer identificación de escolares que aún no son víctimas pero tienen características de ser distinto en algo al grupo de pares y requieren ser cuidados mediante acciones de promoción de su salud y prevención de la enfermedad. Algunas investigaciones han demostrado la utilidad de las teorías de enfermería de autotrascendencia y poder y modelos de enfermería como el de los seres humanos unitarios para comprender el fenómeno al no contar aún con una teoría específica para este fenómeno. A nivel de las estrategias de afrontamiento se ha investigado encontrando resultados similares a los de otras disciplinas como: buscar ayuda de amigos, familia, profesor o profesional de la salud, distanciarse de otros, confrontar al agresor. Se requiere poder medir las estrategias de afrontamiento usadas por los escolares porque no han sido explícitas en la literatura ante tener una o todas la cuatro categorías de riesgo para intimidación escolar, y así poder determinar su frecuencia, efectividad para aclarar este vacío identificado en la literatura.

Adicionalmente, se considera que las enfermeras escolares cuentan con el conocimiento y la experticia en salud pediátrica en las escuelas y, por lo tanto, pueden tener un impacto en la salud y seguridad de todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que intimidan; estudiantes que son intimidados; o estudiantes que tanto agresor y son intimidados por otros. El papel de la enfermera incluye la prevención de la intimidación y la identificación de los estudiantes que son intimidados, o que intimidan, y tiene un papel de liderazgo importante en la implementación de políticas y estrategias de prevención de la intimidación(12).

Figura 1-3: Significancia disciplinar



Fuente: Briñez Ariza, K.J. & Caro, C. V. Intimidación escolar (2015).

Proposiciones de la significancia disciplinar:

- Las categorías de riesgo hacen que el escolar sea diferente en algo al grupo de pares se han clasificado así: aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y medio ambiente, y factores relacionados con la escuela(72).
- El CATS es un instrumento de enfermería para identificación del escolar en riesgo de intimidación escolar que cuenta con confiabilidad y validez (68).
- La identificación de los escolares en riesgo de intimidación escolar hace que puedan evitarse mayores consecuencias en su salud o minimizar el potencial negativo de ellas.
- Enfermería como disciplina profesional debe apoyar a las escuelas en el campo de la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud.
- Las estrategias de afrontamiento son una variable importante para el cuidado de enfermería porque describen los esfuerzos aprendidos, deliberados y personales de los escolares cuando están en riesgo de intimidación escolar.

1.2. Planteamiento del problema

Línea de investigación: cuidado y práctica de enfermería: Salud familiar, enfermería familiar y medición en salud.

Área temática: intimidación escolar.

Problema: categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento de los escolares.

1.3. Justificación del problema

El fenómeno del bullying, acoso escolar, intimidación escolar o victimización se ha considerado como un problema de salud pública que está ampliando su magnitud e impacto a nivel del mundo, y es así como la Organización Mundial de la Salud (1) y el Centro de Prevención y Control de Enfermedades (CDC) de Atlanta(2) han motivado direccionar las acciones relacionadas con la atención, e investigación de la salud pública mundial. Sumado a ello, el Sistema Nacional de convivencia escolar de Colombia, como política Nacional de abordaje del fenómeno propone un componente de prevención del impacto de los factores que pueden ocasionar este tipo de violencia escolar, sin embargo no es claro, ni establece elementos para la identificación de escolares en riesgo de intimidación escolar aspectos fundamentales en razón a que el grupo de escolares es vulnerable de presentar consecuencias para la salud fatales (suicidio-homicidio) no fatales (físicas, emocionales, genéticas, psicológicas), como la adopción de conductas de riesgo para la salud (múltiples parejas sexuales, participar en peleas, consumo de sustancias psicoactivas o alcohol). Sumado a lo anterior, los estudios señalan que los escolares ante actos de intimidación escolar desarrollan esfuerzos individuales de afrontamiento.

La mayor investigación sobre esta temática se ha desarrollado en los países industrializados. En Colombia, no se conocen estrategias claras dirigidas a ambientes educativos que permitan describir las categorías de riesgo de los escolares cuando son blanco de recibir actos intimidatorios. Así, como no se conocen las estrategias de afrontamiento de estos escolares. Ni es clara la relación de las categorías de riesgo de escolares y las estrategias de afrontamiento. Para la justificación del problema, se consideraron

cuatro aspectos importantes: desde lo teórico, desde la población, desde enfermería, desde lo metodológico.

Desde el punto de vista teórico, en la literatura científica se han descrito ciertas características en los escolares que los hacen salir de la normalidad de sus pares, ser diferentes en algo y sumar una serie de factores para ser elegidos como escolares en riesgo de intimidación escolar. Adicionalmente, los escolares desarrollan unas estrategias de afrontamiento que podrían influir en una de las tres características de la intimidación escolar que es la diferencia de poder. Esta hace que la víctima no pueda defenderse de su agresor. Es necesario conocer la relación teórica entre las categorías de riesgo y las estrategias de afrontamiento de los escolares que faciliten la comprensión del fenómeno en contextos colombianos lo que favorecerá la generación de nuevo conocimiento sobre intimidación escolar y su posterior abordaje dado la necesidad de cuidado de enfermería que tienen estos participantes, y el aporte teórico para interrumpir el ciclo de la intimidación.

Desde la población del estudio, los escolares han sido mencionados en las políticas nacionales como grupo de interés para el manejo de actos de violencia sin una estrategia clara para la identificación temprana de situaciones como es estar en riesgo de intimidación escolar, teniendo en cuenta, las consecuencias negativas en la experiencia de salud derivadas de este fenómeno. Por ello se identificó esta necesidad de la población del estudio, que no cuenta con un acercamiento y abordaje efectivo de cuidado de enfermería en los escenarios educativos para la promoción de la salud y prevención de la enfermedad.

La respuesta del sector salud en la salud pública se ha caracterizado por prevenir la aparición, y recurrencia de enfermedades o lesiones, más que en tratar sus consecuencias para la salud, sin reconocer en las diferentes formas de violencia un trabajo significativo que debe ser abordado de forma holística e integral (pág. 4)(70).

Desde la disciplina de enfermería, la Enfermería es definida como las acciones y cuidados que brinda el profesional o en conjunto con la persona para el beneficio y cumplimiento de las metas o resultados de las acciones de enfermería(85). Lo anterior, debe realizarse con bases científicas para la práctica de la profesión(86), y en el cuidado de la experiencia de salud humana, el cuidado de enfermería en prevención

de la intimidación escolar constituye un peldaño en las acciones de promoción de la salud de los escolares. De acuerdo al Instituto Nacional de investigación de Enfermería existe la importancia del desarrollo y comprobación de programas basados en las comunidades y familias para promover la salud de sus miembros usando modelos de enfermería y evaluando sus intervenciones, centradas en promover la salud con estrategias para reducir la violencia, la obesidad, el abuso de sustancias, y el hábito de fumar, adicionalmente enfocadas en familias y sus individuos en condiciones de vulnerabilidad (pág. 229) (87).

Para el caso de la intimidación escolar la literatura revisada describe las acciones realizadas por Enfermería como: hacer identificación preclínica (88)(89), desarrollar programas para mejorar el manejo de la intimidación escolar y el autoconcepto en los escolares (81) y educación a las familias de los niños en riesgo de intimidación escolar(62) como prioridad en la promoción de la salud mental y física de los niños. Sin embargo, la disciplina de enfermería requiere ser más visible con aportes de investigación en escenarios no clínicos, como el escolar, donde debe ser reconocida como disciplina(81), para el caso de Colombia, aún no existe legislación que sustente la importancia de la enfermera profesional en las instituciones educativas. Los resultados de investigación de enfermería en intimidación escolar deben encaminarse con un enfoque preventivo y de protección para describir las categorías de riesgo de intimidación escolar y su relación con las estrategias de afrontamiento en los escolares, para que conjuntamente con otros miembros de la comunidad educativa pueda realizar acciones que generen impacto positivo sobre este fenómeno.

Lo anterior se apoya en que la disciplina de enfermería, es una profesión liberal, de carácter social, cuyos sujetos de cuidado: persona, familia y comunidad, con sus necesidades, así como el ambiente físico y social que influye en la salud y el bienestar. adicionalmente el artículo 3 y 4 de la Ley 266 de 1996 cita: “El ejercicio de la profesión tiene como propósito promover la salud, prevenir la enfermedad, intervenir en el tratamiento...” y “...ayuda a desarrollar al máximo los potenciales individuales y colectivos para mantener prácticas saludables que permitan un estado óptimo de salud en todas las etapas de la vida” teniendo en cuenta que ejerce sus funciones en los ámbitos donde la persona vive, trabaja, estudia, se recrea, y se desarrolla y en las instituciones que directa o indirectamente atienden la salud, aportando al trabajo intersectorial con sus conocimientos y habilidades adquiridas y actualizados mediante investigación y educación continua (90).

Además, se ha demostrado que los profesionales en salud pública, soportados en evidencia científica pueden prevenir las conductas violentas así como sus nefastas consecuencias, una de esas conductas en el ambiente educativo es la intimidación escolar (pág. 4) (70) justificado en que los profesionales de salud y otras personas que participan en los cuidados prestados a los niños tienen el deber de contribuir a lograr que los niños crezcan en entornos saludables, con dignidad y libres de todo abuso. Por tal razón el abordaje de esta problemática debe ser multidisciplinario, en el que la enfermería, ocupa una posición estratégica por su continuo contacto a través de los programas de Salud Infantil y Escolar (pág. 99)(91), puede implementar guías anticipatorias dirigidas a padres, cuidadores y escolares para orientar de manera preventiva (pág. 99) (91) así como realizar las acciones de su competencia, tanto a nivel individual, familiar y colectivo.

Donde el contacto desde temprana edad con el escolar, sus padres y demás miembros de la comunidad escolar, a través del control de salud, identificación en escolares de comportamientos y conductas de riesgo, seguimiento del rendimiento escolar, visitas a las escuelas, son algunas de las actividades que pueden favorecer el apoyo y la orientación a los padres, maestros y cuidadores de los escolares, contribuyendo a aminorar los efectos perjudiciales de unas prácticas de crianza negativas y acrecentando los efectos positivos de una práctica de crianza efectiva, pág. 107(91). Además, la enfermería desde el campo de la salud pública puede ayudar a coordinar la atención centrada en el escolar y su familia sobre la importancia de la reducción de la violencia en el hogar, la excesiva observación de la televisión, y otros posibles factores de riesgo, y la promoción activa de los factores de protección, como la estimulación cognitiva temprana(92), así como el desarrollo de hábitos y estilos de vida saludables, y habilidades sociales para la convivencia en escenarios escolares. Coherente con la postura de la Asociación Nacional de Enfermeras Escolares de Estados Unidos, la disciplina tiene un papel valioso en la prevención de la intimidación escolar y la implementación de políticas y estrategias de prevención de la intimidación, que a futuro puedan contribuir a los efectos de la intimidación en los escolares(12).

El aporte de la disciplina en esta investigación condujo a identificar escolares en riesgo de intimidación escolar y conocer como afrontan ante recibir burlas por ser diferente en algo al grupo de pares. Lo cual fue un vacío reconocido en la literatura revisada. Este conocimiento nuevo, puede contribuir a evitar en escolares el ciclo de intimidación y por ende consecuencias nefastas en su salud, además, facilitará en estudios posteriores, la propuesta de intervenciones de enfermería para la gestión del fenómeno, y el abordaje del afrontamiento. Adicionalmente, pueden proponerse estudios longitudinales que identifiquen la potencialidad de daño de las burlas en la salud.

La pregunta que surgió y se investigó, incluyó a la burla como unidad de medida y elemento conector entre las categorías de riesgo, en cuanto al pequeño límite entre ésta y la intimidación escolar. Es necesario conocer las mayores causas de burla según las categorías de riesgo de intimidación escolar, así como las que más molestan al escolar que pueden hacerse repetitivas y favorecer la diferencia de poder con los agresores lo cual es distintivo de la intimidación escolar; facilitando la identificación temprana de escolares en riesgo de intimidación escolar. Lo anterior, fue conocimiento que se indagó a la par con las respuestas, o estrategias de afrontamiento más efectivas y más usadas por los escolares, por género y edad. En el estudio del afrontamiento, es necesario, además de conocer el uso de las estrategias, la identificación de su efectividad en la niñez y a adolescencia, es importante mencionar que el fenómeno de la burla se interpreta de manera más negativa cuando se recibe en la infancia y la adolescencia que en la edad adulta(69), por ello la necesidad de que enfermería, que cuenta con desarrollo teórico sobre esta temática, intervenga en su estudio.

La presente investigación pretendió contribuir en la comprensión del fenómeno al determinar la relación entre las categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento de los escolares, por ser una necesidad y oportunidad de profundizar en una temática que deriva comportamientos agresivos, quejas somáticas, lesiones, y conductas de riesgo para la salud de los escolares(93), así como consecuencias de tipo moral, físico, psicológico y emocional que afecta tanto a las víctimas, sus familias y la convivencia escolar.

Las categorías de riesgo de intimidación escolar son características de ser diferente en algo, lo cual lo expone al fenómeno de ser agredido mediante diferentes maneras, poder conocer los resultados de las estrategias de afrontamiento, ante tener una, varias o todas las categorías de riesgo facilitaría conocer cuáles son esos esfuerzos cognitivos como comportamentales del escolar y si son efectivos, información no explorada hasta el momento en la literatura(94).

Desde lo metodológico, se soportó el estudio mediante un estudio de tipo correlacional dado el vacío evidenciado en la literatura en el que no se conoce la variación y el comportamiento de las dos variables: categorías de riesgo de intimidación escolar y estrategias de afrontamiento de los escolares que permita generar un conocimiento nuevo como aporte a la evidencia científica. Este nuevo conocimiento se produciría del contexto colombiano donde la prevalencia del fenómeno es importante y se necesitan

aportes y abordajes que orienten el cuidado de enfermería en el futuro con intervenciones. Se hizo adaptación transcultural para Colombia y la aplicación de dos instrumentos de medición de Enfermería que cuentan con adecuada validez y confiabilidad. Es importante destacar el interés de la disciplina en contribuir en el avance del conocimiento en esta área a partir del desarrollo del instrumento CATS (Child and adolescent Teasing Scale) (68) que mide las categorías de riesgo para hacer identificación de los escolares en riesgo de intimidación escolar de 9 a 14 años con adecuadas pruebas psicométricas de validez y confiabilidad(95). En esa misma dirección frente a las estrategias de afrontamiento, Enfermería cuenta con el inventario de estrategias de afrontamiento para escolares (SCSI) (Scholagers` coping strategies inventory) que mide la frecuencia y la efectividad de estrategias de afrontamiento cognitivas y comportamentales en escolares de 8 a 12 años(96). Este estudio, apporto metodológicamente porque estableció la relación entre dos variables que era desconocida en la literatura, y aportó con la adaptación transcultural de dos instrumentos en español para el estudio de estas variables en países de habla hispana.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre las categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento de los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia?

1.5. Objetivos

1.5.1. General

Determinar la correlación entre las variables categorías de riesgo para intimidación escolar, y las estrategias de afrontamiento de los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

1.5.2. Específicos

- Caracterizar los escolares entre 8 y 15 años participantes en el estudio.

- Adaptar transculturalmente el instrumento CATS para escolares de 8 a 15 años colombianos.

- Determinar validez y confiabilidad del instrumento CATS en escolares de 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué.

- Adaptar transculturalmente el instrumento SCSI para escolares de 8 a 15 años colombianos.
- Determinar validez y confiabilidad del instrumento SCSI en escolares de 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué.

- Describir las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar: aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y ambiente, y factores relacionados con la escuela en escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Describir las estrategias de afrontamiento de los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Analizar la relación entre aspecto físico y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Analizar la relación entre personalidad y comportamiento y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Analizar la relación entre familia y ambiente y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Analizar la relación entre factores relacionados con la escuela y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

1.6. Marco conceptual

1.6.1. Categorías de riesgo de intimidación escolar

En referencia a los escolares víctimas de intimidación escolar la literatura ha sido específica en evidenciar desde los paradigmas cualitativo y cuantitativo ciertos rasgos, atributos o características que median para categorizarse como quienes son elegidos para recibir los actos agresivos de burla del fenómeno. Ser diferente de alguna manera implica un rasgo de riesgo para la burla y la posible intimidación ante actos repetitivos y diferencia de poder (pág. 4).(72). Ante el aumento significativo de escolares en riesgo existe el instrumento de enfermería CATS, que busca medir las categorías de riesgo de intimidación escolar, en razón a que estos escolares, tienen características distintas a su grupo, saliendo de la normalidad de los pares, lo que los hace ser estigmatizados(10) la discapacidad física o intelectual o una familia diferente (52). La investigación ha demostrado que una explicación común entre los estudiantes, de por qué se produce la intimidación escolar es que la víctima es diferente o anormal de alguna manera, como tener diferentes tipos de ropa, apariencia, comportamiento o forma de hablar. Generando ser etiquetado de manera negativa como diferente, que se convierte en la característica dominante de la identidad social de la víctima en la escuela pág. 259. Esta reputación negativa de la víctima, se construye y se difunde en la comunidad de pares, promoviendo presión social para que no socialicen con la víctima. Cuando un estudiante está etiquetado como desviado, él o ella se interpreta como una persona que viola importantes normas sociales de estándares normativos de la cultura de pares, lo hacen estar en riesgo de ser un escolar víctima de intimidación escolar (53).

1.6.1.1. Aspecto físico

Definición abstracta: Esta categoría está compuesta por cualquier rasgo visible, ropa, aparatos, o característica corporal que se desvió de la norma establecida por el grupo de pares, incluyendo indicadores visibles de discapacidad o problemas de salud se expresaron como causa de burlas. Pág. 5 (72). Tener menor edad, hace una característica que físicamente muestre una posible víctima(22).

Definición operacional: en el instrumento de enfermería CATS se mide con 2 ítems: (11) “la forma de mi cuerpo “y (21) “mi peso”; al ser auto reporte, el escolar indica si recibe burlas por estos (nunca, a veces, frecuentemente, mucho) y si esto le molesta (nunca, a veces, frecuentemente, mucho).

1.6.1.2. Personalidad y comportamiento

Definición abstracta: En esta categoría los gestos y conducta son blanco de burlas cuando se ven como diferentes o inaceptable por sus compañeros pág. 5(72). Es así como no encajar en la denominada “normalidad de los pares”, incluye ser tranquilos, débiles, inseguros, mostrar temor que no favorece que puedan defenderse, catalogado como indefenso, no ser fuerte (10)(61). En este aspecto, se ha descrito que la timidez, tener acciones permanentes a la defensiva, hace que estos comportamientos favorezcan ser clasificado como un escolar en riesgo de recibir actos intimidatorios(52).

Definición operacional: en el instrumento de enfermería CATS se mide con 13 ítems: (1) “mi forma de vestir”, (3) “qué tan inteligente y listo soy”, (6) “ mis amigos”, (7) “como yo me veo”, (8) “mi comportamiento”, (12) “portarme raro o diferente”, (16) “portarme gay”, (20) “por ser un estudioso”, (24) “no ser popular”, (26) “ser un tonto”, (27) ser tímido o demasiado callado”, (30) “la música que me gusta escuchar”, (31) tener amigos extraños o diferentes”; al ser auto reporte, el escolar indica si recibe burlas por estos (nunca, a veces, frecuentemente, mucho) y si esto le molesta (nunca, a veces, frecuentemente, mucho).

1.6.1.3. Familia y medio ambiente

Definición abstracta: ser humildes (10) adicionalmente, rasgos en la familia, nivel socio-económico bajo, el vecindario, la vivienda, o la región donde residen que no cumplen con aprobación de pares causaron que los estudiantes se conviertan en blanco. Pág. 5(72).

Definición operacional: en el instrumento de enfermería CATS se mide con 7 ítems: (2) “mi dinero”, (9) “la marca de zapatos que uso”, (10) “con quien vivo”, (17) “mis joyas/mis cadenas”, (19) “como es mi familia”, (25) “mis cosas”, (29) “mis padres”; al ser autoreporte, el escolar indica si recibe burlas por

estos (nunca, a veces, frecuentemente, mucho) y si esto le molesta (nunca, a veces, frecuentemente, mucho).

1.6.1.4. Factores relacionados con la escuela

Definición abstracta: hay rasgos relacionados con la escuela como tener buen rendimiento o estar interesados en el colegio (10) y por el contrario dificultades en el aprendizaje o mal rendimiento académico Pág. 5 (72). Adicionalmente, pertenecer a los primeros años del nivel escolar, y recibir servicios escolares como alimentación sin costo, o tener un débil apoyo de los maestros(78).

Definición operacional: en el instrumento de enfermería CATS se mide 9 ítems: (4) “mis calificaciones”, (5) “hablo demasiado”, (13) “no saber las respuestas en clase”, (14) “mi manera de hablar”, (15) “meterme en líos”, (18) “no ser bueno en el deporte”, (23) “como voy en la escuela”, (28) “mi trabajo escolar”, (32) “deportes en los que participo y no participo”; al ser autoreporte, el escolar indica si recibe burlas por estos (nunca, a veces, frecuentemente, mucho) y si esto le molesta (nunca, a veces, frecuentemente, mucho).

1.6.2. Estrategias de afrontamiento

Definición abstracta: Es un concepto que se deriva del trabajo desde la psicología con autores como Lazarus y Folkman (1984), inicialmente definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para mejorar las demandas específicas externas y/o internas que se evalúan como excedentes o desbordantes de los recursos de los individuos(97).

Las estrategias de afrontamiento son formas personales cognitivas y comportamentales de tratar y responder a los estresores, se caracterizan por ser aprendidas, deliberadas, (Lazarus y Folkman) y son usadas para adaptarse o como respuesta por el cambio que generan los estresores (Turner, 1980).(96). A pesar que las características individuales, experiencias, y el ambiente influyen la selección de las estrategias de afrontamiento en los niños, se asume que el afrontamiento en general tiene características predecibles entre grupos de niños. (96). Las estrategias de afrontamiento se miden con el instrumento de enfermería (SCSI) (Scholagers` coping strategies inventory) : inventario de estrategias de

afrontamiento para escolares que mide la frecuencia y la efectividad de estrategias de afrontamiento cognitivas y comportamentales en escolares de 8 a 12 años(96).

Definición operacional: al ser autoreporte, el escolar elige por cada una de 34 estrategias de afrontamiento: que define el instrumento, su frecuencia (nunca, de vez en cuando, mucho, la mayor parte del tiempo) y su efectividad (no ayuda, ayuda un poco, ayuda mucho). El puntaje total del inventario indica a mayor puntaje mayor uso de estrategias de afrontamiento y mayor efectividad ante situaciones estresantes en los escolares.

2. Capítulo II. Marco teórico

El marco teórico se organiza según los lineamientos de lo propuesto por Lobiondo (39), Burns and Grove (98) y (99), respecto a que constituye la estructura que provee la guía para la investigación o la práctica en enfermería, dirigiendo el desarrollo del estudio, permitiendo relacionar los hallazgos con el cuerpo de conocimientos en la disciplina.

2.1. El ambiente del escolar

La educación es un derecho humano y un elemento fundamental para que las personas puedan desarrollarse. El segundo objetivo del desarrollo del milenio de las Naciones Unidas: lograr la enseñanza primaria universal(100). El programa escuelas amigas de la infancia, busca que las escuelas sean atractivas para los niños, que su ambiente sea de protección y seguridad donde se pueda jugar y aprender(100). En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes(101). El sistema educativo colombiano está conformado por la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior(101). En Colombia, actualmente se reconoce la educación como un derecho de todos los niños y niñas, y cuenta con tres niveles de educación formal: el preescolar, que mínimo comprende un grado obligatorio (jardín pre jardín, párvulos, transición, etc.); la educación básica que son 9 grados que consisten en la educación primaria de cinco grados (1,2,3,4,5) y la básica secundaria los cuatro restantes (6,7,8,9); la educación media con una duración de dos grados (10 y 11).

La escuela es por tanto, un espacio en donde los niños y adolescentes que asisten son llamados escolarizados, ejerciendo una gran influencia en el desarrollo emocional e intelectual de ellos y en sus futuras vidas(102). En esta investigación se incluyen niños en edades entre 8 y 15 años que están en la edad escolar (9-12 años) y la pubertad (12-14 años). Los escolares comienzan a adquirir confianza en sí mismos, dentro de un mundo cada vez más amplio. Inicia con la separación de los padres, el desarrollo de habilidades para ser aceptado en grupo, hay crecimiento físico, cambian sus proporciones,

maduración los sistemas y logra un desarrollo intelectual importante y buena disposición a aprender. Los escolares en la edad de pubertad, están en la fase del desarrollo humano que da lugar a procesos biológicos con la finalidad de alcanzar características sexuales y la capacidad y desarrollo de la reproducción, hay un pico de crecimiento puberal(103). Los escolares o escolarizados, están en una etapa de la vida en que mejoran su desarrollo intelectual, forman su identidad, su autoestima, consolidan capacidades físicas y aprenden la manera de relacionarse con otros(104).

Esta se ha considerado una etapa importante y decisiva para estos, ya que si no se brindan las condiciones adecuadas, las consecuencias son nefastas: no aprenden a vivir satisfactoriamente, ni a trabajar en equipo, ni a solucionar conflictos, ni a comunicarse con facilidad, viven con angustia, dependencia e infelicidad, hay un desarrollo intelectual deficiente, se disminuyen las destrezas para pensar, para comprender y ser creativos(104). Es por ello que el ambiente, en el que se dé este proceso de escolarización, puede influir en el desarrollo personal. El clima escolar es la percepción que tienen los individuos del contexto donde realizan las actividades escolares, son las sensaciones, los pensamientos, las normas y creencias(105).

El clima escolar abarca los escenarios, condiciones ambientales, que favorecen el crecimiento personal de los estudiantes(105). Influye en el aprendizaje de los escolares en donde las relaciones humanas y la capacidad de la escuela instalada tiene relevancia para promoverlo(106). Un clima escolar positivo es el que tiene un ambiente físico apropiado, diversidad en actividades, comunicación respetuosa entre estudiantes y con los demás, capacidad de escucharse entre todos, y la capacidad de valorarse mutuamente. Desarrolla en los escolares y profesores la sensibilidad ante situaciones difíciles para poder brindar apoyo emocional, desarrollo de la inteligencia emocional para resolver conflictos evitando las acciones violentas(105). Aspecto de importancia debido a que los niños en edad escolar están en la etapa cuyo eje es el aprendizaje, logrado en el aula, los juegos y las relaciones con los demás(104).

Un clima escolar negativo, o tóxico ha sido descrito como el que presenta violencia en las relaciones entre los escolares, donde el maltrato a otros está presente, hay temor, donde hay tensiones(105), es decir se encierran condiciones de riesgo que faciliten la burla, o la intimidación escolar. Las dos últimas, reflejan un clima escolar negativo, ya que la literatura ha demostrado que hay un deterioro del capital social y disminución de habilidades para solucionar conflictos de manera pacífica(106).

2.2. Intimidación escolar.

2.2.1. Conceptualización.

El término bullying es una palabra inglesa reconocida a nivel universal para la nominación del fenómeno, y que en su traducción según el diccionario inglés al español(107) significa: intimidación, acoso, abuso. Fue descrito desde hace años por Dan Olweus, reconocido psicólogo noruego, quien llevó a cabo la primer investigación sobre este fenómeno en la década de los 70.(64). La definición que este autor dio al término bullying fue conducta de persecución psicológica y/o física de un estudiante contra otro en repetidos ataques. Al ser intencional y con deseos negativos estas acciones dificultan que las víctimas puedan salir por si mismos de la situación. La continuidad genera consecuencias negativas en las victimas como depresión, ansiedad, autoestima baja afectando el desarrollo normal de los aprendizajes y su integración en el escenario de la escuela (108). En esta investigación se emplea el término intimidación escolar como la expresión en español del fenómeno, que se ha reconocido como un patrón repetitivo de comportamiento persistente mental y verbal de un niño o más hacia otro considerado como diferente, mediante agresión física, verbal o emocional(72)(109)(81). Se caracteriza por tener un avance silencioso de actos reiterados no ocasionales, pág. 3(110) y que tiene por objeto lograr un posicionamiento social, divertirse, vengarse, o mantener amigos(111).

La anterior definición tiene similitudes con el concepto propuesto por la Asociación Nacional de Enfermeras Escolares de Estados Unidos, que consideran la intimidación escolar como los patrones dinámicos persistentes y repetitivos de comportamientos verbales y / o no verbales dirigidos por uno o más niños a otro niño que intentan infligir deliberadamente el abuso físico, verbal o emocional, en presencia de diferencia de poder real o percibida pág. 151.(79). La intimidación escolar es el tipo de violencia escolar más común(9) en el escenario escolar. Para que se presente se requieren dos condiciones: las conductas violentas del agresor y las condiciones generales de quien se victimiza(22).Esta definición es coherente con la que proponen otros autores, como la conducta violenta, o comportamiento agresivo entre pares en el que un niño (agresor, bully, o matón) desarrolla agresión física (golpes, puñetazos, empujones, zancadillas), verbal (insultos, amenazas, llamar con apodos) o emocional (ignorarle, aislarlo, hablar mal de él) a otro niño (víctima) generando consecuencias a corto y largo plazo emocionales, físicas, psicológicas y sociales(92)(52).

Las tres características descritas por la literatura que determinan el fenómeno son: intención de acción dañina, repetición en el tiempo y desequilibrio de fuerzas o poder, donde la víctima por la exposición a estas agresiones no puede defenderse(13)(92)(112)(22)(18)(44)(113)(114).

Algunos autores plantean que la intimidación escolar se ve como un fenómeno normal de la infancia y la adolescencia, pág. 737(9)(115)(109). Pero se está asociando a otras formas de violencia, en Estados Unidos ya fue demostrado en la encuesta del Sistema de Vigilancia del Comportamiento del Riesgo Juvenil de la CDC, donde una gran población de estudiantes (5.107), reporto dos o más tipo de violencia, tales como: intimidación escolar, cyberbullying, bromas homofóbicas, o dating violence (término que se ha considerado como acoso entre parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional. Es considerado como la antesala de la violencia de género). Es decir, se está presentando el fenómeno de escolares que reciben poli agresión, complicando más la salud y aumentando el riesgo de mayores consecuencias(4).

La intimidación escolar puede conducir a serias secuelas físicas y mentales, pág. 737.(9)(116) El daño es emocional en muchos casos irreversible, y amerita la ayuda de profesionales para superarlo pág. 136(22) en algunas víctimas genera efectos psicológicos(116). Las consecuencias pueden ser identificadas en síntomas psicósomáticos pág. 289pág. 84(113)(117)(118) y en resultados negativos académicos(48)(119). Ha sido descrita como un problema de salud mental y de salud pública (71)(120)(121)(122)(78)(123)(124).

A nivel social, la intimidación escolar se ha visto como un reflejo de los sesgos y los prejuicios de los adolescentes por no estar conformes con la percepción de los aspectos sociales y culturales de otros, como forma de demostrar superioridad(4).

A nivel conceptual, es importante diferenciar el término victimización que corresponde al resultado derivado del proceso de la intimidación escolar dado en el tiempo, es decir sus consecuencias sociales, psicológicas y físicas. La depresión, baja autoestima, ansiedad, dificultad en el ajuste escolar(108)(62)(125). Sin embargo algunos autores como Olweus describen que intimidación y victimización tienen el mismo significado(112). La literatura clasifica la victimización en dos tipos:

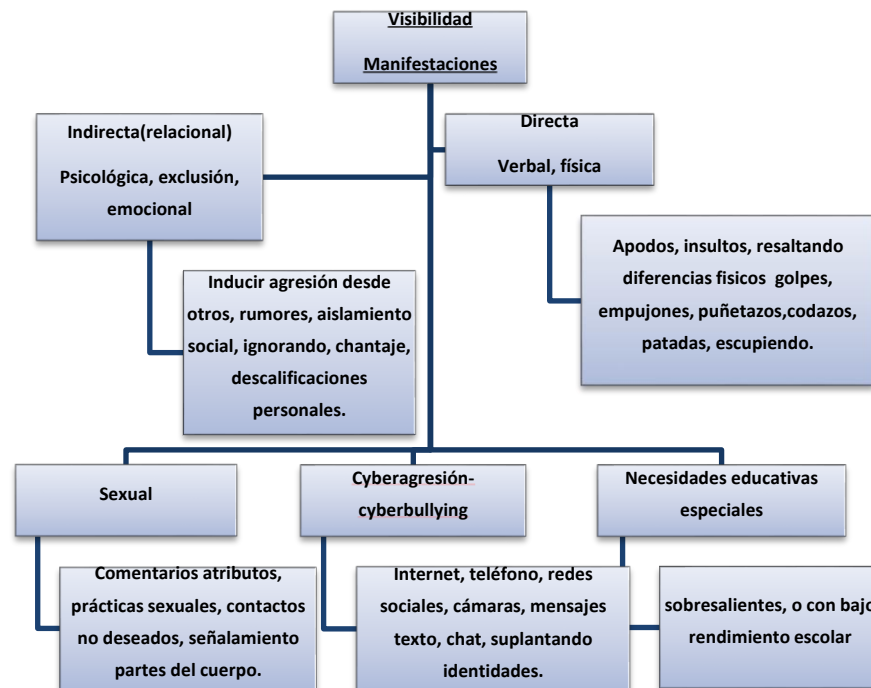
interna y externa que interactúan mediante un proceso cíclico (pág. 315)(51). La victimización interna corresponde los efectos perdurables en la víctima de la intimidación escolar que estuvo expuesta, afectando pensamientos y sentimientos, comportamiento con ellos mismos y otros por muchos años después (pág. 316)(53), este tipo de victimización generan que se internalice la imagen y se actúe bajo la misma, produciendo cambios en la víctima como: (1) sensación de no encajar en el grupo de pares, sentimientos de ser anormal y la percepción de no ser como los demás , (2) desconfiar de los demás: sensaciones de inseguridad, estar amenazado, e incomodidad, (3) la auto-protección: con (a) auto-aislamiento, (b) introversión, (c) protección social: la víctima trata de parecer emocionalmente indiferente o no afectado frente a los matones y otros con el fin de ocultar el dolor, la tristeza o molestia que experimenta (d) poca expresión de emociones: se intentan disociar dramáticamente y emocionalmente a sí mismos de la situación desagradable y (4) la auto-inhibición: no destacarse o ser visto en la vida social de la escuela, (5) duda de sí mismo: baja autoestima, falta de autoestima y peor imagen de sí mismo (pág. 318)(6) auto culpa: como causa de la intimidación por fallas propias, o defectos (pág. 319)(7) resignación: expresada en desesperanza y desesperación, lo que motiva a pensar en la situación de acoso como una parte natural de su vida escolar cotidiana,(51).

La victimización externa, entendida como las manifestaciones desde el agresor hacia la víctima en cualquiera de las tipologías de la intimidación escolar (pág. 260) (53)se refiere a actos de hostigamiento dirigidos en varias ocasiones a las víctimas por su entorno social en la escuela por su apariencia, personalidad, antecedentes y conducta (pág. 316) y contiene dos sub-procesos: (a) estigmatización por ser etiquetados como diferentes y (b) exclusión social como consecuencia del etiquetado (pág. 316) (51).

2.2.2. Tipología de la intimidación escolar.

Del análisis de la literatura se diseñó un diagrama que presenta cinco tipos de intimidación escolar clasificados por la visibilidad de las agresiones y sus manifestaciones generales (ver figura 2-1).

Figura 2-4: Tipología de la intimidación escolar según la literatura publicada 2004-2014.



Fuente: Elaboración propia. Revisión literatura(13)(108)(92)(112)(22)(19)(21)(55)(126).

En cuanto a las tipologías de intimidación escolar, según la literatura existen varias formas de clasificación de acuerdo a los autores sin una taxonomía única(108). Para este estudio, se adoptará la clasificación reconociendo cinco formas según la visibilidad y las manifestaciones, la intimidación indirecta: o relacional (psicológica, exclusión, emocional) y la intimidación directa: verbal, físico(112), sexual y cyberbullying o cyberagresión, y necesidades educativas especiales(92).

2.2.2.1. Intimidación escolar indirecta, o relacional (psicológica, exclusión, emocional) se caracteriza por presentar las siguientes manifestaciones del agresor hacia sus víctimas como: inducir agresión desde otros, divulgación de rumores, ignorando, chantaje, descalificaciones personales, esconderle cosas, robarle cosas(110)hablar mal, no dejar participar, (22), aislamiento social por chismes, que no son observables fácilmente por quienes no participan en este tipo de agresión. Es una agresión encubierta. pág. 511 (126), además dejarlos solos pág. 833 (109), cambiarle lo que dice o lo que hace contándolo así a otros niños pág. 520, no le hablan pág. 521 (127), dominarlo (58)La intimidación relacional genera daño en las relaciones de la víctima, con otros, afectando su reputación ante los pares.(92). En esta tipología, la meta del agresor es la manipulación sobre las relaciones y sentimientos hacia la víctima;

atormentarla para incentivar en ella angustia, sufrimiento, daño en sus relaciones y sentimientos; falta de empatía en las víctimas por el daño emocional; y no ser sospechoso, dado a que es difícilmente reconocida a diferencia de la intimidación física o verbal en la que los observadores pueden identificarla, por ello la importancia que los profesionales de la salud la identifiquen y actúen de forma temprana para prevenir sus efectos, (pág. 513)(126). Las consecuencias son comportamientos autodestructivos, sentimientos de depresión, soledad, aislamiento, con efectos mayores en niñas que en niños. Las relaciones con pares desarrolladas como vitales en la adolescencia se dañan por la intimidación relacional (pág. 513) (126).

2.2.2.2. Intimidación escolar directa, puede ser verbal o física. La verbal presenta manifestaciones como: apodosos ofensivos, insultos, resaltando diferencias físicas, amenazas, chantaje, (22), burlas, críticas, escritos con insultos u obscenos (48) obligarlos a hacer cosas que no quieren (109), culparlo de todo lo malo pág. 521(127) despreciarlo con palabras(44) humillar (58). El acoso verbal se reporta como la forma más común(22)(109)(44), (24)(13). La física puede observarse más fácilmente acompañada de golpes, empujones(22) o puñetazos, ataques con palos, navajas u otros objetos pág. 834(109), robar, empujar pág. 103(44) jaloneos, pellizcos, coscorriones, lanzar objetos, rayar o pintar el cuerpo, hacer zancadilla, no dejar sentar en la silla, cachetadas, aventarles el balón a las mujeres, las nalgadas (pág. 186) (48), escupir, dar codazos (108).

2.2.2.3. Intimidación escolar sexual, se expresa con manifestaciones como acercarse mucho, querer besar la boca, halar la ropa interior, tocamientos, frotamientos, manoseo, palmadas, roces, mostrar imágenes pornográficas, acercar los genitales del hombre a la mujer, acercar la mano a que se tocara la ingle, o los genitales con la cabeza, pág. 186(48). Se ha descrito como menos frecuente pág. 834 (109) en la que se difunden comentarios sobre atributos sexuales, señalando partes del cuerpo, y prácticas sexuales de la víctima, hasta contactos físicos no deseados, pág. 76 (108).

2.2.2.4. Intimidación tipo cyberbullying genera intimidación, propagación de rumores, o daño cybervisual en la reputación de la víctima por medio del computador, teléfonos celulares e internet, o redes sociales (92), enviando mensajes de e-mail hablando mal del estudiante, o por messenger u otros sitios de conversación (chat), robar la contraseña e invadir el e-mail de un estudiante, hacerse pasar por el estudiante en internet, enviar un virus a un estudiante para perjudicarlo, enviarle un e-mail amenazante al estudiante(19), se expresa mediante el empleo de dispositivos electrónicos y tecnología usando

máquinas, cámaras, ordenadores, teléfonos móviles y asistentes personales digitales a través de métodos como el correo electrónico, salas de chat, sitios de redes sociales, mensajería instantánea, sitios web, llamadas telefónicas y de vídeo y mensajes de texto (21) debates en línea de acusaciones mutuas, el acoso, la calumnia, la imitación, la divulgación de rumores, el fraude, la exclusión y seguimiento en red (119) avergonzar a la víctima (84). Esta nueva forma de intimidación amplía significativamente el alcance físico y psicológico de los agresores así como aumenta el número de testigos potenciales, pág. 9 (13). Como sinónimos se han empleado términos como bullying electrónico, intimidación SMS, acoso digital, intimidación en línea, acoso cibernético (119). Esta forma de intimidación difiere de las otras porque la fuente puede no ser fácilmente identificada pág. 35 (84). Se ha descrito que la prevalencia de cyberbullying entre los 10 y 17 años es del 4 al 72%, y se ha asociado a mayor nivel de trastorno depresivo que las otras tipologías (128). El internet se ha convertido en fuente importante de aprendizaje e información, pero se constituye es un arma peligrosa que facilita la intimidación escolar entre pares al tener una identidad ficticia para enviar mensajes intimidatorios, agresivos, pág. 44 (19).

2.2.2.5. Intimidación por necesidades educativas especiales, recientemente identificada, en la que se ubican los niños sobresalientes y los que tienen desempeño por debajo del nivel grupal, siendo razones para ridiculizarlo, estableciendo superioridad sobre la víctima (129) (108). Uno de los elementos más significativos en la intimidación escolar es la burla, y dado a que el instrumento de medición “Child Adolescent Teasing Scale” (CATS) usado en esta investigación, mide la burla en las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar, se presentan a continuación los elementos más importantes de este concepto.

2.3. Concepto de burla

Es un concepto que hace parte de la intimidación escolar, pero tiende a ser confundido en la literatura como el mismo fenómeno. La burla se ha considerado como una interacción social negativa que debilita las relaciones sociales. La mayor investigación se ha centrado en los efectos de la intimidación escolar, o la victimización por pares, sin enfocarse en el tema de burla o su definición y medición precisa, solo algunas investigaciones lo reportan así, la razón es que se considera factor de riesgo para la intimidación escolar, y de ahí su estrecho límite. Las diferentes construcciones conceptuales han descrito la burla como: Interacciones verbales y no verbales entre pares hacia otro par con objetivo de ridiculizar, con el uso del humor (129) y con el fin de transmitir un mensaje negativo y despectivo sobre alguien (130). Al punto de aclarar que es una relación personal negativa, de intención humillante o de aislamiento (69),

concibiéndola como un comportamiento complejo que implica elementos de agresión, juego y ambigüedad porque es visto como prosocial y antisocial, este último se considera que la burla es un antecedente a la intimidación escolar(40).

Se ha mencionado que es un tipo de agresión o maltrato entre pares sin diferencia de poder con connotaciones alegres y hostiles en el día a día, aunque también con contenidos ofensivos contra la apariencia o la ropa de alguien (131), e incluye una gama de factores sociales y personales como causales de burla(132). También se define, se ha definido como un comportamiento de resultado e intención mezclada. Hay dos vertientes encontradas por los diferentes autores: una positiva y la otra negativa. A) Positivo, para coquetear, jugar, enseñar, entretener (42) usa el humor, la alegría, la educación de algo. Además se menciona que es una técnica comunicativa (133) o un acto comunicativo que desafía el sentido de identidad, los objetivos instrumentales, o la naturaleza de la relación entre los participantes, sin embargo, en algunos casos invoca el juego o el humor. B) Negativo, para herir, humillar y resaltar defectos, hábitos, ropa de alguien(42) ve a la burla como el resultado de roces y problemas de relación con los compañeros de clase, o por crueldad de la edad, o satisfacción del grupo de pares cuando hay un escolar que no se sabe defender o reaccionar, con la intención de provocar una reacción en el par escolar: que esté perplejo, enojado, o que no responda (134). Los factores que enmarcan la burla parecen ser predictores significativos de la interpretación y reacción tanto para el receptor como para el profesor(40) y así facilitar que se dé la diferencia de poder y que sean burlas repetitivas que se conviertan en intimidación escolar. La vertiente negativa, indica que aunque el humor también se ve como elemento que acompaña la ridiculización, con el propósito de humillar y ofender y agredir. Es clara la intención de daño que contiene la burla. Por tal motivo se ha denominado comportamiento antisocial, y que antecede a la intimidación escolar.

Las consecuencias de ser intimidado se han descrito ampliamente en la literatura, que ha demostrado que estos escolares, son afectados a corto plazo en su salud psicosocial al presentar ansiedad, depresión, baja autoestima, mal rendimiento académico, y como causas de la burla han encontrado la apariencia física, y el comportamiento(69). A largo plazo, se ha descrito ideación suicida en adultos, autopercepción negativa, y soledad emocional hasta dificultad para establecer relaciones sociales por miedo a la evaluación negativa de sí mismo, y sensibilidad al rechazo. Zlomke y colaboradores, plantean que la exposición a la burla en la edad de la infancia, hace que se sensibilice a la posibilidad de una evaluación negativa y rechazo durante interacciones sociales, de ese modo, desencadenar evitación de interacciones sociales o distorsión de las percepciones, y emociones de otros(69).

2.3.1. Características del concepto de burla

Las manifestaciones que la literatura describe hacia el escolar burlado son: uso de sobrenombres, apodos, o “etiquetado”, palabras hirientes, insultos, lanzamiento de objetos hacia la integridad, observarlo gran parte del tiempo, risas, comentarios verbales, rumores con otras personas, opiniones negativas, unión con otros pares para avergonzar, provocaciones verbales (129) (132) (40) (131) (69). Por otro lado, quienes ejercen la burla, pueden enviar señales no verbales de un componente positivo, reír antes y después, tales como: cambio de voz, gestos, sin embargo, el objetivo de que sea burla de forma positiva puede desconocerse y se ven desde dos puntos de vista tanto quien hace la burla como quien recibe(42), aceptación del escolar sujeto de la burla(133).

Kruger y colaboradores afirman que la interpretación de la burla se da como negativa porque: primero, se cree que las señales con que se expresa la burla y su intención, las van a entender todos los espectadores quedando en ridículo y segundo, los dos actores piensan diferente del comportamiento de burla, respecto a la intención. En razón a que lo que da la interpretación del ser humano tiende a ser por la experiencia de lo que le ha sucedido a otros, o las consecuencias, y no derivado de una buena interpretación. Las buenas intenciones no son relevantes y casi no son pensadas por quien las recibe porque e escolar lo ve como una experiencia que es molesta(42).

Por lo anterior, la literatura menciona que la burla tiene intención e interpretación, por ello tiene una naturaleza ambigua, desde amistosa hasta ser hostil (135). La intención puede ser dañina o amistosa, y la interpretación de quedar ridiculizado por los defectos propios o por juego. A pesar de que pueda ser positiva en algunos casos, su límite con la intimidación escolar es muy pequeño. Myers y colaboradores afirman que los componentes de la broma son: agresión, humor y ambigüedad, se mueve entre lo peligroso y divertido. Los niños han expresado que es divertido reírse de los compañeros más pequeños, perdedores, o estúpidos ((Shapiro et al., 1991) citado por Myers y colaboradores) y lo hacían con intención dañina de agresión de la que derivaron placer (Warm (1997) citado por Myers y colaboradores). Hay resultados de bromas entre amigos que son amistosas, (Barnett, Burns, Sanborn, Bartel y Wilds (2004) citado por Myers y colaboradores), para aumentar la unión grupal(135).

Las burlas tienen un lado positivo que la intimidación escolar no tiene, como potencializar relaciones: juego familiar, fortalecer lazos entre compañeros de trabajo, expresa afecto en relaciones de amor y mejora simpatía entre personas. Se traduce como un modo de mantener, establecer, y construir lazos con otros. Los padres y educadores deben entender las diferencias, y cuando detenerlas. Bishop sugiere: identificar si para quien dirige y quien recibe la burla es un juego (se ve risas en los dos, no hay irritación), de ese modo establece juegos en los que se integren los adultos y fortalecer relaciones sociales. En cambio, si quien emite la burla lo hace con comentarios crueles y malintencionados, diferencia de poder, allí debe detenerse además cuando las causas son factores como apodos por la raza, orientación sexual, discapacidad, peso, se debe hacer vigilancia de la persistencia para establecer medidas disciplinarias (133) para minimizar los riesgos.

Las características de la burla son: no tener preferencia por género (130) hay uso del humor (129), se hace para hacer visible una diferencia de otro, al tener un propósito compartido: generar daño en la víctima de burla(129) además, su naturaleza agresiva y peyorativa (132) logra devaluación relacional(4) generar clima escolar nocivo(131) y concebir un impacto en el funcionamiento psicosocial (130) (132) y en la adaptación(132) porque es fuente de la decadencia del capital social escolar (131). Este concepto se ha medido con instrumentos de medición en frecuencia y molestia(129)(130) (132).

Los escolares de secundaria han expresado que el concepto de burla es más aceptado para su edad, que el de bullying que correspondería más a los escolares más pequeños (131), sin embargo no diferencian sus características diferenciales. La literatura recomienda que pueden obtenerse mejores resultados cuando se investiga la burla porque se hace medición directa a sus causas (131). Como causas de la burla se han mencionado "incumplir una norma de pares", por ser diferente en: el aspecto físico (129) (132) (130) (131) (69) ; personalidad y comportamiento(129) (132) (69); familia y ambiente (129) (132); y por factores relacionados con la escuela(129) (132) (69).

Se mencionó en este apartado que de la interpretación del el receptor la determina como positiva o negativa, generando una reacción (40), interrumpiéndola o permitiendo la diferencia de poder y la repetitividad, los cuales producen mayor molestia y el paso del límite hacia la intimidación escolar. Se ha afirmado que la interpretación del escolar se da por: el procesamiento de lenguaje y el juicio social o intención (42). Adicionalmente, depende de su experiencia con la burla, del daño pretendido por el agresor y el daño percibido por la víctima (40) para el manejo de la burla e ha sugerido hacer intervención

empática entre los actores, enseñar la espiritualidad y los valores(40), así como las intervenciones que incluyen juegos de roles en las que se incluya a los padres, para identificar entre escolares y adultos las posibles soluciones que tengan viabilidad para solucionarlo, o como un medio de entrenamiento para su afrontamiento (134).

2.4. Perspectivas teóricas en la comprensión de la intimidación escolar

En este apartado se mencionan las teorías que han sido más relevantes para intentar explicar el fenómeno de intimidación escolar, teniendo en cuenta que es multifactorial y que involucra aspectos de los contextos en donde los estudiantes desarrollan su vida es decir los entornos escolar y familiar.

2.4.1. Teorías psicológicas que han explicado la intimidación escolar.

Desde la disciplina de psicología, se han propuesto las siguientes teorías para la explicación del fenómeno.

2.4.1.1. Teoría basada en el poder.

Esta teoría menciona que la fuerza y poder de un estudiante que quiere ejercer intención dañina y persistente en el tiempo determina que la víctima este indefenso y ante la situación no pueda responder. Lo anterior presume que el poder no se distribuye igual en los estudiantes, pág. 13(136). Desde esta perspectiva, la intimidación escolar, tiene dos partes: una violenta y fuerte que corresponde al agresor y una débil e indefensa que se relaciona con la víctima, (pág. 14). Esto relacionado con un deseo de control de la situación y de dominio, asegurando el reconocimiento y el poderío social frente a este comportamiento intimidatorio en el salón de clase, el pasillo, el patio o lugar donde se dé la intimidación escolar, (pág. 14)(136). Se considera el poder como un elemento que se presenta en todas las relaciones sociales que se establecen entre personas, pero que para alcanzar uno u otro polo de agresor o víctima en las interacciones diarias deben darse juegos, intercambios, roces que expresan la división del poder emprendiendo en algunos la dominancia como agresores y recibéndola las víctimas que no alcanzan a obtener el nivel jerárquico del poder, (pág. 15)(136). Esta postura es coherente con una de las tres características de la intimidación: diferencia de poder, es por ello que las peleas esporádicas entre compañeros de escuela no corresponden al fenómeno en estudio si no cumplen con intención dañina, y persistencia en el tiempo.

2.4.1.2. Teoría del aprendizaje social.

Esta postura expresa que la intimidación escolar corresponde a un comportamiento aprendido. Por lo cual toma fuerza la premisa de la exposición a la violencia en el contexto familiar en su relación con patrones agresivos de comportamiento en otros escenarios como lo es el escolar. Lo anterior es coherente con ciertos elementos que han sido investigados y relacionados con algunos factores que inciden en las respuestas intimidatorias de los niños como lo son: métodos disciplinares que emplean el castigo emocional y físico con patrones de crianza que se fundamentan en la diferencia de poder entre padres e hijos. Evidenciando dos roles de participación en intimidación uno en el hogar y otro en la escuela, el papel de víctimas en las familias y el papel de agresores en sus colegios, pág. 15(136). Otro aspecto familiar, es el desfavorable involucramiento afectivo con el escolar de quienes lo cuidan o sus mismos padres respondiendo ineffectivamente a las necesidades de afecto de los niños, pág. 15(136). El tercer factor es la falta de claridad en los límites permitidos en uso de la agresión de los padres con comportamientos de tolerancia y permisividad, (pág. 15)(136).

2.4.1.3. Teoría del etiquetado.

La desviación o diferencia del niño que es la víctima es la característica que es relevante para el ojo del espectador. Es decir, no se consideran conductas, formas de ser, o de parecer inherentemente desviadas en particular hasta que algunos miembros del grupo de pares definen el comportamiento como desviado (pág. 321)(111) para iniciar los actos intimidatorios: por tal razón la desviación no es una cualidad que se encuentra en el comportamiento en sí, Becker (1963), sino en la interacción entre la persona que se comporta y los que responden a la conducta pág. 321(111).

En la intimidación escolar, la víctima es etiquetada como desviada, lo que se traduce en rechazo social y más abuso entre iguales, así como el riesgo de la víctima de desarrollar una autoimagen negativa. Citando a (Boulton & Smith, 1994; Rigby, 2003; Roland, 2002), referido por Thornberg, las víctimas de acoso escolar tienden a ser más bajas en varias medidas de la autoestima, y este mismo autor cita a (Hawker y Boulton, 2000; O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby, 2003), que refieren que las víctimas se ven a sí mismas como más problemáticas, más ansiosas, menos populares, menos atractivas físicamente, y con menor nivel intelectual que sus pares y tienden a tener un bajo concepto de sí mismo y baja autoestima, y la experiencia de la depresión en la edad adulta (Boulton y Underwood, 1992; Olweus, 1993) pág. 321(111). Por lo anterior, el estudiante que está etiquetado como desviado, se interpreta como una

persona que viola importantes normas sociales de estándares normativos de la cultura de pares pág. 259(53)

2.4.1.4. Teoría de la dominancia social.

Esta explica que el comportamiento pro social, así como las estrategias agresivas como el acoso escolar se utilizan entre los niños y adolescentes para lograr y mantener el estatus social y la dominación, planteamiento coherente con Pellegrini y Long, 2004; Walcott, Upton, Bolen, & Brown, 2008 citados por (111)pág. 321.

2.4.1.5. Teoría del interaccionismo simbólico.

La intimidación escolar se ve como un acto social o la acción conjunta, y los significados de la intimidación de sus participantes, y las causas se derivan o surgen de las interacciones sociales entre los niños pág. 322 (Thornberg R., 2010). Estos significados son tratados y modificados a través del proceso de interpretación utilizado por los niños para hacer frente a la intimidación que ven como testigos; estos significados son partes inevitables de cómo estos niños definen o interpretan situaciones de acoso escolar y por lo tanto influyen en sus actitudes y comportamiento pág. 322 (Thornberg R., 2010). Cuando los niños interactúan entre sí e interpretan lo que está pasando, se desarrollan las definiciones de una gran cantidad de situaciones sociales por lo que cada participante es capaz de guiar su propio comportamiento por tales significados como ser agresor, seguidor del agresor o víctima, pág. 322 (Thornberg R., 2010).

2.4.1.6. Teoría de las habilidades mentales o teoría de la mente.

Se origina en los trabajos de Premack y Woodruff a finales de la década del 80 al demostrar que la mente humana era comprendida por los chimpancés pág. 179(137). Esta teoría se basa en que un individuo atribuye estados mentales en otros mediante un sistema de inferencias o sistema anticipatoria de la conducta, derivadas de hipótesis a confirmar o descartar porque los estados mentales no se observan directamente, además el sistema usado predice comportamientos que sirven para regular la conducta ante situaciones sociales, pág.180(137). Por lo anterior, la teoría de la mente es una habilidad cognitiva de un individuo que se dirige a predecir intenciones, deseos, estados de ánimo de otro individuo, pág. 181(137).

Se ha explicado mediante dos perspectivas, la primera, es la constructivista explica que la teoría de la mente se va formando desde niño en la medida en que se relacionan con diferentes ambientes como el cultural y el social y se define a lo largo de la vida pág. 183(137). La segunda, es la perspectiva innatista plantea que el ser humano nace con un módulo que le permitirá desarrollar la teoría de la mente y así suponer qué piensa, qué cree o qué supone el otro, pág. 185(137). En la intimidación escolar se ha descrito que los agresores predicen el miedo en su víctima con una mirada, un gesto o un comportamiento frente al otro y que adicionalmente predicen lo que piensan respecto al pensamiento propio es decir la actitud de hacerle sentir miedo, pág.15 (136). Lo mencionado se soporta al evidenciar los resultados de exclusión y aislamiento en los escolares como víctimas, cuando el agresor identifica mediante la predicción en sus compañeros quienes pueden ejercer manifestaciones que afecten emocionalmente a otros y cumplir sus propósitos de intimidar, y por el contrario predecir quienes pueden ser intimidados, pág. 16 (136).

2.4.2. Teorías de enfermería que han explicado la intimidación escolar.

La revisión empírica de la literatura permitió identificar los abordajes teóricos desde la Enfermería en el estudio de la intimidación escolar.

2.4.2.1. Teoría de enfermería de autotrascendencia.

Es una teoría de mediano rango propuesta por la enfermera teórica Pamela Reed, plantea que el ser humano cuenta con un recurso propio que le permite experimentar una expansión de los auto-límites. Esta expansión ocurre intrapersonalmente haciendo que el ser humano sea consciente de sus valores a través de la reflexión y la interacción con los demás, el medio ambiente, y mediante la integración del pasado, futuro y presente. Los estudios señalan en la intimidación escolar los factores contextuales se manifestaron en el pensamiento positivo de los niños que fueron intimidados en el medio escolar, aprendieron de la experiencia pasada, se vieron a sí mismos como capaces de trascender a cualquier intención negativa del agresor, disfrutando de esas actividades, de dar y recibir apoyo. Las anteriores estrategias o patrones de curación se expresaron luego de esta vivencia(138)(139).

2.4.2.2. Teoría de enfermería de poder.

Esta teoría de mediano rango postula que el poder se adquiere en actividades como saber participar y ser consciente de lo que cada ser humano quiere hacer, experimentando la sensación de libertad, y

hacerlo intencionalmente, (pág. 25)(139). Su uso en la intimidación escolar, facilitó la comprensión de uno de los patrones de curación en los niños que han sido intimidados en su medio escolar, comprendido como usar el conocimiento de uno mismo y otros (incluso del agresor) para hacer los cambios de percepción pág. 6. Este poder desarrollado en los niños hace que se actúe y piense más inteligente que el agresor al remodelar la dinámica agresor - intimidado (pág. 6)(138).

2.5. Modelos para el abordaje de la intimidación escolar.

Desde la disciplina se han realizado propuestas en las investigaciones revisadas para el manejo de la intimidación escolar, usando modelos propios y de otras disciplinas.

2.5.1. El modelo enfermería del sistema conductual.

Planteado por la enfermera norteamericana Dorothy Johnson quien señala que cada persona es un sistema conductual vinculado con su entorno y cuando este sistema está en equilibrio genera una conducta funcional pág. 99 (16) se ha empleado desde una perspectiva de salud para comprender la agresividad en los niños de 10 a 12 años en Chile y para justificar la responsabilidad de la enfermera en el abordaje de esta problemática al estar en un continuo contacto con la comunidad a través de los programas de salud infantil y de salud escolar, que vislumbró factores del entorno que facilitaron las conductas agresivas en los escolares como consumo de alcohol y drogas, patrón de crianza inconsistente, castigo físico por algún adulto, escolaridad completa media del padre, colegios municipales y pequeños(140).

2.5.2. Modelo de enfermería de los seres humanos unitarios.

La perspectiva del modelo de Rogers identifica el propósito de la enfermería como la promoción del mejoramiento humano, con influencias humanas y ambientales que están implicadas en la salud individual y colectiva y deben tenerse en cuenta para el cumplimiento del objetivo de salud y curación. Además, los conceptos que reflejan la perspectiva de este modelo de enfermería están recientemente identificados como focos clave de la disciplina: integridad, curación, presencia, relaciones, cuidado, proceso mutuo, identificación de patrón, humanización, elección, calidad de vida y significado(138)(139).

El modelo incluye postulados que son ampliamente aplicables en la comprensión de la intimidación escolar: campos de energía (humana y ambiental), franqueza (diversidad creciente, cambio), patrón de manifestaciones (procesos mutuos humanos-campos ambientales), y pandimensionalidad (no lineal ni el tiempo ni el espacio). La metodología fenomenológica empleada por el Doctor Willis fue centrada con franqueza en la realidad de los niños que habían experimentado la intimidación escolar, la intersubjetividad, al describir las experiencias concretas de los niños que permitieron identificar tres patrones de curación después de la experiencia de ser intimidados, basado en un dinamismo de la vida humana expresada como cambio(138)(139).

2.5.3. Modelo socio ecológico de la salud.

Como marco de promoción de la salud para orientar programas para abordar la intimidación escolar mediante la sensibilización y estrategias desde la práctica de enfermería como enfoque integral de intervención. Este modelo postula que la conducta se aprende a través de la interacción con su entorno físico y social, adopta así un enfoque orientado a la persona. El modelo reconoce que cualquier comportamiento es afectado por múltiples niveles de influencia que se extienden a la persona incluyendo determinantes de salud ecológicos, culturales, económicas y ambientales a nivel individual y comunitario pág. 196(71). En la intimidación escolar, el modelo propone un cambio en las actitudes de la comunidad dimensionada desde el individuo. Es decir, las principales instituciones de la comunidad pueden modificar y apoyar conductas que prevengan la intimidación escolar en diferentes niveles. Con el fin de lograr una ecología social proactiva modificada para apoyar el objetivo general de un ambiente escolar seguro pág. 196(71).

En la comprensión de la intimidación escolar, es importante entender y coordinar sus diferentes componentes a nivel individual, familiar, a nivel local, a nivel comunitario y a nivel socio-cultural. Estos incluyen las características del niño(es decir, características físicas y /o de la personalidad), la interacción con la ecología social de la familia (insuficiente supervisión parental, prácticas disciplinarias severas), y la naturaleza del entorno escolar (las funciones de testigos, los programas de prevención escolar/ intervención). Estos componentes son vistos en el contexto incrustados en la comunidad pág. 197 (71). Los abordajes para el estudio y la comprensión de la intimidación escolar se facilitaron bajo una luz teórica, describiendo las conductas de víctimas, agresores, las respuestas de autoeficacia y la curación de víctimas en el tiempo, sin embargo solo desde lo descriptivo en investigaciones que no han comprobado proposiciones de estas teorías.

A nivel de modelos, estos de manera global factores internos y externos que deben comprenderse en el abordaje integral del fenómeno, los estudios no han llegado a la comprobación de alguna de las partes del modelo usado. Desde la disciplina de Enfermería se ha evidenciado la utilidad de diferentes teorías en la investigación del fenómeno de intimidación escolar, el presente estudio se soportó en la teoría de enfermería de mediano rango de afrontamiento de Callista Roy para la comprensión y análisis de los resultados.

2.6. Teoría de enfermería de Mediano Rango de Afrontamiento

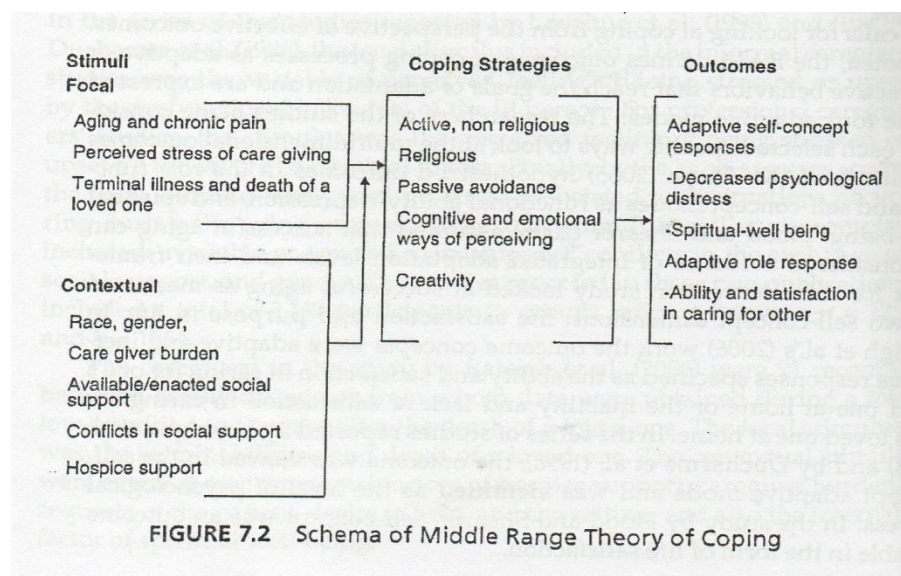
El modelo de adaptación de enfermería Callista Roy propone que la persona o grupo es un sistema adaptativo que desarrolla procesos centrales de afrontamiento que conducen a la adaptación (como un fenómeno común en quienes experimentan cambios) y promueven la salud. Es por ello que como meta, la práctica de enfermería debe promover la adaptación evaluando las habilidades adaptativas e interviniendo en el manejo del ambiente y encaminando los procesos de afrontamiento. La teoría de mediano rango se deriva de la exploración de un fenómeno o experiencia de la investigación, la práctica o la literatura. La teoría de mediano rango de afrontamiento de Callista Roy se derivó de la selección, revisión y crítica de reportes de investigación que se enfocaron específicamente en el afrontamiento con identificación explícita de los conceptos y sus relaciones. Los procesos de afrontamiento son definidos como formas innatas y adquiridas de responder al ambiente para promover los objetivos de la adaptación, activando en el individuo los subsistemas cognitivo o regulador. Se encontró que cada persona puede enfrentarse ante las dificultades al hacer frente a situaciones cambiantes, Enfermería como disciplina de cuidado y de salud trabaja con las personas durante esas situaciones cambiantes, por estar preparada para ayudar a las personas. Esta teoría es muy útil para las enfermeras en todas las áreas de su práctica. Incluye tres conceptos principales que están interrelacionados y que son derivados de la comprensión de los procesos de adaptación del modelo de Adaptación de Roy.(141)

Concepto 1. Estimulo: representa los estímulos focales y contextuales como los principales cambios que enfrentan las personas y las enfermeras son llamadas a ayudar a las personas en el esfuerzo para hacer frente a esos cambios.

Concepto 2. Procesos de afrontamiento: es la activación de los subsistemas cognitivo y regulador para el cambio.

Concepto 3. Resultados: son llamados por el modelo de adaptación de Roy como adaptativos o inefectivos. Entendidos como los comportamientos que se encaminan para llegar a los objetivos de la adaptación. A continuación se presenta el esquema de la teoría de mediano rango de afrontamiento.

Figura 2-5: Conceptos centrales de la teoría de mediano rango de afrontamiento.



Fuente: tomado de Roy(141)

La construcción de la teoría de mediano rango, permitió sintetizar proposiciones relacionales, de acuerdo a Walker y Avant (2011), este es un punto para iniciar la construcción de la teoría, clarificarla y direccionarla en el entendimiento del fenómeno de interés. Esta síntesis de proposiciones especifica las relaciones entre dos o más conceptos basados en la evidencia. Los hallazgos de los estudios aportaron la evidencia para las proposiciones de la teoría de mediano rango de afrontamiento, algunas se presentan a continuación(141).

- La activación de estrategias de afrontamiento conduce a cambios en los estímulos de estrés percibidos y a la adaptación manifestada por menos distres psicológico.

- Las estrategias de afrontamiento pasivo o de evitación están relacionadas con resultados negativos de distres psicológico, pero conforme pasa el tiempo, se incrementa la activación de estrategias de afrontamiento hacia la adaptación.
- El afrontamiento cognitivo de es una importante decisión ayudada por el soporte de proveedores de salud.
- Los conflictos en el soporte social entre los cuidadores se relacionan con estrategias de afrontamiento pasivas o de evitación y mayor distres psicológico.

Esta teoría ofrece nuevos caminos útiles en el direccionamiento de la literatura sobre afrontamiento y cómo diseñar intervenciones efectivas. Surgen preguntas importantes para la práctica de enfermería como: ¿La persona tiene rasgos que hacen que tienda a usar algunas estrategias de afrontamiento y no otras? ¿O es el estado de la situación que influye en la selección de las estrategias de afrontamiento? Las respuestas a estas preguntas son relevantes en el diseño de investigaciones e intervenciones de enfermería para promover el afrontamiento. La teoría aporta elementos sustanciales porque concluye que es importante la participación y planeación de intervenciones de enfermería para comprender el afrontamiento y la adaptación como procesos que pueden ser activados con un estado y estrategias usadas para encontrar una adaptación competente. Las enfermeras pueden usar la comprensión del afrontamiento para fortalecer las habilidades de afrontamiento preferidas por las personas y también para ayudar con cambios en las estrategias de afrontamiento y cambios en su vida, incluyendo cambios en su salud. El afrontamiento ha sido visto como el paso clave para la práctica de la promoción de la salud desde Enfermería a partir de la comprensión de sus principios básicos, su utilidad y al encontrar formas para implementar estas en la práctica se generaría un profundo impacto en la salud de las generaciones que vienen.

2.7. Instrumentos de medición utilizados en la medición de la intimidación escolar, la burla y las estrategias de afrontamiento.

2.7.1. Instrumental: intimidación escolar y burla

En la medición del concepto de intimidación escolar se han utilizado tres enfoques en los instrumentos: el autoreporte, la nominación por pares y la observación. En la medición de la intimidación escolar se incluye el concepto de burla en algunos instrumentos, en otros se mide solo la burla en los que se obtiene la medición por autoreporte u observación de adultos. En la revisión sistemática enfocada a examinar la calidad metodológica y características de los estudios que evalúan las propiedades psicométricas de instrumentos de autoreporte de intimidación escolar en los adolescentes. Se encontró que de 31 artículos evaluados, en un puntaje de 1 a 10, solo 6 alcanzaron el 75%, con debilidades como la ausencia de cálculo de muestra, la falta de hipótesis psicométricas y no proporcionar estimaciones del error estadístico en los reportes estudiados. Solo dos instrumentos: la versión en chino y en inglés de la Escala de Burlas para niños y adolescentes (CATS) y el Cuestionario Agresor-víctima Olweus, revisado, recibieron puntajes de calidad de 86%, 85% y 91% respectivamente, por lo que fueron los de mayor fortaleza psicométrica(95).

Para esta investigación, se revisaron instrumentos para la medición del concepto de intimidación escolar y la burla en literatura de 2004 hasta el 2014, encontrando 23 instrumentos, sin embargo de manera coherente como el estudio mencionado, solo dos reportan resultados de calidad metodológica en los reportes de propiedades psicométricas, ellos son la Escala de Burlas para niños y adolescentes (CATS) (68) y el Cuestionario Olweus Revisado (142). Aunque los otros instrumentos reportan confiabilidad y validez (Ver Anexo 2 tabla 2-1).

2.7.2. Instrumental: estrategias de afrontamiento

En la medición del concepto de estrategias de afrontamiento se ha utilizado el enfoque de instrumentos: de autoreporte. Se hizo revisión de las piezas de investigación se encontraron tres instrumentos: El cuestionario de vías de afrontamiento (WCQ). Con subescalas de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y la subescala de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (67). La Escala de Adaptación de Adolescentes (ACS: Frydenberg y Lewis, 1994) con 18 subescalas que evalúan

estrategias de afrontamiento basadas en los estilos de afrontamiento productivo y no productivo(66)y La medida de autoreporte de afrontamiento (SRCM: Causey y Dubrow, 1992) con 5 subescalas: soporte social, autoresiliencia/resolución de problemas, distanciamiento, internalización, y externalización (143). De lo anterior, se identificó que ninguno de los anteriores instrumentos son para escolares, su uso es específico en adolescentes. (Ver anexo 3 tabla 2-2).

3. Capítulo III. Marco metodológico

El capítulo tercero, presenta el marco metodológico que permitió el desarrollo de la investigación. Se incluye el tipo de estudio, las variables del estudio, el universo, la población, muestra, hipótesis, criterios de inclusión y exclusión de la muestra, instrumentos para la recolección de datos, consideraciones éticas, formatos de consentimiento y asentimiento informado, procedimiento, y etapas de validez y adaptación al idioma español colombiano de los instrumentos de medición.

3.1. Diseño

3.1.1. Tipo de estudio

Cuantitativo.

3.1.2. Tipo de diseño

Correlacional, transversal. El presente estudio busca establecer la relación entre las categorías de riesgo de intimidación escolar, y las estrategias de afrontamiento adoptadas por los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué, Colombia, participantes en el estudio. Se considera cuantitativo porque pretende captar de manera objetiva la realidad por medio de mediciones con instrumentos elaborados para la medición del fenómeno. Es correlacional porque su propósito es examinar la relación entre las variables(144) : categorías de riesgo de intimidación escolar y estrategias de afrontamiento. Mediante la determinación del rango de puntajes numéricos en los resultados de los instrumentos que miden los conceptos (86) y con técnicas estadísticas que permiten establecer si existe o no relación entre estas variables. Además, la realización e interpretación de los resultados cuantitativos en procesos investigativos de enfermería constituyen una estrategia para poder dar respuestas a problemáticas de

salud y contribuyen a sustentar la práctica de enfermería, para el caso relacionado con el cuidado a los escolares.

3.2. Variables del estudio

Las variables que fueron estudiadas en este estudio fueron clasificadas por nivel de medición y presentadas en la figura 3-6.

Figura 3-6: Nivel de medición de las variables del estudio.

Variable	Nivel de medición
Edad	Razón- discreta
Género	Nominal-dicotómica
Grado	Ordinal
Nivel socioeconómico	Ordinal
Tipo de institución educativa	Nominal
Escolaridad de los padres	Ordinal
Número de hermanos	Razón-discreta
Frecuencia de burla	Razón- discreta
Molestia de burla	Razón- discreta
Frecuencia de estrategias de afrontamiento	Razón- discreta
Efectividad de estrategias de afrontamiento	Razón- discreta

Fuente: elaboración propia.

3.3. Universo, población y muestra

3.3.1. Universo

Todos los escolares institucionalizados de 8 y 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Tolima-Colombia). De acuerdo a las estadísticas reportadas por el Ente territorial al Ministerio de educación, los escolares objeto del estudio se ubican entre los grados de 3 de básica primaria a 8 de básica secundaria. Para el año 2012, el número de escolares institucionalizados en estos rangos de edad es de 56.736.

3.3.2. Población

Escolares institucionalizados de 8 y 15 años pertenecientes a instituciones educativas privadas y públicas de las zonas urbanas de Ibagué, actualmente existen 320 instituciones educativas de las cuales 101 son oficiales y 209 son no oficiales. Estas instituciones están distribuidas en 13 comunas en la ciudad de Ibagué. La secretaria de Educación tiene sectorizadas las instituciones oficiales en dos zonas la norte y la sur, cada una de ellas con 4 subáreas. Los criterios para la selección de la población fueron los siguientes:

- Comunas que donde existan instituciones educativas oficiales y no oficiales que cuenten con los grados entre 3 de básica primaria y 8 de básica secundaria (grupos de escolares entre 8 y 15 años).

- Comunas donde en las instituciones educativas acepten participar en el estudio.

- Comunas donde estén presentes instituciones educativas con escolares de diferente estrato socioeconómico.

3.3.3. Muestra

Escolares institucionalizados de 8 y 15 años pertenecientes a instituciones educativas oficiales y no oficiales de Ibagué que cumplieron con los criterios de inclusión. El muestreo aleatorizado incluyó los siguientes parámetros:

Z= nivel de confianza de 95 %

e = error de muestreo máximo 5%

p= 0.5 posibilidad de que ocurra el suceso

q= 0.5 posibilidad que no ocurra el evento

N= Población de 56.736 escolares entre 9 a 14 años.

Con los anteriores criterios se aplicó la siguiente fórmula para obtener el tamaño de la muestra para población finita, porque el tamaño conocido de esta población es menor a 100.000:

$$n = \frac{Z \times p \times q \times N}{e^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

n= 382 (Tamaño de muestra).

Tasa de atrición 15%: 57.3 aproximadamente 58 sujetos más = 440.

Sin embargo, teniendo en cuenta que el trabajo inicia con la fase I de adaptación transcultural de los instrumentos de medición, se calculó aplicando la teoría de sujetos por ítem, la cual propone ajustar la muestra a 20 sujetos por cada ítem seleccionando el instrumento de medición más extenso: “**Inventario de estrategias de afrontamiento para escolares SCSI**” que contenía 34 ítems, por lo anterior, se opta por un tamaño de muestra de **680 escolares** que supera en 240 sujetos el cálculo hecho previamente aplicando la fórmula estadística. Esto significa, que el nivel de confianza con esta muestra se eleva al 99%. <http://med.unne.edu.ar/biblioteca/cálculos/calculadora.htm>.

3.4. Hipótesis

H1: Existe relación significativa entre las categorías de riesgo para la intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 y 15 años.

Ho: No existe relación significativa entre las categorías de riesgo para la intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 y 15 años.

Para evitar aceptar una hipótesis nula(Ho) como verdadera cuando es falsa y cometer el error tipo II, o rechazar una hipótesis nula cuando es verdadera y cometer el error tipo I, debe aumentarse el poder de la muestra para disminuirlos (145); es decir para esta investigación, que se aceptara la hipótesis de que no hay relación significativa entre las categorías de riesgo para la intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 y 15 años siendo falso (error tipo II), o que se rechazara que no existe relación significativa entre las categorías de riesgo para la intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 y 15 años siendo verdadero(error tipo I); para lo anterior se tomo la decisión de aumentar el tamaño de la muestra, lo cual incrementó el nivel de confianza de 95% al 99%, porque mejoró y aumentó el poder de la muestra.

3.5. Selección de los escolares en riesgo de intimidación escolar

Para la selección de los escolares se hará de acuerdo a los siguientes criterios:

3.5.1. Criterios de inclusión

- Ser escolar entre 8 y 15 años que acepte (asentimiento) participar en la investigación.

- Escolares con consentimiento informado por sus padres autorizando su participación en la investigación.

- Pertenecer a Instituciones educativas de Ibagué seleccionadas al azar.

- Escolares de las edades seleccionadas que estén cursando actualmente los cursos 3 ° de Básica primarios y 8 ° de Básica secundarios.

3.5.2. Criterios de exclusión

- Escolares con tratamiento farmacológico psiquiátrico.

3.6. Instrumentos para la recolección de los datos

3.6.1. Escala de burlas de niños y adolescentes (CATS).

Este fue propuesto desde la disciplina de enfermería, producto de un estudio fenomenológico en Estados Unidos, consiste en un cuestionario de autoadministración de 32 ítems dirigido a escolares de 9 a 14 años, mide las categorías de riesgo en escolares(72). Simultáneamente, mide la frecuencia de burla en cada categoría de riesgo y cuanto le molesta al escolar esa burla. Igualmente, la escala permite la

medición de diferentes características personales que deben ser identificadas en el escolar para determinar que está en riesgo de intimidación escolar. Ha demostrado ser uno de los instrumentos con mayor calidad metodológica y de mayor fortaleza psicométrica(95). La escala se subdivide en 4 subescalas que evalúa las categorías de riesgo mencionadas: aspecto físico (ítems 11 y 21), personalidad y comportamiento (ítems 1, 3, 6, 7, 8, 12, 16, 20, 22, 24, 26, 27, 30 y 31), familia y medio ambiente (ítems 2, 9, 10, 17, 19, 25, y 29), y factores relacionados con la escuela (4, 5, 13, 14, 15, 18, 23, 28, 32). Cada ítem tiene como opción de respuesta una escala tipo Likert con las respuestas de Nunca =1, a veces=2, frecuentemente=3, mucho=4.(68).

Validez y confiabilidad: en una muestra con 666 estudiantes de secundaria en Estados Unidos, se hizo el análisis de las pruebas psicométricas para el instrumento, se evaluó la validez de criterio, y de contenido, encontrando adecuados resultados sobre las variables que se miden(68)(95). La confiabilidad se calculó mediante el Alfa de Cronbach por cada subescala así: Personalidad y comportamiento = 0,90, Familia y ambiente = 0,83, factores relacionados con la escuela =0.85, y aspecto físico = 0,84. El alfa de Cronbach para toda la escala fue de 0,94. Lo anterior evidencia una suficiente consistencia interna(68)(95). Para este estudio, se obtuvo la autorización para el uso del instrumento de la Dra. Judith Vessey (autora), ver anexo 5.

3.6.2. Inventario de estrategias de afrontamiento para escolares (SCSI).

Es un instrumento propuesto también desde la disciplina de enfermería, es de autoreporte, dirigido a escolares de 8 a 12 años, su objetivo es medir el uso de estrategias de afrontamiento (su frecuencia y efectividad) durante situaciones estresantes para ellos (como dificultades en el colegio, enfermedad crónica, divorcio de los padres). Su diligenciamiento demora entre 10 a 15 minutos, se compone de tres columnas, la primera lista las estrategias de afrontamiento que desarrollan los niños al estar estresados, la segunda columna indica la frecuencia de usar la estrategia y la tercera columna indica la efectividad de usar la estrategia. Se compone de 34 ítems que indican el mismo número de estrategias de afrontamiento. De este concepto, mide la frecuencia (¿Qué tan frecuente haces esto?) y su efectividad (¿Cuánto te ayuda esto?) con respuestas mediante escala Likert, en la frecuencia: 0= nunca, 1= de vez en cuando, 2= muchas veces y 3= la mayor parte del tiempo; en la efectividad: 0=no me ayuda, 1=me ayuda un poco, 2= me ayuda mucho(96). De acuerdo a las instrucciones establecidas por la autora del SCSI, puede diligenciarse en las aulas de clase con lectura en voz alta de cada estrategia y sugiere que los niños entre 8 y 9 años pueden usar una regla para mantener las respuestas en la fila correcta, y adicionalmente,

cuando sea entregado el inventario revisar en las respuestas de 0=nunca que en efectividad sea coherente con 0=no me ayuda. Puntaje de la escala: el inventario mide la frecuencia y la efectividad del uso de estrategias de afrontamiento por los escolares. En la escala de frecuencia, el puntaje se obtiene por suma de las respuestas a la pregunta ¿Qué tan frecuente haces esto? Obteniéndose en escala dos puntajes: el puntaje total de frecuencia y el número de las estrategias usadas por los escolares.

En la escala de efectividad, el puntaje se obtiene de la suma de todas las respuestas sobre que tanto ayuda el uso de las estrategias de afrontamiento elegidas por los escolares. La autora sugiere que no hay presunción de que unas estrategias sean más adaptativas o efectivas que otras, solo que los puntajes reflejan la percepción de los escolares de sus propios recursos y habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés. Validez y confiabilidad: En una muestra de 250 escolares de raza blanca en Estados Unidos, reportó Alfa de Cronbach fue de 0.76 para la escala de frecuencia, 0.77 para la escala de efectividad, y 0.79 para el total del SCSI. La confiabilidad test-retest fue para la escala de frecuencia $r=0.73$, la escala de efectividad $r=0.82$, y el total SCSI $r=0.81$. Todas las correlaciones fueron moderadamente altas y significativas $p<0.0001$. En esta muestra, los puntajes de frecuencia correlacionaron con los puntajes de efectividad de $r=0.66$ $p<0.0001$ (96). En una investigación realizada con 291 escolares en Do-Porto (Portugal) se reportó validez de constructo en la que se obtuvo que los diferentes ítems son interpretables y conceptualmente coherentes, la coherencia también fue soportada con análisis factorial revelando una estructura dimensional igual para las dos escalas. Adicionalmente la confiabilidad mediante Alfa de Cronbach fue de 0.77 para la escala de frecuencia, 0.77 para la escala de efectividad (146).

Otros estudios han reportado los siguientes pruebas psicométricas: en 84 escolares en Estados Unidos, reportó Alfa de Cronbach de 0.70 para la escala de frecuencia, 0.79 para la escala de efectividad. Otra investigación con 78 escolares con diagnóstico médico de asma reportó Alfa de Cronbach de 0.85 para la escala de frecuencia, 0.89 para la escala de efectividad (147). La validez de constructo fue evaluada usando una técnica multirrasgo-multimétodo. La SCSI demostró adecuada validez discriminante. La validez convergente no pudo ser establecida, muy probablemente porque la falta de otra medida fiable de estrategias de afrontamiento, reportó ese estudio (148). Se obtuvo la autorización para el uso del instrumento de la Dra. Nancy Ryan (autora), ver anexo 4.

3.7. Consideraciones éticas

De acuerdo con el Ministerio de Salud (149) en la Resolución 8430 de 1993, esta investigación se consideró con riesgo mínimo, de acuerdo al capítulo I, artículo 11, numeral b en el que se cita que fue un estudio prospectivo que empleó el registro de datos a través de procedimientos comunes como el diligenciamiento de instrumentos por los escolares. Adicionalmente, el capítulo III, que cita las investigaciones con menores de edad, que menciona la importancia de obtener el consentimiento informado de su representante legal, y la aceptación del menor para ser sujeto de investigación después de explicarle el objetivo de la investigación. La presente investigación contribuyó a obtener conocimientos necesarios en la literatura y la ciencia de cuidado de enfermería que son importantes para comprender las estrategias de afrontamiento de un escolar en riesgo de intimidación escolar para poder orientar la promoción de la salud, tal como lo cita el numeral b del artículo 28, cuando menciona “la intervención o procedimiento deberá tener alta probabilidad de obtener resultados positivos o conocimientos generalizables sobre la condición o enfermedad del menor...” Dado a que se hizo captación de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué y se trabajó con esta información, se gestionó la autorización de la Secretaría de Educación del municipio y de las instituciones educativas para la obtención del permiso respectivo. Adicionalmente, se aplicaron las Recomendaciones Éticas para las investigaciones en la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia propuestas por el Comité de Ética de la Facultad. Estas recomendaciones incluyen los principios morales que el investigador debe considerar al hacer una investigación.

Primero, la veracidad, se cumplió con mostrar los resultados reales de la investigación a la luz de los objetivos propuestos y de manera coherente con el marco metodológico planteado, y del nuevo conocimiento al identificar las relaciones entre los dos conceptos propuestos en esta investigación, referenciando los autores de manera adecuada.

Segundo, la fidelidad, se mantuvo la confidencialidad de la información recolectada respetando el compromiso con los sujetos de la investigación.

Tercero, la reciprocidad, este principio se cumplió al otorgar el beneficio de orientar efectivamente a los escolares identificados en alto riesgo de intimidación y bajas estrategias de afrontamiento, con el fin de promover su salud.

De acuerdo a los principios de Tom Beauchamp, se tuvo en cuenta: *primero, respeto a la autonomía*, mediante la libre expresión de preguntas, o de aceptar participar en la investigación, así como de retirarse, como respaldo del interés en los sujetos participantes. Se usó el asentimiento informado para los escolares, y el consentimiento informado para los padres en el que autorizaron de manera escrita la libre decisión de participar en el estudio. *Segundo, no maleficencia*, se cumplió con el desarrollo del procedimiento planteado en el estudio, además de considerar a los principios éticos como fundamentales en el desarrollo del proyecto, y evitar ocasionar daño a los escolares. *Tercero, beneficencia*, con la actuación de la investigadora en la búsqueda del beneficio para los escolares al obtener nuevo conocimiento que beneficie el cuidado de enfermería hacia ellos. *Cuarto, justicia*, se cumplió con el respeto en la selección de los sujetos, evitando ante todo un trato inadecuado considerando éticamente su derecho a la intimidad en los escolares. Sumado a lo anterior, se reconoció la importancia del Código Deontológico de Enfermería(150) en su capítulo IV para este trabajo, al orientar sobre la responsabilidad del profesional en la investigación.

3.8. Formatos de consentimiento y asentimiento informado.

Se elaboraron el consentimiento informado para los padres de los escolares donde autorizaron la participación de su hijo en la investigación y el asentimiento informado para el escolar donde aceptó participar en el estudio; fueron presentados por la investigadora principal a la directora del trabajo de investigación quien hizo sugerencias para su adecuación. (Ver anexos).

De cada uno de ellos se hicieron impresiones a blanco y negro y se presentaron a los escolares y padres de familia, en los encuentros para su diligenciamiento de manera libre. Quienes aceptaron la participación lo firmaron con bolígrafo mediante una lectura previa individual y orientación sobre el propósito, ejecución de la investigación, y respuesta a dudas que les puede surgir.

3.9. Procedimiento.

Los pasos que se siguieron en el desarrollo de la presente investigación fueron:

3.9.1. Presentación del proyecto de investigación al Comité de ética de la facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia para su autorización de aprobación.

3.9.2. En el mes de octubre de 2015 se hizo la solicitud de autorización verbal y escrita a una institución educativa Oficial de Bogotá perteneciente al nivel socioeconómico 1 y 2 para realizar los procedimientos de validez para adaptación al lenguaje colombiano de los instrumentos de medición SCSi y CATS, previo permiso para la participación de escolares de 9 y 10 años de los dos grados tercero de primaria.

3.9.3. En el mes de octubre de 2015 se hizo la solicitud de autorización verbal y escrita a una institución educativa no oficial de Ibagué perteneciente al nivel socioeconómico 5 y 6 para realizar los procedimientos de validez para adaptación al lenguaje colombiano de los instrumentos de medición SCSi y CATS, previo permiso para la participación de escolares de 9 y 10 años de los dos grados tercero de primaria.

3.9.4. Visita en el mes de noviembre de 2015 a las instituciones educativas de Bogotá e Ibagué, para la presentación de la actividad a los profesores y escolares de estos grados y la entrega de los formatos de consentimientos informados para los padres de los escolares.

3.9.5. Visitas diarias a la institución educativa de Bogotá para la recolección de los consentimientos informados diligenciados por los padres que autorizaron la participación de sus hijos.

3.9.6. Programación de las fechas, hora, lugar, y equipos, con los profesores para la realización de cada grupo focal.

3.9.7. Desarrollo de la estrategia del grupo focal con la autorización de los escolares mediante asentimiento informado, el día de esta actividad.

3.9.8. Visitas diarias a la institución educativa de Ibagué para la recolección de los consentimientos informados diligenciados por los padres que autorizaron la participación de sus hijos.

3.9.9. Programación de las fechas, hora, lugar, y equipos, con los profesores para la realización de cada grupo focal.

3.9.10. Desarrollo de la estrategia del grupo focal con la autorización de los escolares mediante asentimiento informado, el día de esta actividad.

3.9.11. Se hizo la invitación a los expertos para realizar la validez y adaptación al idioma español colombiano de los dos instrumentos usados en este estudio.

3.9.12. Se hicieron los ajustes de la fase 1 de validación y se finalizó esta etapa.

3.9.13. Se inició la fase 2 de medición, para ello se gestionó el permiso al ente territorial de la Secretaria de Educación y Secretaria de Salud municipal de Ibagué para el desarrollo de la investigación.

3.9.14. Prueba piloto. Primero, se realizó en una Institución Educativa de Ibagué para verificar si las instrucciones para el diligenciamiento de los instrumentos y los ítems son aplicables y factibles en el proceso por los escolares sujetos de la investigación. Segundo, se realizó prueba de paquete de instrumentos donde se definieron aspectos como cálculo del tiempo, necesidad de apoyo, materiales). Tercero, se realizaron las modificaciones y correcciones pertinentes para la aplicación de los instrumentos. Se aplicó a 19 estudiantes de una institución educativa no oficial de Ibagué, Tolima (Colombia). Se entregó el instrumento de medición y esfero negro para cada estudiante que se ubicó en puesto individual y separado entre compañeros, se confirmó la comprensión de los ítems y la facilidad para el diligenciamiento en estudiantes de 6 de secundaria, el tiempo fue entre 10 y 15 minutos. Este proceso fue desarrollado en el mes de febrero de 2016.

3.9.15. Aplicación de los instrumentos de medición en los sujetos participantes del estudio en las instituciones educativas oficiales y no oficiales de Ibagué. Es importante mencionar que las instituciones educativas no tenían modalidad de educación incluyente. Para ello, se tuvo en cuenta que una vez definida el tamaño de la muestra debía emplearse una modalidad de muestreo que permitiera la selección

de las instituciones educativas y así la muestra de los escolares participantes. Lo anterior se realizó de la siguiente manera: se analizó que Ibagué se conforma de 13 comunas, donde cada una se nomina por el mismo número y agrupan un número de barrios por zona para ello, se revisó la información de la población escolarizada entre los grados 3 de primaria a 8 de secundaria para el año 2014 del Ministerio de Educación Nacional <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica/sector>; encontrando un total de 152.453 escolares matriculados en el departamento del Tolima. Específicamente, para la ciudad de Ibagué, donde se realizó el estudio, se encontró un total de 54.745 de escolares matriculados entre tercero de primaria y octavo de secundaria en colegios oficiales y no oficiales para ese año. Con una distribución por matrículas presentadas en la Tabla 3-1.

Tabla 3-1: Distribución de matrículas por grado y tipo colegio, 2014, Ibagué.

Grado	oficial	No oficial	Total
3	6763	2016	8779
4	6967	1929	8896
5	7093	1632	8725
6	8905	1453	10358
7	7875	1519	9394
8	7105	1488	8593
Total	44708	10037	54745

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

Para lograr una muestra representativa de la población de escolares, se utilizaron dos tipos de muestreo: por conglomerado y aleatorio. Dada la necesidad de recurrir a un número de sujetos que presentaran el evento, ante la imposibilidad de trabajar sobre toda la población (145) reportada (54.745 escolares) por el Ministerio de Educación Nacional en Ibagué.

El muestreo por conglomerados, consiste en que la población a estudiar se ubica en áreas geográficas, de las que se selecciona una muestra(145). En este estudio, se encontró que la población escolarizada en los grados de tercero a octavo en la zona urbana de Ibagué se distribuyó en 91 instituciones educativas. De los cuales, el 78% (71 instituciones educativas) estaba agrupado en 7 comunas y el 22% restante en las otras 6 comunas (21 instituciones educativas). Por consiguiente, por ser una proporción representativa de las instituciones educativas, se decidió realizar la siguiente etapa de muestreo aleatorio en estas siete comunas de Ibagué, que fueron las siguientes: 1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10.

El muestreo aleatorio simple, es en el que cada sujeto de la población tiene la misma probabilidad de pertenecer al grupo seleccionado en el estudio(145). Para ello, se obtuvo el listado de las 71 instituciones educativas seleccionadas y se procesó mediante el programa Excel una asignación de número aleatorio decimal entre los números 0 y 1, obteniéndose el listado de instituciones educativas con ordenamiento de menor a mayor. A continuación se propuso elegir las 10 primeras instituciones educativas y en caso, de no aceptar la participación continuar con la selección de la siguiente en el listado para completar la muestra seleccionada. En total, fueron 13 instituciones educativas que participaron en este estudio. Se excluyeron 4 instituciones educativas en la selección del orden de menor a mayor porque al realizar la correspondiente visita se encontraron diferentes situaciones como: un colegio cumplía con los grados pero no con la edad de los estudiantes porque era para adultos(Instituto de educación integral de adultos avanzando), dos instituciones educativas habían sido cerradas(Liceo Juan XXIII, Colegio Andes de América) y otra institución educativa solo ofrecía educación primaria (Liceo Rafael García herreros), dado lo anterior, se siguió por orden de lista seleccionando las siguientes instituciones educativas. Posteriormente, con la información de las instituciones educativas existentes se indagaron los datos del nombre del rector y la dirección exacta para la entrega de las cartas firmadas por la Dirección de posgrados para la respectiva gestión de permisos institucionales.

3.9.16. Se realizó presentación del proyecto a cada coordinador y rector de las Instituciones educativas seleccionadas.

3.9.17. Se hizo selección al azar mediante el programa Excel de tres cursos entre tercero de primaria y octavo de secundaria por cada institución educativa, en presencia del coordinador de la misma, lo cual favorecía la transparencia del proceso de selección.

3.9.18. Se dio a conocer a cada director de curso el trabajo a realizar y su respectivo proceso, además de solicitar su colaboración.

3.9.19. Se hizo entrega de consentimientos informados a los estudiantes y se visitó diariamente durante dos semanas a cada colegio para recibir los permisos firmados por los padres. Se encontró que algunos estudiantes extraviaban el formato, olvidaban presentarla a los padres o traerla y entregarla, lo cual requirió entrega de muchos formatos más para ser diligenciados.

3.9.20. Mediante reunión con el director de curso, se programó la aplicación de los instrumentos de medición en horarios que oscilaron entre las 6 de la mañana y las 3 de la tarde según la disponibilidad de tiempo que podían asignar los directores de curso a este proceso.

3.9.21. Aplicación de los instrumentos con acompañamiento de un auxiliar de investigación, y en algunos casos la presencia del profesor; previa explicación del objetivo, y firma del asentimiento informado por cada estudiante, sensibilización sobre el diligenciamiento y orientación por cada instrumento de medición. Una vez diligenciados fueron revisados por la investigadora con el fin de evitar pérdida de instrumentos por estar incompletos. Este proceso se desarrolló desde el mes de abril hasta agosto de 2016.

3.9.22. Se hizo base de datos en el programa Excel con los resultados del registro de 681 estudiantes que completaron los instrumentos de medición usados en esta investigación, para posteriormente seguir su análisis estadístico.

3.10. Etapas de Validez facial y adaptación al idioma español colombiano de los instrumentos Inventario de estrategias de afrontamiento (SCSI) y Escala de burlas para niños y adolescentes (CATS)- mediante estrategia cualitativa- grupos focales:

La literatura científica refiere que existen varios instrumentos usados en investigación pero pocos con validez y confiabilidad (calidad) (Laffer, Solé, Bernstein, Lopes, & Francisconi, 2013), por tal razón para el uso de instrumentos de medición se deben desarrollar procesos que aseguren la comparabilidad de los resultados con otras culturas, como la adaptación a la cultura en la que van a ser aplicados. Se analizó que los dos instrumentos de medición se diseñaron para escolares en sus versiones originales en Estados Unidos (Boston y Ohio) y sus respuestas son sencillas y precisas facilitando su comprensión, pero requerían la adaptación para Colombia. El proceso que se siguió fue el siguiente: se eligió una institución educativa oficial de la ciudad de Bogotá perteneciente a niveles económicos bajos 1 y 2; y una institución educativa no oficial de la ciudad de Ibagué perteneciente a niveles económicos altos 5 y 6. La validez facial se realizó mediante una estrategia acorde a la población destino, por lo que se propuso hacer grupos focales con el objetivo de favorecer la participación de los escolares y con el uso de imágenes en

video beam como insumo para adaptar los instrumento de medición al idioma español del escolar colombiano, así se obtuvieron las manifestaciones verbales de “como hablan y expresan verbalmente esas frases” los escolares de las dos instituciones educativas de Ibagué y Bogotá. Esta etapa fue desarrollada entre octubre, noviembre de 2015. Lo anterior requirió revisión teórica del desarrollo de esta estrategia.

3.10.1. Justificación teórica de los grupos focales

Esta estrategia fue presentada a los rectores de las Instituciones Educativas de Ibagué y Bogotá con el fin de justificar teórica y metodológicamente el desarrollo de la misma con el fin de lograr su aval y participación en el proceso.

a. Objetivo estrategia grupos focales.

Está diseñada para obtener la percepción de participantes sobre una temática mediante una dinámica de grupo que no amenaza en la que hay facilidad para la expresión(151), y se solicita opiniones, experiencias y aclaración de ideas de manera simultánea en un ambiente compartido con otros (152). Su propósito es recoger datos, y cumplir con los supuestos(151):

- Un grupo homogéneo permite libertad a los participantes de pronunciar sus sentimientos, pensamientos y comportamientos.
- Los participantes son quienes tienen la información necesaria para el investigador para cumplir con los propósitos de la investigación.
- La dinámica grupal produce información auténtica.
- El moderador es quien orienta a los participantes mediante la interacción de grupo para recuperar la información.

En su desarrollo pueden ser utilizadas grabación mediante audio y video, además las notas de campo son realizadas por el observador. El entorno debe incluir el confort, y confidencialidad para los participantes lo cual facilite la expresión de datos abundantes. Se considera que un grupo focal puede desarrollarse para descubrir la percepción de las personas, sus reacciones frente a ideas, o conductas; así como para desarrollar instrumentos de investigación(153).

b. Registro de las discusiones.

De acuerdo a (154), los registros del desarrollo de los grupos focales se pueden hacer de tres maneras:

- Notas de campo realizadas por el observador: incluye citas de los participantes, ideas para el estudio, conclusiones del tema en discusión, clima y dinámica grupal.
- Equipo de grabación de audio y/o video, previa revisión de su funcionamiento.

c. Desarrollo de las preguntas para el grupo focal.

Los autores coinciden en que deben ser sencillas, y fáciles de entender(153). Las preguntas pueden usarse para comparar, clasificar, sin que sean solo respondidas con un sí o un no. Se recomienda clarificar el tema del proyecto, y a partir de una lluvia de ideas de dimensiones temáticas y pregunta potenciales, para seleccionar las 5 o 6 preguntas definitivas con el uso correcto de palabras para expresar las preguntas, que se probaran en una prueba piloto. El grupo focal es una experiencia social, por lo que debe hacerse de manera conversacional, las preguntas deben ser cortas y deben ser revisadas previamente por personas de un contexto similar al de los participantes(154). Tipos de preguntas (154):

- De apertura: tienen como objetivo establecer un ambiente dinámico, con un sentido de comunidad, y aún no se trata el tema de discusión, se hacen para identificar características principales de los participantes: ejemplo, nombre, edad, gustos.
- Introdutorias: invitan al grupo a imbuirse en el tema a discusión obteniendo impresiones de los participantes sobre el fenómeno.
- De transición: orientan y acercan a estar frente al fenómeno en estudio.
- Clave: de las que se requiere las opiniones, y aportes de los participantes y generan profunda discusión e invitando a los participantes a ponerse en ese contexto, actuando como un filtro para que sus respuestas sean más creíbles.

- De síntesis: se formulan por el moderador luego de hacer un breve resumen de la discusión pidiendo que se agregue o quite algún aspecto concluido.

d. Análisis de información obtenida de grupos focales.

Al finalizar las dinámicas de los grupos es óptimo hacer las notas respectivas a la discusión, transcribir las grabaciones, para poder obtener la información de cada pregunta resuelta. Debe incluirse las reacciones, palabras, frases, vocablos y respuestas referidas por los participantes de la sesión para soportar los análisis.

3.10.2. Dinámica estrategia grupos focales para la institución educativa de Bogotá e Ibagué.

Se describen a continuación las características, y procedimiento para el desarrollo de los grupos focales en este estudio para el proceso de la validez y adaptación al idioma español colombiano de los instrumentos SCSI y CATS.

- Ambiente:

Institución educativa Oficial de Bogotá: salón de psicología con televisor de 70 pulgadas táctil y proyector de video beam, sillas plásticas, luz artificial y natural, amplitud en el espacio, sesión en el horario de la mañana y otra sesión en el horario de la tarde al inicio de la jornadas académica, buena ventilación y privacidad.

Institución educativa no Oficial de Ibagué: salón de clase de los cursos tercero con tablero inteligente (tablero táctil y proyector de video beam) sillas individuales del espacio escolar, luz artificial y natural, amplitud en el espacio, horario de jornada completa por lo cual se hizo una sesión por la mañana y una en la tarde al inicio de la jornadas académica, buena ventilación y privacidad.

- Tema: adaptación al idioma español colombiano de dos instrumentos de medición para investigación en enfermería sobre riesgo de intimidación escolar (CATS) y estrategias de afrontamiento en escolares (SCSI) de 8, 9 y 10 años.

- Moderador: Investigador principal.
- Observador: Auxiliar de investigación.
- Total de sesiones: cinco.
- Tamaño del grupo:

Institución educativa Oficial de Bogotá: 24 escolares.

Institución educativa no Oficial de Ibagué: 17 escolares.

- Características del grupo que demostraron homogeneidad: edades entre 8, 9 y 10 años, cursos terceros de primaria, colegio al que pertenecían.
- Técnica de grabación: audio y grabación en video.
- Duración de la sesión: 40 minutos a 60 minutos.
- Elementos necesarios para el desarrollo de la sesión: formatos impresos de asentimiento informado para escolares, lapiceros de tinta negra, libreta de anotaciones para notas de campo, diapositivas impresas que facilitarían el registro en cada una de las observaciones de los escolares, videograbadora, grabadora de voz, refrigerios (jugos y papas).

Desarrollo de la sesión (basado en los postulados de (154):

Previos consentimientos informados y asentimientos informados firmados, se inició con la grabación en video y audio de la sesión y toma de notas de campo.

Conversación informal: un integrante de la investigación diferente al moderador (observador), recibió en la puerta del salón de clase de los colegios a los escolares y los fue introduciendo a la conversación preguntas de apertura, con el objetivo de iniciar una relación de confianza entre el moderador y los participantes que iban llegando, se hizo para motivar, y generar la situación agradable mientras iniciaba la sesión, tuvo una duración de 5 a 10 minutos.

Introducción: el moderador (investigadora principal) hizo la presentación del tema con preguntas introductorias, la invitación a adaptar al idioma colombiano las frases de respuesta de cada instrumento: SCSI y CATS. Se identificaron los escolares que se expresaban espontáneamente, los introspectivos y no hubo nadie que no mencionara palabras. Se hizo la presentación de las reglas de desarrollo del grupo focal:

- Respetar la palabra de los compañeros.
- Tener intervenciones de manera constructiva.
- Aportar con la mejor disposición para lograr el objetivo.

Preguntas para la sesión:

- De apertura: para establecer un ambiente dinámico, se identificaron características principales de los participantes: ¿cuál es su nombre?, ¿Qué edad tiene?, ¿Qué hacen en el tiempo libre a que les gusta jugar?
- Introductorias: invitar al grupo a imbuirse en el tema a discusión. ¿les gustaría participar en una actividad para elegir unas frases de como hablamos los colombianos? ¿queremos saber de qué se burlan de ustedes entre ustedes? ¿Pueden contarnos que hacen ustedes cuando están preocupados o estresados por alguna situación?
- De transición: ¿Sabemos que es importante tener en cuenta a los niños para que podamos conocer como enfrentan las situaciones? ¿Sabemos cómo es de importante tener en cuenta a los niños para que podamos conocer de que se burlan de ellos en el colegio?

Se inició la presentación en power point (una por cada instrumento y por sesión). La presentación del SCSI, mostraba las 34 estrategias de afrontamiento y la del CATS las 32 causas de burla que se agrupan en categorías de riesgo para intimidación escolar; para que con cada una los escolares manifestaran en su propio idioma cómo lo expresaban verbalmente para que fuera este el insumo para adaptarlo a la cultura colombiana.

- Clave: de las que se requiere las opiniones, y aportes de los participantes:
- Cuando sentimos que vamos a enfrentar algo que nos estresa o preocupa, ¿cómo decimos “preguntar por el tema”?
- ¿Cómo la dirían Uds., o es fácil de entender esta frase?
- Cuando sentimos que nos fastidian o se burlan en el colegio ¿cómo decimos o que palabras usamos cuando queremos decir “por ser cobarde”? ¿Cómo la dirían Uds., o es fácil de entender esta respuesta?

A continuación se generaba la discusión sobre el lenguaje usado en Colombia por escolares para las estrategias de afrontamiento y las categorías de riesgo de intimidación escolar (es decir según fuera el instrumento, por cada ítem de cada uno de ellos). Al final se incluían preguntas de síntesis para saber si esa frase descrita por los niños era la que se elegía por el grupo para hacer la adaptación a lenguaje colombiano de los instrumentos. Sin embargo al ser una técnica de recolección de la información flexible, se puede encausar las preguntas a medida que pasan las sesiones según las reacciones y resultados con los participantes.

- Agradecimiento a los escolares, y se hizo entrega del refrigerio.
- Retroalimentación: al finalizar cada grupo focal, se consideró prudente analizar si se obtuvo la información importante que se necesitaba y que modificaciones eran pertinentes para la siguiente

sesión. Este proceso se hizo entre el investigador principal, auxiliar de investigación, directora de investigación, asesor estadístico.

3.10.3. Validez de contenido y validez facial por expertos.

La literatura refiere que el juicio de expertos es una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (98). Jable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) sugieren un rango de 2 hasta 20 expertos, Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que 10 brindarían una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (155). Para la selección de los expertos se siguió el procedimiento del *Biograma*, se elaboró una biografía del experto sobre aspectos de su trayectoria: años de experiencia y formación, investigaciones, conocimiento del objeto de estudio, a partir de los cuales se infiere su adecuación y pertinencia para su actividad de experto (156). Luego de hacer el biograma por cada experto, se envió email vía correo electrónico a cada uno con la invitación a participar en el panel de expertos mediante método individual, para conocer su evaluación mediante la planilla “juicio de expertos” autorizado para su uso (155). Para el presente estudio se invitaron 8 expertos de las siguientes Universidades en Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de la Sabana, Universidad de los Andes, Universidad de Barranquilla, Universidad de Cali, Universidad de Autónoma de Bucaramanga. De los cuales respondieron 6 a la planilla enviada por e-mail. Esta etapa fue desarrollada entre diciembre a febrero de 2016.

3.10.4. Comité de la evaluación de la versión final.

En consenso entre la investigadora principal, la directora de la tesis, y el estadístico, se hicieron los ajustes necesarios al identificar ítems que fueron propuestos semánticamente diferentes por los escolares pero que no alteraron la equivalencia conceptual de los mismos adicionalmente, se estudiaron las evaluaciones de cada experto. Se analizó que dada la sencillez de las respuestas entre 2 y 4 palabras el grupo podía tomar decisiones para la adaptación de los ítems, dada su experiencia en el trabajo profesional con niños. Las etapas y los resultados de la adaptación al idioma y los pasos para la validación de los instrumentos se presentaran en el capítulo 5 de resultados.

4. Capítulo 4. Marco de análisis

Este capítulo se dividió en tres partes, que incluyeron los análisis realizados para las pruebas psicométricas de los instrumentos SCSi y CATS, la prueba piloto y el estudio principal. Adicionalmente se expuso la ruta estadística que facilitó el análisis de los resultados de la investigación.

4.1. Pruebas psicométricas de los instrumentos de medición

El objetivo fue determinar la validez y la confiabilidad de los dos instrumentos elegidos: Inventario de estrategias de afrontamiento para escolares (SCSi) y Escala de burlas de niños y adolescentes (CATS). La validez aparente mide el grado en que los ítems parecen medir lo que se proponen, consiste en que algunas personas o expertos consideren si son relevantes los ítems del instrumento (157). La validez de contenido representa si el instrumento de medición en sus ítems contiene en atributos y dimensiones, el dominio o universo del concepto que se pretende medir (158). Los métodos usados son delphi, metodología Q. La confiabilidad se refiere a la consistencia, precisión, equivalencia y homogeneidad. Sus resultados oscilan entre 0 y 1, entre más cerca de 1 más confiable el instrumento de medición. Una medición es confiable cuando produce los mismos resultados de ese concepto si es medido de nuevo por el mismo instrumento (158). La confiabilidad se puede estimar por cuatro medios: consistencia interna, estabilidad, equivalencia, y armonía interjueces (157). Se diseñó una estrategia con grupos focales con escolares en las ciudades de Ibagué y Bogotá de la menor edad elegida para el proyecto, es decir de 8, 9 y 10 años, con el fin de lograr que expresen si son relevantes los ítems y si mide lo que pretende. Se invitó a expertos con trayectoria en la investigación con escolares, intimidación escolar y afrontamiento a un panel para juzgar los dos instrumentos y determinar la validez aparente y de contenido, previa autorización de ellos mediante documento escrito. Se calculó coeficiente kappa para cada indicador de evaluación de los instrumentos. La confiabilidad determinará la consistencia interna mediante alfa de Cronbach porque es uno de los coeficientes más usados cuando el instrumento de medición usa una

escala likert que mide el grado de intensidad entre extremos como lo miden los dos instrumentos elegidos para esta investigación(158).

4.2. Prueba piloto

El objetivo fue comprobar y ajustar los procedimientos necesarios para la recolección de la información. Se define prueba piloto como un estudio con una muestra pequeña, conducida como un preludeo de un estudio a larga escala que a menudo es llamado estudio padre. Se diferencian en el tamaño de la muestra pero con los mismos métodos y procedimientos que ofrecen datos preliminares para determinar la viabilidad de lo que se ha propuesto para conducir el estudio padre(158). Se realizó el estudio piloto con una muestra de 19 escolares del grado sexto elegido al azar que fueron quienes entregaron el consentimiento de padres firmado de un total de 90 entregados, se realizó en una institución educativa no oficial de la ciudad de Ibagué.

4.3. Estudio Padre o principal

Los objetivos del estudio son los planteados en el marco metodológico.

- Caracterizar los escolares entre 8 y 15 años participantes en el estudio.
- Describir las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar: aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y medio ambiente, y factores relacionados con la escuela en escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.
- Describir las estrategias de afrontamiento de los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

Para estos tres objetivos, se hizo análisis estadístico mediante análisis descriptivo, Para describir las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento de los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia se propuso realizar análisis con estadística descriptiva; con la presentación de frecuencias absolutas y relativas. La distribución de frecuencias es una representación de las categorías numéricas de las variables, acompañados de las clasificaciones de estas. Su presentación se hace de forma tabular o gráfica(159). Adicionalmente, deben obtenerse valores numéricos que concentren la información, permitan describir los datos y resumirlos. Las medidas descriptivas proporcionan la base para el cálculo de cifras estadísticas en la población denominados parámetros, y cifras estadísticas propias de la muestra denominadas estadísticos(159). Las

medidas de tendencia central se refieren a la descripción numérica de un valor en los datos que es “típico”, usualmente indica la localización del centro de la distribución(160). Intenta captar la distribución de la variable como un todo(159). En este estudio, se calcularon la media y la mediana. La media o promedio es el promedio aritmético computado mediante la suma de todos los valores y ese total se divide entre el número de los mismos. La mediana es el punto en el que la distribución cae 50% por encima y por debajo de este valor(160). En esta investigación se usó la mediana para el análisis de tendencia central de las variables por su nivel de medición ordinal y los valores extremos de algunos resultados. Las medidas de posición describen la localización de un dato en relación con el resto de la muestra. En este estudio se calcularon los percentiles 25 y 75. Estos dividen la distribución en 100 partes, aportan una indicación de la posición que ocupa una puntuación en un grupo(159). Las medidas de dispersión describen cómo se extienden las puntuaciones de una variable de intervalo o razón en su distribución, indicando un área en la que caen las puntuaciones típicas de las medidas de tendencia central (159), es decir lo que se desvían del centro. En este estudio se calculó la desviación estándar, esta se entiende como una medida que captura que tanto en promedio, los puntajes se desvían de la media(160). Los siguientes objetivos del estudio fueron los siguientes:

- Analizar la relación entre aspecto físico y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Analizar la relación entre personalidad y comportamiento y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Analizar la relación entre familia y medio ambiente y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

- Analizar la relación entre factores relacionados con la escuela y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia.

Para estos cuatro objetivos, se hizo análisis mediante estadística inferencial, ya que permite hacer afirmaciones acerca de una o varias características de la población. En este estudio se planteó prueba de hipótesis mediante pruebas de asociación, para determinar si existe o no relación entre las variables

categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento, y pruebas de comparación para determinar diferencias entre grupos.

En este estudio se calculó como prueba de asociación, el coeficiente de correlación de Spearman como prueba no paramétrica al encontrar que las variables no tenían una distribución que ajustara a la normal y porque las variables tienen carácter ordinal. Este indicador permite explicar la fuerza y dirección de la relación entre variables, sus resultados indican una relación positiva o negativa(159). En este estudio se calculó como prueba de comparación no paramétrica, la U de Mann Whitney, porque las variables no cumplieron el requisito de tener comportamiento normal, su uso permite determinar diferencias entre las medianas de dos grupos y si hay diferencias estadísticamente significativas o no entre estos (145) (159) (160).

4.4. Ruta estadística

Para analizar las relaciones entre las variables, se siguió la ruta estadística relacionada a continuación en el programa estadístico SPSS versión 24. Se hizo la caracterización de la muestra de participantes, se seleccionó el grupo de edad de 8 a 15 años, y se obtuvo lo siguiente:

- Tabla de frecuencia de distribución por género, mediana, percentil 25 y 75, valor mínimo y máximo.

- Tabla de frecuencia de distribución por tipo de institución educativa, mediana, percentil 25 y 75, valor mínimo y máximo.

- Tabla de frecuencia de distribución por grado, mediana.

- Tabla de frecuencia de distribución por escolaridad de los padres, mediana.

- Por instrumento de medición se determinaron estadísticos descriptivos, de acuerdo a la literatura:

- SCSI “Inventario de estrategias de afrontamiento” los estadísticos descriptivos se determinaron mediante:

- Frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento: Número de escolares que usan cada estrategia, la media (en valores descendentes) y la desviación estándar de la misma.

- Tablas de frecuencia: Presentación detallada de las 34 estrategias de afrontamiento en cuanto a la frecuencia del uso por los escolares: frecuencias absolutas y relativas por ítem de respuesta (nunca, de vez en cuando, muchas veces, siempre y su total).

- Efectividad del uso de las estrategias de afrontamiento: Número de escolares que les sirve cada estrategia, la media en valores descendentes) y la desviación estándar de la misma.

- Tablas de frecuencia: Presentación detallada de las 34 estrategias de afrontamiento en cuanto a la efectividad del uso por los escolares: frecuencias absolutas y relativas por ítem de respuesta (no me ayuda, me ayuda poco, me ayuda mucho y su total).

- CATS “Escala de burlas para niños y adolescentes”, los estadísticos descriptivos se determinaron así:

- Frecuencia de la burla: Número de escolares, la media (en valores descendentes) y la desviación estándar de la misma.

- Tablas de frecuencia: presentación detallada de las 32 causas de burla en cuanto a la frecuencia de la burla en los escolares: frecuencias absolutas y relativas por ítem de respuesta (nunca, a veces, mucho y su total).

- Molestia de la burla en el escolar burlado: Número de escolares, la media (en valores descendentes) y la desviación estándar de la misma.

- Tablas de frecuencia: presentación detallada de las 32 causas de burla indicando la molestia de los escolares: frecuencias absolutas y relativas por ítem de respuesta (nada, muy poco, más o menos, mucho, total).

- Integración de las dos subescalas frecuencia la burla y la molestia del escolar burlado, los estadísticos descriptivos se determinaron así:
 - Integración de las dos subescalas frecuencia de la burla y la molestia del escolar burlado: Número de escolares, la media (en valores descendentes) y la desviación estándar de la misma.

- Tablas de frecuencia: presentación detallada de la integración de las 32 causas de frecuencia de burla indicando la molestia del escolar burlado: frecuencias absolutas y relativas.

- Integración de las dos subescalas frecuencia de uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento, los estadísticos descriptivos se determinaron así:
 - Integración de las dos subescalas frecuencia de uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento: Número de escolares, la media (en valores descendentes) y la desviación estándar de la misma.

- Tablas de frecuencia: presentación detallada de la integración de la frecuencia de uso y la efectividad de las estrategias de afrontamiento en los escolares: frecuencias absolutas y relativas.

- Los estadísticos inferenciales se determinaron así:
 - Prueba de asociación. Cálculo de coeficiente de correlación de Spearman entre las categorías de riesgo para intimidación escolar y las categorías de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años.

- Prueba de asociación. Cálculo de coeficiente de correlación de Spearman entre cada causa de burla de intimidación escolar y cada estrategia de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años.

- Prueba de comparación. U de Mann Whitney para el cálculo de diferencias estadísticas entre variables sociodemográficas como tipo de institución educativa, grado, género, edad y las categorías de riesgo para intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento.

5. Capítulo 5. Marco de Resultados

Este capítulo presenta los resultados que se obtuvieron del trabajo desarrollado en función de los objetivos propuestos, que se cumplieron en dos fases: fase 1: validación y fase 2: medición. En la fase de validación se realizó la validación transcultural de los dos instrumentos de medición aplicados en este estudio, siguiendo las recomendaciones de los pasos empleados según la literatura, y la prueba piloto; por otro lado en la fase 2, se realizó la medición con la aplicación de los instrumentos en mención, el uso de la estadística descriptiva y la estadística inferencial.

5.1. Fase 1: Validación transcultural de los instrumentos de medición.

El instrumento CATS contaba con versión en español, mientras que el SCSII solo en inglés, razón por la cual es distinto el procedimiento inicial en las validaciones transculturales.

5.1.1. Escala de burlas para niños y adolescentes (Child Adolescent Teasing Child-CATS)

Para este instrumento se siguieron las siguientes etapas: comparación de la versión en español de la CATS con la versión original en inglés, retrotraducción, versión de consenso, validez facial y adaptación al lenguaje por escolares, validez facial y de contenido por expertos, comité de la evaluación de la versión final, prueba piloto y confiabilidad. Los resultados se relacionan a continuación.

5.1.1.1. Comparación de la versión en español de la escala CATS. La versión original en inglés y la de español fueron comparadas generando una versión para escolares (CATS-VECO). Los ajustes se hicieron en las instrucciones y enunciados que contenían las palabras “embromar” y “fastidiar”; las cuales fueron reemplazadas por “burla”, palabra más usada en Colombia, el lenguaje fue considerado

comprensible, pero se consideró importante que el instrumento fuese sometido a validez facial por escolares colombianos.

5.1.1.2. Retrotraducción. El objetivo de esta etapa fue traducir la versión producida en la primera etapa para el idioma inglés. Este procedimiento se realizó con un traductor oficial nativo del idioma original del instrumento quien hizo la respectiva retrotraducción del español al inglés (CATS-RI).

5.1.1.3. Versión de consenso inicial (CATS-VEC1). El objetivo de esta etapa fue definir una versión para escolares que incluyera las recomendaciones identificadas en las dos etapas anteriores (CATS-VECO y CATS-RI). Se realizó mediante una reunión para el consenso de la versión entre la directora de tesis doctoral, la investigadora principal y la enfermera participante de la primera etapa.

5.1.1.4. Validez facial y de contenido por los escolares. En los grupos focales participaron 42 escolares entre 8 y 10 años, de tercer grado de primaria, de una institución educativa pública de Bogotá de nivel socio económico bajo, de los cuales 11 eran del sexo femenino y 14 masculino; y de una institución educativa privada de Ibagué de nivel socioeconómico alto, los participantes fueron nueve del sexo femenino y ocho de sexo masculino. Los 32 ítems de (CATS-VECO) fueron presentados a los escolares y se adaptaron al lenguaje desde su habla cotidiana. Las propuestas del grupo focal fueron sometidas a votación y en la discusión ellos mismos decidían cual frase era la más clara y apropiada. Ocho ítems no sufrieron cambios en su enunciado por la facilidad de su comprensión. Otros ocho ítems requirieron cambio de todas las palabras por otros sinónimos de uso más común en Colombia (Tabla 5-2).

Tabla 5-2: Enunciados de los ítems modificados por los escolares de la versión en español de la escala CATS.

No. Ítem	Ítems versión (CATS-VEC1)	Ítems cambiados por los escolares (CATS-VEES)
2	Mi dinero	Ser rico o ser pobre
4	Mis calificaciones	Mis notas
5	Hablando demasiado	Hablar o charlar mucho en clase
8	Mi comportamiento	Mi manera de ser
11	La forma de mi cuerpo	Por algún aspecto de mi cuerpo
17	Mis joyas/cadenas	Mis adornos o accesorios
28	Mi trabajo escolar	Mis tareas
29	Mis padres	Mis papas

Fuente: Briñez K, 2017.

Los 16 ítems restantes demandaron ajustar entre las palabras de los enunciados una redacción diferente ya sea a tiempo verbal presente, o adición de una palabra que sugirieron los escolares como sinónimo, o ajustes que indicaran que era algo propio. Del análisis se propuso la versión (CATS-VEES). (Tabla 5-3).

Tabla 5-3: Ajustes sugeridos por los escolares en algunas palabras de 16 enunciados de los ítems de la escala CATS.

No. ítem	Ítems versión (CATS-VEC1)	Ítems cambiados por los escolares (CATS-VEES)	No. ítem	Ítems versión (CATS-VEC1)	Ítems cambiados por los escolares (CATS-VEES)
3	“Que tan inteligente y listo soy”	“Lo inteligente que soy”;	20	“Por ser estudioso”	“Por ser nerdo o estudioso”
9	“La marca de zapatos que uso”	“ La marca de mis zapatos”	22	“Por ser cobarde”	“Por ser cobarde o gallina”
10	“Con quien vivo”	“Las personas con que vivo”;	23	“Como voy en la escuela”	“Como voy en el estudio”
12	“Portarme raro o diferente”	“Portarme diferente”	25	“ Mis cosas”	“Mis cosas u objetos personales”
14	“Mi manera de hablar”	“Mi forma de hablar”	25	“ Ser un tonto”	“ Me dicen que soy tonto o perdedor”
15	“Meterme en líos”	“Meterme en problemas”	27	“ Ser tímido o demasiado callado”	“Ser tímido o callado”
16	“Portarme “gay”	“Me dicen que soy gay o lesbiana”	30	“La música que me gusta escuchar”	“La música que escucho”
19	“Como es mi familia	“Por mi familia”	32	“Deportes en los que participo y no participo”	“Deportes que practico o juego y por los que no practico ni juego”

Fuente: Briñez K, 2017.

5.1.1.5. Validez por expertos. A los expertos seleccionados les fueron entregadas las versiones (CATS-VECO y CATS-VEES). De las evaluaciones, tres ítems requirieron ajuste en claridad y redacción: “hablando demasiado”, “Mis joyas/cadenas”, “meterme en líos”. Tres ítems no eran claros para los expertos pero si para los escolares “No ser bueno en deporte”, “Ser tímido o callado” y “tener amigos extraños o diferentes”. Los 16 ítems modificados en la redacción por los escolares fueron aprobados por los expertos. Para el cálculo del índice Kappa por cada indicador estimado se encontró, acuerdo sustancial en los indicadores: equivalencia semántica: 0,72, claridad 0,65, coherencia 0,71, relevancia 0,79 y acuerdo moderado en el indicador de suficiencia: 0,56. En la validez de apariencia se calculó el

porcentaje de acuerdo entre expertos, y se obtuvo un acuerdo del 84.9% en que los ítems cumplían en redacción, exactitud y claridad en el lenguaje. A partir de estos resultados se propuso la versión (CATS-VEEX).

5.1.1.6. Versión consenso final. Previa revisión final de la escala no fue necesario eliminar algún ítem. Se hicieron los ajustes necesarios al identificar ítems que fueron reconocidos como semánticamente diferentes por los escolares pero que no alteraban la equivalencia conceptual de los mismos. Adicionalmente, los ítems fueron comparados con las evaluaciones de los expertos para proceder a las adecuaciones necesarias del CATS que se aplicaría en el estudio principal. A partir de esta etapa se propuso la versión (CATS-VECF).

5.1.1.7. Prueba piloto. En este proceso participaron 19 escolares entre 11 y 13 años, de sexto grado de secundaria de una institución educativa privada de Ibagué de nivel socio económico medio, de los cuales seis eran de sexo femenino y 13 de sexo masculino. Se confirmó la comprensión de los ítems y la facilidad para el diligenciamiento por escolares, el tiempo de respuesta varió entre 10 a 15 minutos. En esta etapa, se analizó la confiabilidad de la escala, se calculó mediante alfa de Cronbach, con un resultado de 0.89 para la subescala de frecuencia y de 0.95 para la subescala de molestia, y 0,95 para la escala total. Siendo considerados valores altos (161).

5.1.2. Inventario de estrategias de afrontamiento (Schoolagers' Coping Strategies Inventory-SCSI)

Para este instrumento se siguieron las siguientes etapas: traducción oficial al español, comparación de las traducciones, retrotraducción, Versión de consenso inicial en el español colombiano, Validez facial y adaptación al lenguaje de los escolares, Validez facial y de contenido por expertos, Versión consenso final, prueba piloto.

5.1.2.1. Traducción oficial al español. Realizada después de recibir la autorización por parte de la autora de la versión original en inglés (96). El objetivo de esta etapa fue obtener dos traducciones oficiales para el español de Colombia. Fueron realizadas de forma independiente por dos traductores oficiales de la

Universidad Nacional de Colombia, uno con idioma nativo inglés y el otro, con idioma nativo español. Esta etapa produjo dos versiones: la SCSI-VTES1 y la SCSI-VTES2.

5.1.2.2. Comparación de las traducciones: comparación por enfermera experta de las traducciones oficiales en español del SCSI con la versión original en inglés. El objetivo de esta etapa fue comparar las traducciones en español del SCSI con la versión original en inglés. Para esto, se presentaron las dos traducciones oficiales junto con la versión original en inglés a una enfermera con dominio del inglés y del español, experta en la metodología de validación de instrumentos de medición. Fue solicitado que, a partir de las versiones, fuese elaborada una versión consensual que presentara el lenguaje cotidiano colombiano y fuera comprensible para escolares. Las dos traducciones al español se compararon con la versión original en inglés generando una versión para escolares SCSI-VCOM. Los ajustes se hicieron al identificar que tenían diferencias en la presentación de los ítems. Se observó que en una de las traducciones los ítems fueron traducidos de manera más personal facilitando que el escolar pudiera verse reflejado en esas estrategias de afrontamiento. Por ejemplo, algunas de las comparaciones en los ítems entre las versiones fueron: en el ítem 3, SCSI-VTES1 tradujo “morder mis uñas” y SCSI-VTES2 tradujo “me como las uñas”; en el ítem 17, SCSI-VTES1 tradujo “esperar lo mejor” y SCSI-VTES2 tradujo “espero que salga bien”; en el ítem 24, SCSI-VTES1 tradujo “resolver el problema” y SCSI-VTES2 tradujo “resuelvo el problema”, el lenguaje fue comprensible pero requería validez facial por escolares. De esta forma fue considerada la versión más personalizada de redacción de cada ítem para la versión para escolares de esta etapa, produciendo la versión SCSI-VCOM.

5.1.2.3. Retrotraducción. El objetivo de esta etapa fue traducir la versión producida en la segunda etapa SCSI-VCOM para el idioma original del instrumento. Fue contactado un tercer traductor oficial de la Universidad Nacional de Colombia con idioma nativo inglés, a quien le fue solicitada la respectiva retrotraducción del español al inglés, resultando la versión SCSI-VRTI.

5.1.2.4. Versión de consenso inicial en el español colombiano. El objetivo de esta etapa fue definir una versión para escolares que incluyera las recomendaciones identificadas en las tres etapas anteriores (SCSI-VTES (1+2) + SCSI-VCOM + SCSI-VRTI). Se organizó una reunión para la elaboración de la versión consensual, que tuvo como participantes: la directora de tesis doctoral, la investigadora principal

y un profesor experto en validación de instrumentos de medición. La etapa concluyó en la elaboración de la versión SCSI-VCON1.

5.1.2.5. Validez facial y adaptación al lenguaje de los escolares. El objetivo de esta etapa fue que la versión consensual SCSI-VCON1 contemplara las expresiones verbales de los escolares en los ítems del instrumento. Se realizó mediante una estrategia cualitativa acorde a la población destino, mediante grupos focales presentando imágenes en video beem por cada ítem del SCSI-VCON1 preguntando “como conversaban y manifestaban esas frases” en el lenguaje cotidiano colombiano los escolares de ocho a diez años. Cada discusión fue grabada en audio y después transcrita para el análisis. Se diseñó un documento sustentando los grupos focales presentado a los rectores de las Instituciones Educativas con el fin de apoyar teórica y metodológicamente el desarrollo de esta estrategia (153) (151) (162). Fueron aplicadas preguntas de apertura, introductorias, de transición, clave, y se finalizó con refrigerio para los participantes y retroalimentación. Participaron 42 escolares con edades entre ocho y 10 años divididos en cinco grupos focales, de tercer grado de primaria. Del total, 11 eran de sexo femenino y 14 de sexo masculino, pertenecientes a una institución estatal de Bogotá de nivel socio económico bajo, y 9 de sexo femenino y 8 de sexo masculino, de una institución educativa no estatal de Ibagué de nivel socioeconómico alto. Los 34 ítems de SCSI-VCON1 fueron presentados a los escolares y ellos los adecuaron al lenguaje cotidiano. Las propuestas de los integrantes del grupo focal recibían votación y sumado a discusión ellos mismos decidían cual frase era la más clara y apropiada para cada ítem. Se destaca que veinticuatro ítems no sufrieron cambios en su enunciado por la facilidad de su comprensión. Cuatro ítems fueron modificados por los escolares para ser redactados de manera similar, pero más comprensible al usar palabras de uso cotidiano en lenguaje colombiano, y tiempo verbal presente, o ajustes que indicaran que era algo propio (Ver tabla 5-4). Los cambios fueron organizados en la versión SCSI-VESC.

Tabla 5-4: Ajustes sugeridos por los escolares en algunas palabras de cuatro enunciados de los ítems del SCSI.

Ítem N°	Ítems versión (SCSI- VCON1)	Ítems cambiados por los escolares (SCSI-VESC)
2	Busco estar solo	Estoy solo
3	Me muerdo las uñas	Me como las uñas

25	Dejo de pensar en ello	Dejo de pensar en eso
31	Pienso en ello	Pienso en eso

Fuente: Briñez K, 2017.

5.1.1.6. Validez facial y de contenido por expertos. El objetivo de esta etapa fue obtener la evaluación del SCSI-VESC por seis expertos de diferentes Universidades de Colombia con trayectoria en la adaptación de instrumentos de medición, experiencia profesional y de investigación en pediatría y el tema de afrontamiento. Se obtuvo autorización de la planilla “juicio de expertos” (155) diligenciada por cada experto para evaluar cinco categorías en validez de contenido: equivalencia semántica, claridad, coherencia, relevancia y suficiencia con puntaje de 1(no cumple) a 4 (alto nivel de calificación). En validez de apariencia, evaluaron redacción de ítems, exactitud y claridad del lenguaje con puntaje de 0 (no cumple) y 1 (cumple). Después de realizar la entrega de las versiones SCSI-VCON1 y SCSI-VESC a los expertos, fue solicitada evaluación de los cuatro ítems que recibieron ajuste en la redacción por parte de los escolares. Las propuestas fueron aprobadas por los expertos y se obtuvieron sugerencias respecto a otros cuatro ítems que requirieron ajuste en su claridad y redacción (Ver tabla 5-5).

Tabla 5-5: Ajustes sugeridos por los expertos en cuatro enunciados de los ítems del SCSI.

Ítem N°	Ítems versión SCSI-VCON1 / SCSI-VESC	Propuesta de los expertos (SCSI-VEXP)
1	Hago preguntas acerca de ello/ Hago preguntas sobre el tema	Hago preguntas sobre lo que me estresa.
12	Me alejo del problema*	Me alejo
16	Doy golpes contra algo/Le pego a algo	Golpeo algo
22	Disculparme/ Pido disculpas	Me disculpo

*Solo hay una enunciado porque coincide en las dos versiones.

Fuente: Briñez K, 2017.

Con respecto al índice Kappa por cada indicador estimado se encontró, acuerdo casi perfecto en los indicadores de suficiencia: 0,81, coherencia 0,80 y relevancia 0,92; acuerdo sustancial en los indicadores

de claridad 0,77 y equivalencia semántica 0.76. Para la interpretación de los valores del kappa se siguió el referente teórico (Cerdeira, J.; Villarroel, L., 2008), el cual refiere la fuerza de concordancia así: pobre (0,00); leve (0,01-0,20); aceptable (0,21-0,40); moderada (0,41-0,60); considerable (0,61-0,80); casi perfecta (0,81-1,00). Para el análisis de la validez de apariencia se calculó porcentaje de acuerdo entre expertos en cumplimiento de criterios de redacción, exactitud y claridad en el lenguaje, se obtuvo acuerdo del 90,2%. Lo anterior identificó y aportó sugerencias incluidas, concluidas en la versión SCSI-VEXP.

5.1.1.7. Versión consenso final. El objetivo de esta etapa fue tomar decisiones para la adecuación semántica de los ítems, según las sugerencias recibidas en las etapas quinta y sexta. El consenso se realizó por un comité entre la investigadora principal, la directora de la tesis doctoral, dada su experiencia en el trabajo profesional con escolares y el estadístico. En esta etapa, no se eliminó ningún ítem. Se analizaron las ocho modificaciones semánticas de los ítems propuestos entre los escolares y los expertos, los cuales se ajustaron al instrumento del SCSI para ser aplicado en el estudio principal. Al concluir esta etapa se obtuvo la versión SCSI-VCONF.

5.1.1.8. Prueba piloto. El objetivo de esta etapa fue verificar la comprensión de los ítems, e instrucciones en el diligenciamiento de los instrumentos, necesidad de apoyo y materiales, cálculo del tiempo para su aplicación, y así realizar modificaciones y/o correcciones pertinentes. Se ubicó en puesto individual y separado a cada escolar y le fue entregado el formato del SCSI-VCONF y un bolígrafo negro por la investigadora principal y un auxiliar de investigación. Para la confiabilidad se calculó el alfa de Cronbach, siendo considerados valores altos los superiores a 0,50 (variación posible de 0 a 1) (163). Participaron 19 escolares entre 11 y 13 años. De una institución educativa privada de Ibagué de nivel socio económico medio, participaron seis de sexo femenino y 13 de sexo masculino pertenecientes a sexto grado de secundaria. Se confirmó la comprensión de los ítems y la facilidad para el diligenciamiento por escolares de la versión SCSI-VCONF, el tiempo para responder el instrumento fue entre 10 y 15 minutos. Se analizó la confiabilidad mediante cálculo de alfa de Cronbach a la muestra piloto, con un resultado de 0,65 para la subescala de frecuencia. Y de 0.70 para la subescala de molestia. Para la escala total fue de 0,80, los anteriores valores se consideraron como altos (163).

5.2. Fase 2: Medición.

A continuación se presentan los resultados relacionados con la caracterización de las variables sociodemográficas de los escolares, además la descripción de las variables principales del estudio y sus relaciones.

5.2.1. Caracterización de las variables sociodemográficas de los escolares participantes del estudio.

5.2.2. Muestra de escolares

Este estudio tuvo una muestra conformada por 681 escolares entre los 6 y 17 años, pertenecientes a 13 Instituciones educativas oficiales y no oficiales de los barrios Villa Café, Picalaña, la Gaviota, Jordán I etapa, Jardín, las Américas, Gaitán, Vergel, Protecho, Ambalá, la Floresta, Centro, pertenecientes a 7 comunas (1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10) de las 13 comunas de la ciudad de Ibagué, Tolima. A continuación se presenta la distribución por género, edades y tipo de institución educativa, grado y escolaridad de los padres.

Tabla 5-6: Distribución de frecuencias por género de escolares pertenecientes a Instituciones Educativas de Ibagué, 2016.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	317	46,5
Femenino	364	53,5
Total	681	100

Fuente: Briñez K, 2017.

Del total de los 681 sujetos pertenecientes a la muestra de la investigación en 13 instituciones Educativas de Ibagué, el 53,5% eran escolares del género femenino y el 46,5% eran escolares del género masculino (Tabla 5-6).

Tabla 5-7: Distribución de frecuencias por edad de escolares y tipo de Institución Educativas, Ibagué, 2016.

Edad	Institución Educativa Oficial frecuencia	Institución Educativa Oficial porcentaje	Institución Educativa no oficial frecuencia	Institución Educativa no oficial porcentaje	Total frecuencia	Total frecuencia
6	1	0,1%	0	0,0%	1	0,1%
7	2	0,3%	1	0,1%	3	0,4%
8	39	5,7%	12	1,8%	51	7,5%
9	46	6,8%	19	2,8%	65	9,5%
10	65	9,5%	15	2,2%	80	11,7%
11	63	9,3%	40	5,9%	103	15,1%
12	98	14,4%	38	5,6%	136	20,0%
13	83	12,2%	37	5,4%	120	17,6%
14	60	8,8%	15	2,2%	75	11,0%
15	27	4,0%	9	1,3%	36	5,3%
16	6	0,9%	0	0,0%	6	0,9%
17	4	0,6%	1	0,1%	5	0,7%
Total	494	72,5%	187	27,5%	681	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-8: Estadísticos descriptivos: media y Desviación estándar de edad de escolares, Ibagué, 2016

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
EDAD	681	6,0	17,0	11,624	2,0306

Fuente: Briñez K, 2017.

La edad de los escolares en este estudio comprendió desde los 6 hasta los 17 años. Tuvo una edad media de 11,6 años y una desviación estándar de 2,03 (Tabla 5-7). El estudio propuso incluir los escolares que pertenecieran a los grados entre 3 de primaria y 8 de secundaria, sin excluir a ninguno que quisiera participar, por lo tanto se describe la caracterización de todas las edades encontradas en los sujetos del estudio. Sin embargo, el análisis estadístico incluye las edades de 8 a 15 años. De acuerdo a la proporción por edad entre 20% y 11%; la edad con mayor número de escolares en esta investigación fue la de 12 años con un 20%, seguido por los de 13 años con un 17,6%, y continuando con los de 11 años con un 15,1%, luego los de 10 años con 11,7% seguido por los de 14 años con un 11%. Con proporciones por edad entre el 10% y el 5% estuvieron los de 9 años con un 9,5%, los de 8 años con un 7,5% y los de 15 años con 5,3%. Las edades más extremas presentaron proporciones menores al 1% por edad que fueron:

los de 17 años con un 0,7%, los de 16 años con un 0,9%, los de 7 años con un 0,4% y los de 6 años con un 0,1%(Tabla 5-8).

Tabla 5-9: Distribución de frecuencias por grado de escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Grado	Frecuencia	Porcentaje
3	98	14,4
4	39	5,7
5	105	15,4
6	85	12,5
7	241	35,4
8	113	16,6
Total	681	100

Fuente: Briñez K, 2017.

Dados los criterios de inclusión, los grados seleccionados comprendieron escolares de 3 de primaria a 8 de secundaria, más su selección en cada colegio de los cursos que les pertenecían fueron aleatoriamente. De mayor a menor proporción de escolares por grado se encontró, el grado 7 agrupó el 35,4% , seguido por el grado 8 de secundaria con el 16,6%, 5 de primaria con 15,4%, el grado 3 de primaria con 14,4%, el grado 6 de secundaria con 12,5%, y con menor proporción el grado 4 de primaria con un 5,7%.(Tabla 5-9).

Tabla 5-10: Distribución de frecuencias por escolaridad de los padres de escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Escolaridad de los padres	Frecuencia	Porcentaje
No sabe	43	6,3
Primaria	77	11,3

Universidad	265	38,9
Bachillerato	296	43,5
Total	681	100

Fuente: Briñez K, 2017.

El grado de escolaridad de los padres (papá o mamá) de los escolares tenía en mayor proporción una formación académica hasta bachillerato en un 43,5%, seguido por formación en universidad con un 38,9% y primaria en un 11,3%. Hubo un porcentaje de escolares del 6,3% que no sabía la escolaridad de sus padres (Tabla 5-10).

5.2.3. Descripción de las variables centrales del estudio: categorías de riesgo para intimidación escolar y estrategias de afrontamiento.

Se centra la presentación de los resultados en las variables centrales del estudio mediante estadísticos descriptivos, tablas de contingencia cruzadas, y para estimar las correlaciones se hicieron pruebas estadísticas de Spearman.

Análisis previo de las variables. El control se ha definido como las reglas que se establecen por el investigador para disminuir posibilidades de error(164). Para evitar que se interfiera con en la comprensión de las relaciones entre las variables del estudio(164). Al analizar la edad se identificó que era inferior al 1% la proporción de edad de escolares de 6, 7, 16 y 17 años, por lo cual se decidió incluir en todos los cálculos estadísticos las edades comprendidas entre 8 y 15 años, para hacer control de la variable edad y ser consistente con la literatura y las edades escolares con mayor presencia de intimidación escolar.

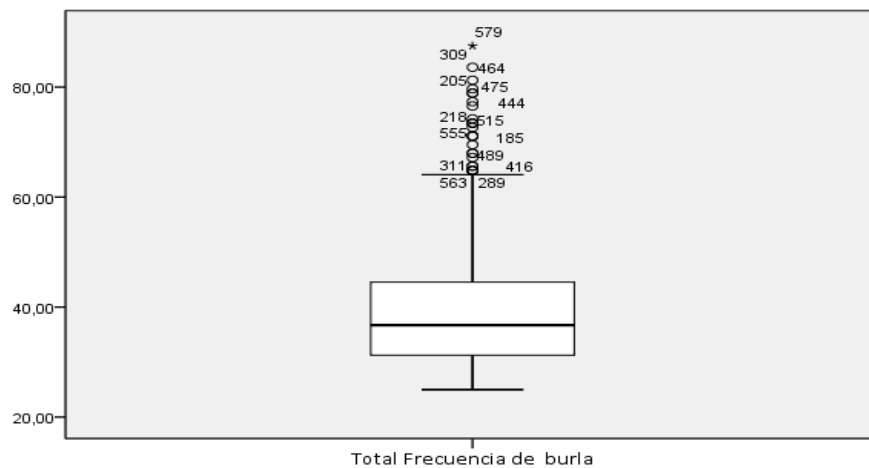
5.2.3.1. Variable: Categorías de riesgo para intimidación escolar

Las categorías son aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y ambiente y factores relacionados con la escuela. Las anteriores categorías fueron medidas con la Escala de Burlas para niños y adolescentes (CATS), y a continuación se presentan los resultados de las dos subescalas; primera: frecuencia de la burla, y segunda: molestia por recibir la burla. Es relevante mencionar que es una escala auto administrada de 32 ítems, que detecta la frecuencia de la burla y cuanto molesta al escolar recibir la

burla por cada una de las 32 causas de burla. Cada enunciado fue respondido en una escala de nunca, a veces, frecuentemente y mucho para la frecuencia (de 0 a 4) y en una escala de nada, muy poco, más o menos y mucho para la molestia por la burla (de 0 a 4).

5.2.3.1.1. Frecuencia de burla

Figura 5-7: Diagrama de boxplot del total de la frecuencia de burla en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-11: Tabla de estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Media		39,46
Mediana		36,71
Desviación estándar		11,26
Mínimo		25,00
Máximo		87,50
Percentiles	25	31,25
	75	44,53

Fuente: Briñez K, 2017.

La burla en las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años, obtuvo una mediana de 36,71, desviación estándar de 11,26, el percentil 25 mostró un puntaje de burla de 31,25 y el percentil 75 de 44,53, lo que indica que entre estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada (Tabla 5-11). Es importante destacar que el mínimo puntaje de frecuencia de burla fue 25 y un máximo de 87,50, lo que demuestra que el fenómeno de burla estuvo presente en todos los escolares participantes del estudio. Son notables todos los outliers, que correspondieron a casos de escolares con altas frecuencias de burla que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos (Figura 5-7).

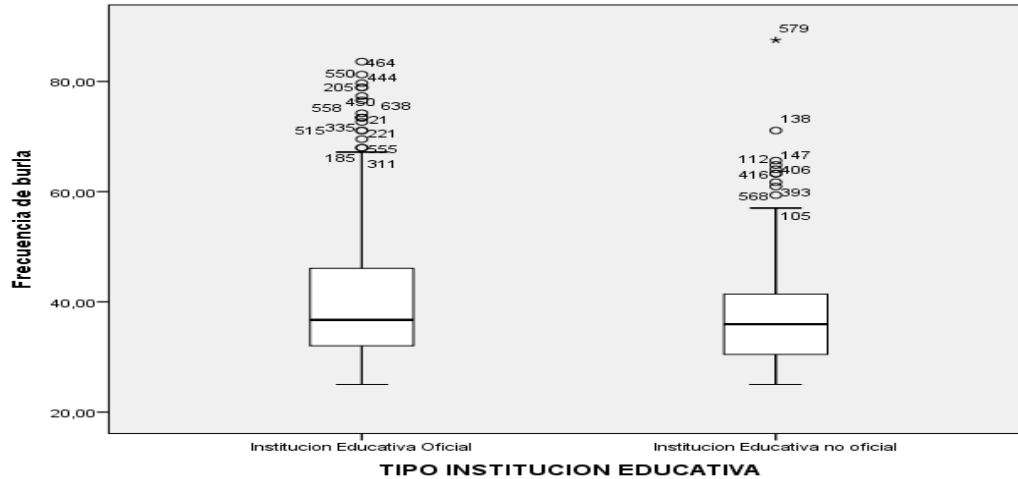
Tabla 5-12: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla por categorías de riesgo para intimidación escolar, en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Categoría de riesgo de intimidación escolar	Personalidad y comportamiento	Factores relacionados con la escuela	Aspecto físico	Familia y ambiente
N	636	648	663	657
Mediana	8,03	8,33	6,25	1,78
Desviación estándar	15,58	16,52	25,87	15,11
Mínimo	0	0	0	0
Máximo	112,50	91,67	112,50	112,50
Percentil 25	2,67	2,77	0	0
Percentil 75	18,75	19,44	25	8,920

Fuente: Briñez K, 2017.

Para hacer un análisis agrupado por categorías de riesgo se realizó estadísticamente estandarización de éstas, mediante el programa SPSS v 24, es importante destacar que el número de escolares por categoría es variable en los resultados dado que en este proceso estadístico quienes no completaron todos los ítems fueron excluidos automáticamente, razón por la cual se interpretó cada una de acuerdo al número de respuestas dadas por los escolares, con el objetivo de evitar la pérdida de la información. Los resultados mostraron que las dos categorías de mayor frecuencia de burla fueron: factores relacionados con la escuela y personalidad / comportamiento respectivamente. Sin embargo todas tuvieron altos valores extremos de burla por la presencia de los casos de outliers (Tabla 5-12).

Figura 5-8: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla en escolares por tipo de Instituciones Educativa, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-13: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares por tipo de Institución Educativa, Ibagué, 2016.

		No oficial	Oficial
N	Válido	185	481
	Perdidos	12	22
Mediana		35,93	36,71
Desviación estándar		10,17	11,67
Mínimo		25	25
Máximo		87,50	83,59
Percentiles	25	30,46	32,03
	75	41,40	46,09

Fuente: Briñez K, 2017.

En relación con la frecuencia de burla por tipo de institución educativa, el 50% de los escolares de instituciones educativas no oficiales se ubicó por encima y por debajo de 35,93 (Figura 5-8). Y en las oficiales por encima y por debajo del valor de 36,71. Respecto a las instituciones no oficiales, el 50% de la muestra estudiada tuvo valores de frecuencia de burla entre 30,46 y 41,40; y el comportamiento en el sector oficial estuvo entre 32,03 y 46,09 (Tabla 5-13).

Tabla 5-14: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de burla y tipo de institución educativa, Ibagué, 2016.

Total de burla	U de Mann-Whitney	Valor p

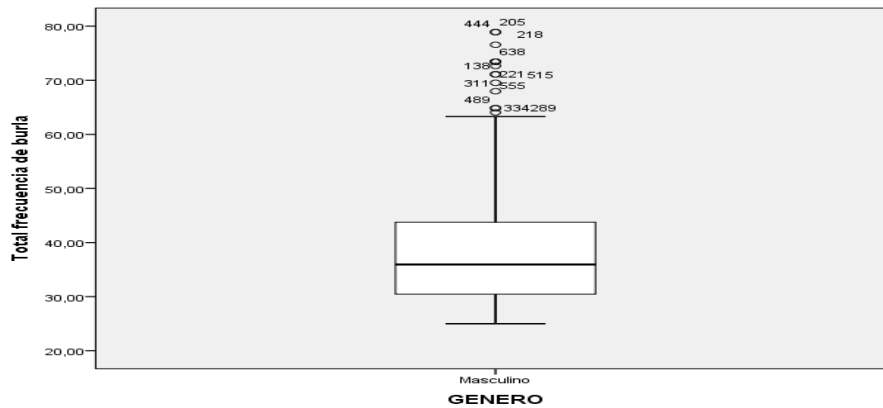
Frecuencia de burla	36522,5	0,024*
---------------------	---------	--------

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney mostró que hay diferencias significativas en la frecuencia de la burla por tipo de institución educativa oficial y no oficial (Tabla 5-14).

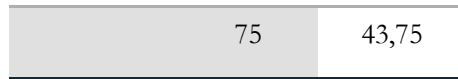
Figura 5-9: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla en escolares de género masculino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-15: Tabla de estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares de género masculino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

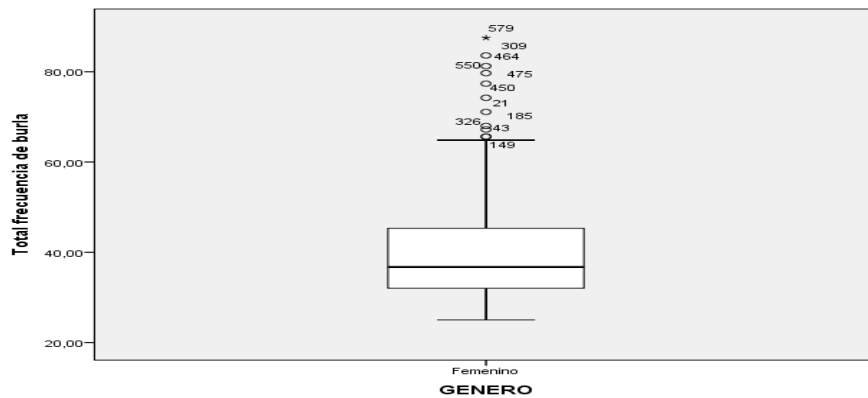
Media		38,61
Mediana		35,93
Desviación estándar		11,15
Mínimo		25,00
Máximo		78,91
Percentiles	25	30,46



Fuente: Briñez K, 2017.

La frecuencia de burla en las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar, en escolares de género masculino, presentó una mediana de 35,93, desviación estándar de 11,15, el percentil 25 se localizó en 30,46 y el percentil 75 en 43,75, mostrando la ubicación del 50% de la muestra estudiada de este género. Se observó un mínimo de 25, y un máximo de 78,91(Tabla 5-15). Son notables los outliers, que fueron casos de escolares con altas frecuencias de burlas que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos (Figura 5-9).

Figura 5-10: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla en escolares de género femenino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-16: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de burla y género en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Burla	U de Mann-Whitney	Valor p
Frecuencia de burla	46870	0,029

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney mostró que hay diferencias significativas en la frecuencia de la burla si se es escolar de género femenino o de género masculino (Tabla 5-16).

Tabla 5-17: Prueba U de Mann-Whitney entre categorías de riesgo de intimidación escolar y género en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Categoría de riesgo de intimidación escolar	U de Mann-Whitney	Valor p
Factores relacionados con la escuela	50064,5	0,06
Aspecto físico	55298	0,480
Familia y ambiente	52790	0,159
Personalidad y comportamiento	47337	0,026*

*p=0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney mostró que hay diferencias significativas estadísticamente en la presentación de burla entre género y la categoría de personalidad y comportamiento (Tabla 5-17).

Tabla 5-18: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla en escolares de género femenino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

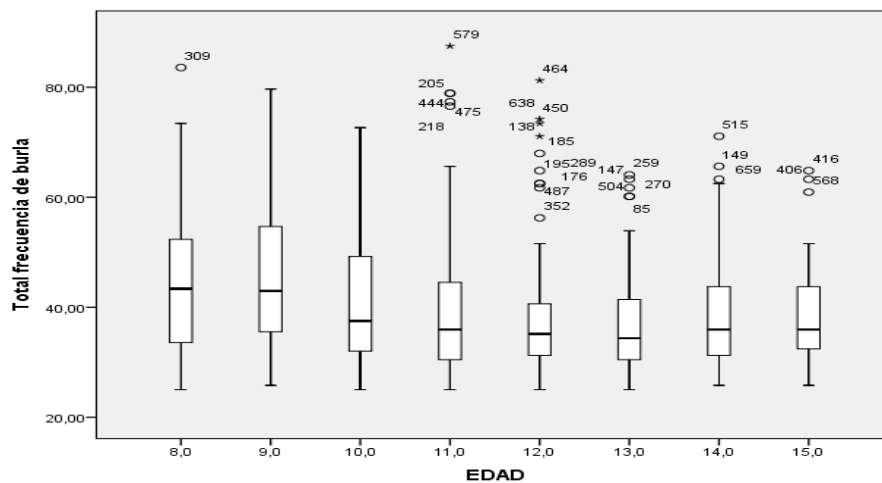
Media		40,19
Mediana		36,71
Desviación estándar		11,32
Mínimo		25,00
Máximo		87,50
Percentiles	25	32,03

75	45,31
----	-------

Fuente: Briñez K, 2017.

La frecuencia de burla en las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar, en escolares del género femenino, presentaron una mediana de 36,71 desviación estándar de 11,32, y el percentil 25 mostro un puntaje de burla de 32,03 y el percentil 75 de 45,31, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 25, y un máximo de 87,50 (Tabla 5-18). Son notables todos los outliers, que fueron casos de escolares con altas frecuencias de burlas que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos (Figura 5-10).

Figura 5-11: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla según edad, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La frecuencia de burla según la edad, fue mayor en las edades de 8, 9 y 10 años, la edad que menos presentó frecuencia de burlas fue la de 12 años. Sin embargo, en los escolares de 11, 12 y 13 años se presentaron mayores valores extremos (Figura 5-11).

Tabla 5-19: Prueba U de Mann-Whitney entre categorías de riesgo de intimidación escolar y tipo de institución educativa en escolares de género femenino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

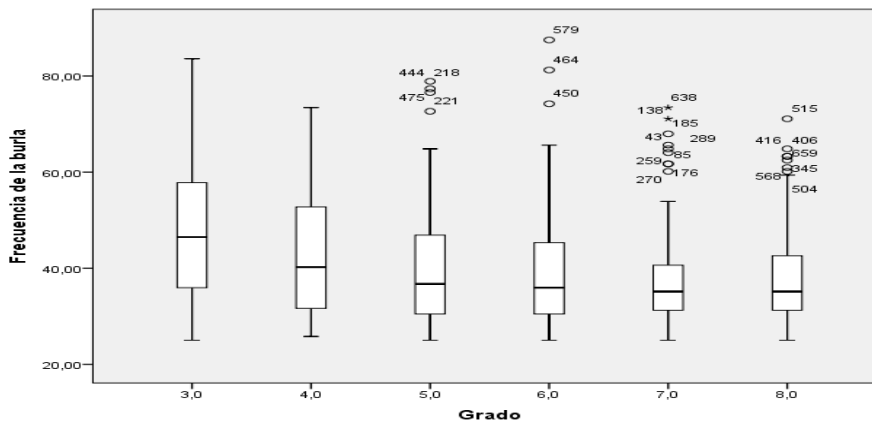
Categoría de riesgo de intimidación escolar	U de Mann-Whitney	Valor p
Factores relacionados con la escuela	35214,5	0,000*
Aspecto físico	39032	0,003*
Familia y ambiente	38550	0,002*
Personalidad y comportamiento	36118	0,005*

*p=0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney mostro que hay diferencias significativas en el comportamiento de la burla por tipo de institución educativa oficial y no oficial entre las categorías de factores relacionados con la escuela, familia y medio ambiente, personalidad y comportamiento (Tabla 5-19).

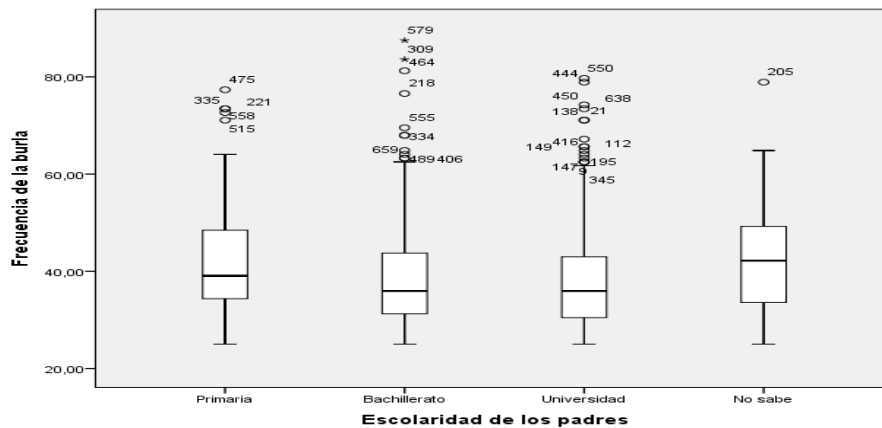
Figura 5-12: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla según grado, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Los grados de mayor frecuencia de burla fueron: tercero (MED= 46,48) cuarto (MED=40,23), y quinto de primaria (MED= 36,71) con reducción de la mediana a 35 en los tres grados siguientes. Los casos atípicos predominan más en los grados quinto, sexto, séptimo y octavo (Figura 5-12).

Figura 5-13: Diagrama de boxplot para el total de la frecuencia de burla según escolaridad de los padres, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

De acuerdo a la variable escolaridad de los padres, entre los escolares que la informaron, la frecuencia de burla fue mayor cuando sus padres solo cursaron la primaria (MED=39,06), seguido por valores iguales (MED=35,93) en escolaridad de bachillerato y universitaria. Solo 38 escolares no sabían la escolaridad de sus padres (Figura 5-13). A continuación se presenta la descripción de los ítems que midieron la frecuencia de burla en la muestra de escolares según la media en valores descendientes y su respectiva desviación estándar (Tabla 5-20).

Tabla 5-20: Tabla de estadísticos descriptivos de la frecuencia de burla de los 32 ítems del CATS en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Burla por	N	Media	Desviación estándar
Por mi manera de ser	663	1,896	,9163
Por mis notas	664	1,861	,9184
Por cómo me veo	664	1,821	,9399
Por algún aspecto de mi cuerpo	663	1,790	,9614
Por hablar o charlar mucho en clase	664	1,779	,8775
Por portarme diferente	661	1,761	,8810
Por no saber las respuestas en clase	662	1,731	,8905
Por la música que escucho	665	1,731	,9223
Por mis amigos	663	1,710	,9068
Por lo inteligente que soy	664	1,687	,8709
Por no ser bueno en deportes	663	1,670	,8592
Porque me dicen que soy tonto o perdedor	663	1,640	,9431
Por cómo voy en el estudio	663	1,640	,8611
Por ser tímido o callado	665	1,633	,8802
Por meterme en problemas	665	1,614	,8552
Por mi forma de hablar	662	1,606	,8361
Por mis tareas	664	1,589	,8336
Por ser nerdo o estudioso	664	1,583	,8817
Por mi peso	664	1,575	,9110
Por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego	664	1,568	,8640

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

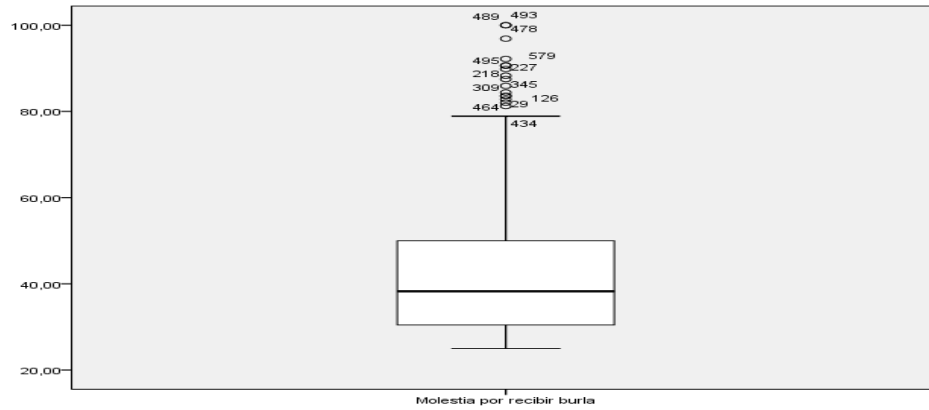
Por ser cobarde o gallina	663	1,557	,8112
Por tener amigos extraños o diferentes	664	1,550	,8825
Por mis cosas u objetos personales	664	1,509	,7747
Por mi forma de vestir	664	1,468	,7154
Por no ser "popular"	664	1,440	,8143
Por ser rico ser pobre	665	1,411	,7454
Por la marca de mis zapatos	664	1,349	,7796
Por mis adornos o accesorios	665	1,326	,6768
Porque me dicen que soy gay o lesbiana	664	1,322	,7501
Por las personas con que vivo	664	1,303	,7057
Por mi familia	663	1,302	,7142
Por mis papas	662	1,301	,7554
N válido (por lista)	632		

Fuente: Briñez K, 2017.

De acuerdo a la estructura de la escala tipo likert del CATS, se encontró que la mayor causa de burla fue “por mi manera de ser” correspondiente a la categoría personalidad y comportamiento con una media de 1,896, y una Desviación estándar de 0,91 seguido “por mis notas” correspondiente categoría factores relacionados con la escuela, y la tercera fue “por cómo me veo” de la categoría personalidad y comportamiento; y los menores valores fueron de los ítems “por las personas con que vivo”, “por mi familia” y “por mis papas” pertenecientes a la categoría familia y ambiente.

5.2.3.1.2. Frecuencia de la molestia por recibir burla

Figura 5-14: Diagrama de boxplot del total de la molestia por recibir burla en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-21: Estadísticos descriptivos de la frecuencia de molestia por recibir burla en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Media		42,0935
Mediana		38,2813
Desviación estándar		15,14861
Mínimo		25,00
Máximo		100,00
Percentiles	25	30,4688
	75	50,0000

Fuente: Briñez K, 2017.

La molestia por recibir burla en las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años, presentaron una mediana de 38,28, desviación estándar de 15,14, y el percentil 25 mostró un puntaje de molestia por recibir burla de 30,46 y el percentil 75 de 50. Se observó un mínimo de 25, y un máximo de 100 (Tabla 5-21). Son importantes los casos de outliers, que fueron

casos de escolares con altas frecuencias de molestia por recibir que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos (Figura 5-14).

Figura 5-15: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla en escolares por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La molestia por recibir burla comparando el género de los escolares, evidenció que es levemente mayor para el género femenino. Además tiene más valores extremos hacia alta molestia por recibir burla (Figura 5-15).

Tabla 5-22: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de molestia por recibir burla y género en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

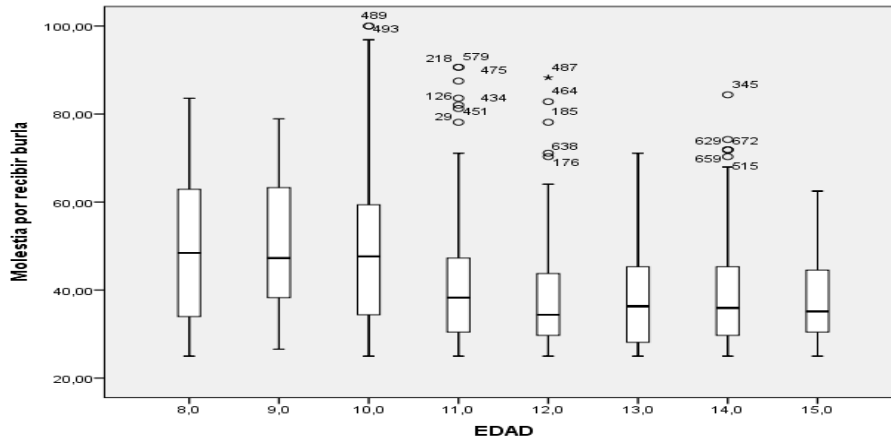
Total de burla	U de Mann-Whitney	Valor p
Frecuencia de molestia por recibir burla y género	30073,5	0,000*

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La molestia por recibir burla comparando el género de los escolares, evidenció que es diferente (Tabla 5-22).

Figura 5-16: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla en escolares por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La molestia por recibir la burla según la edad, evidenció que la edad en que más molesta más la burla es a los 8, 9 y 10 años, la edad en la que menos molesta es la de 15 años. Sin embargo, las edades en las que mayores frecuencias de molestia por recibir burlas hacia los niveles máximos fueron las de 10, 11, 12 y 14 años (Figura 5-16).

Tabla 5-23: Prueba U de Mann-Whitney entre frecuencia de molestia por recibir burla y edad en grupos de 8 a 10 años y 11 y 12 años en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

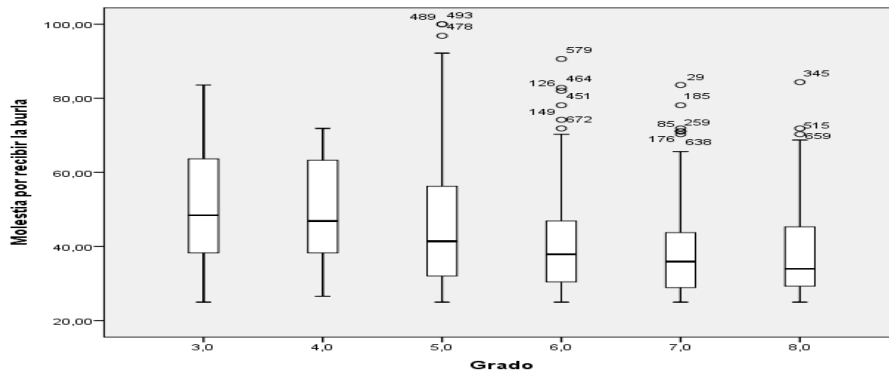
Total de burla	U de Mann-Whitney	Valor p
Frecuencia de molestia por recibir burla por grupos de edad	12055	0,000*

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

Existen diferencias significativas estadísticamente en la molestia por recibir burla entre los escolares por grupos de edad (Tabla 5-23).

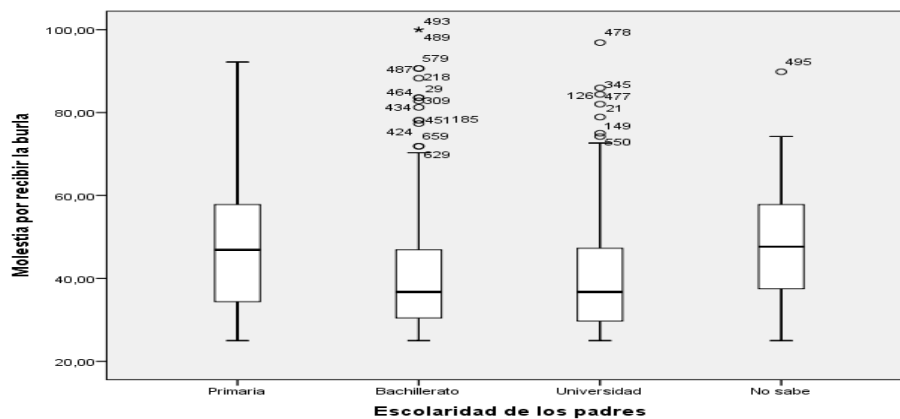
Figura 5-17: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla en escolares por grado, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Según el grado escolar, los grados en los más molesta recibir la burla es en tercero, cuarto, y quinto de primaria, con los mayores valores de mediana y disminución en los grados siguientes. Sin embargo, los grados en las que se reportó mayores valores atípicos fueron quinto, sexto, séptimo y octavo (Figura 5-17).

Figura 5-18: Diagrama de boxplot para el total de la molestia por recibir la burla según escolaridad de los padres, en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

De acuerdo a la variable escolaridad de los padres, entre los escolares que la informaron, la molestia por recibir la burla fue mayor cuando sus padres solo cursaron la primaria (MED=46,87), seguido por valores iguales (MED=36,71) en escolaridad de bachillerato y universidad. Las cajas muestran que en escolaridad bachillerato y universitario hay mayor número de casos atípicos. 38 escolares no informaron la escolaridad de sus padres, y entre estos hubo un valor elevado de molestia de burla (MED=47,65) (Figura 5-18).

5.2.3.1.3. Molestia de los escolares por recibir burla en los 32 ítems del CATS

Tabla 5-24: Estadísticos descriptivos de la molestia por recibir la burla de los 32 ítems del CATS de los escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Molestia de la burla	N	Media	Desviación estándar
Por cómo me veo me molesta	659	2,018	1,1284
Por algún aspecto de mi cuerpo me molesta	662	1,962	1,1512
Por mi manera de ser me molesta	663	1,959	1,0840
Por mis notas me molesta	662	1,950	1,0886
Por no saber las respuestas en clase me molesta	662	1,838	1,0303
Por mis amigos me molesta	658	1,819	1,0920
Porque me dicen que soy tonto o perdedor me molesta	661	1,818	1,1640
Por no ser bueno en deportes me molesta	665	1,802	1,0584
Por portarme diferente me molesta	660	1,785	1,0243
Por mi forma de vestir me molesta	665	1,770	1,0641
Por hablar o charlar mucho en clase me molesta	665	1,767	,9685
Por la música que escucho me molesta	664	1,732	1,0581
Por mi peso me molesta	663	1,725	1,0938
Por lo inteligente que soy me molesta	659	1,725	1,0175

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

Por mi forma de hablar me molesta	658	1,723	1,0126
Por cómo voy en el estudio me molesta	662	1,718	1,0129
Por ser cobarde o gallina me molesta	663	1,706	1,0441
Por meterme en problemas me molesta	665	1,695	,9993
Por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego me molesta	665	1,692	1,0441
Por mis tareas me molesta	663	1,671	1,0123
Por ser tímido o callado me molesta	663	1,647	,9642
Por tener amigos extraños o diferentes me molesta	665	1,627	1,0235
Por ser nerdo o estudioso me molesta	663	1,621	,9832
Por ser rico ser pobre me molesta	663	1,603	,9884
Por mis cosas u objetos personales me molesta	663	1,599	,9451
Por mi familia me molesta	664	1,575	1,0708
Porque me dicen que soy gay o lesbiana me molesta	663	1,572	1,1064
Por mis papas me molesta	664	1,554	1,0665
Por las personas con que vivo me molesta	664	1,536	1,0254
Por no ser "popular" me molesta	662	1,526	,9064
Por la marca de mis zapatos me molesta	661	1,430	,9045
Por mis adornos o accesorios me molesta	664	1,423	,8384
N válido (por lista)	607		

Fuente: Briñez K, 2017.

La tabla 5-24 presenta la descripción de los ítems que midieron la molestia por recibir burla en la muestra de escolares según la media en valores descendientes y su respectiva desviación estándar. Los resultados

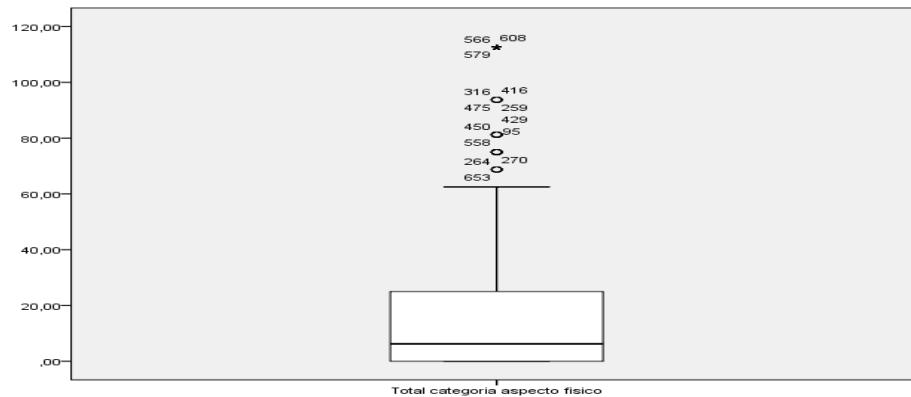
evidenciaron que las mayores molestias por recibir burla fueron “Por cómo me veo me molesta” de la categoría personalidad y comportamiento, “por algún aspecto de mi cuerpo me molesta” de la categoría aspecto físico, seguido “por mi manera de ser me molesta” de la categoría personalidad y comportamiento y los menores valores de la molestia por recibir burlas fueron en los ítems “Por no ser "popular" me molesta” de la categoría personalidad y comportamiento, seguido “por la marca de mis zapatos me molesta” de la categoría familia y ambiente, “Por mis adornos o accesorios me molesta” de la categoría familia y ambiente. Las anteriores tablas de burla y molestia, presentaron similitudes dentro de los ítems con mayores valores ubicados en la categoría de personalidad y comportamiento, mientras que los de menores valores fueron los pertenecientes a la categoría de familia y ambiente. A continuación se presentan las tablas de frecuencia por cada categoría de riesgo de intimidación escolar.

5.2.4. Burla y molestia por recibir la burla de escolares de 8 a 15 años por categorías de riesgo

Para el análisis de las categorías de riesgo de intimidación escolar, se realizó estadísticamente a través del programa SPSS v 24 la integración de las dos subescalas (frecuencia de burla y molestia) del CATS con el objeto de tener una interpretación integral. En anexos, se presentaron los resultados detallados de frecuencia de burla y la molestia por recibirla de los ítems del CATS correspondientes a cada categoría de riesgo para intimidación escolar, dado lo extenso de su contenido.

5.2.4.1. Categoría de aspecto físico

Figura 5-19: Diagrama de boxplot para la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-25: Tabla de estadísticos descriptivos de la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

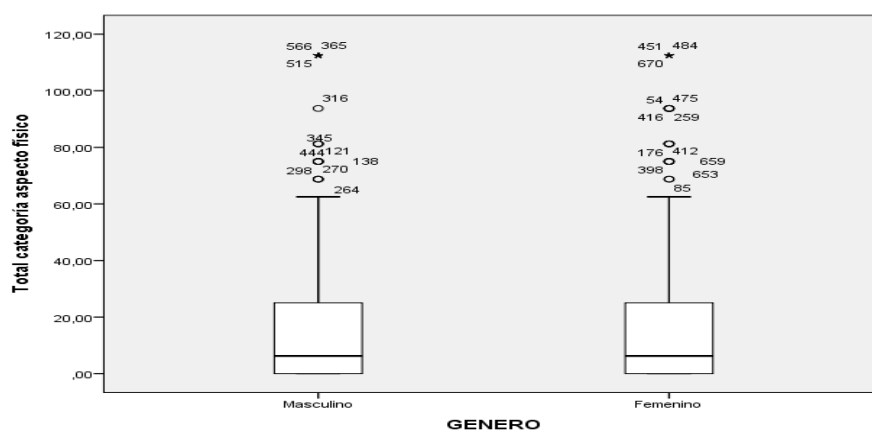
Media	16,89
Mediana	6,25
Desviación estándar	25,87
Mínimo	,00
Máximo	112,50
Percentiles	
25	,00
75	25,00

Fuente: Briñez K, 2017.

La burla y la molestia correspondiente a la categoría de aspecto físico, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años, presentó una mediana de 6,25, desviación estándar de 25,87, y el percentil 25 mostro un

puntaje de burla de 0 y el percentil 75 de 25, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 0, y un máximo de 112,50 (Tabla 5-25). Los casos atípicos con altas frecuencias de burla y molestia por las burlas recibidas se dieron en aspectos como “por algún aspecto de mi cuerpo” y “por mi peso” que sobrepasaron el valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos (Figura 5-19).

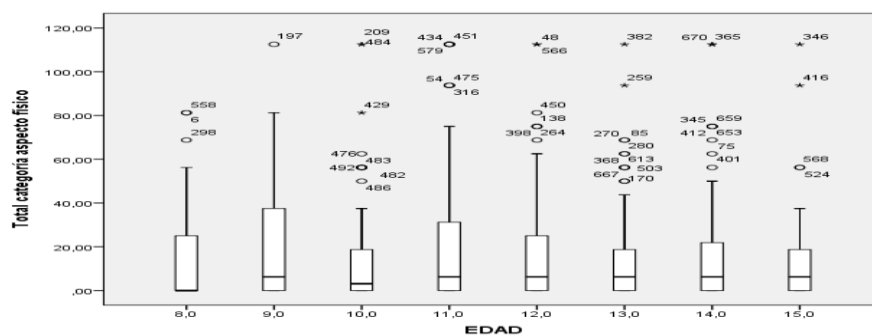
Figura 5-20: Diagrama de boxplot para la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Son notables todos los outliers, que fueron casos de escolares con altas frecuencias de burla y molestia por recibirla en la categoría de aspecto físico que salían del valor de la mediana del grupo (Figura 5-20).

Figura 5-21: Diagrama de boxplot para la categoría de aspecto físico (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

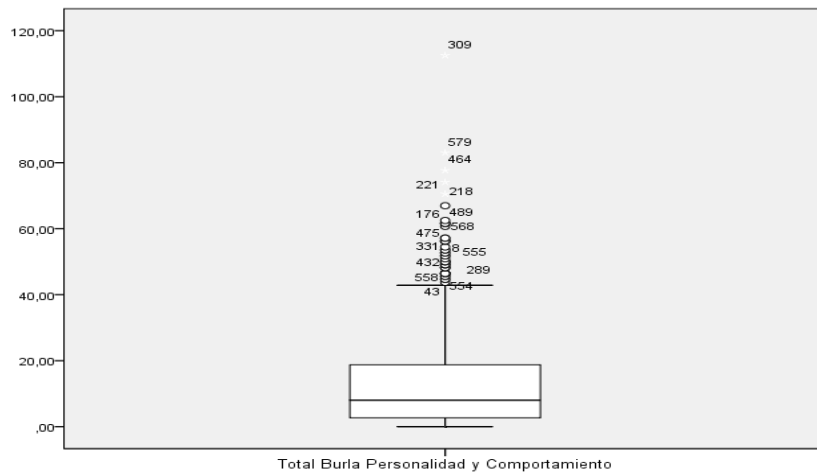


Fuente: Briñez K, 2017.

La mediana de la burla y la molestia por la burla en esta categoría para las edades de 8 a 15 años, fue similar en las edades de 9, 11, 12, 13, 14, y 15 años, sin embargo se identificaron mayor número de outliers en las edades de 10, 12, 13, y 14 años, es decir casos de burlas en las categoría de aspecto físico que sobrepasan la mediana por edad. En la edad de 8 años, se obtuvo un valor de mediana cercana a cero y dos casos atípicos (Figura 5-21).

5.2.4.2. Categoría personalidad y comportamiento.

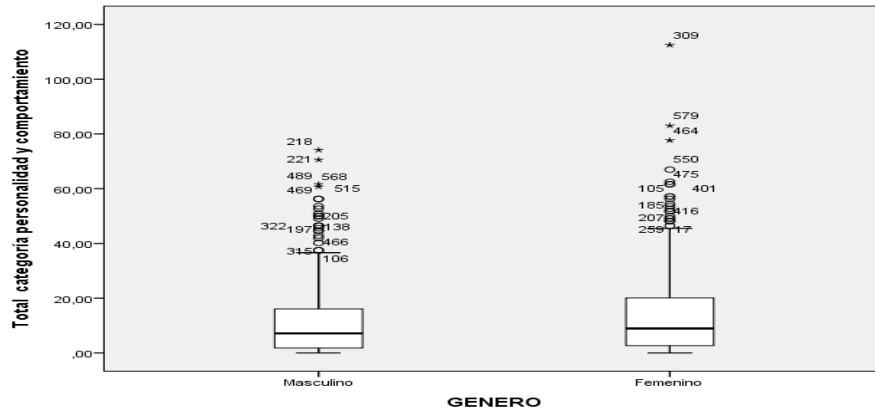
Figura 5-22: Diagrama de boxplot para la categoría de personalidad y comportamiento (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017

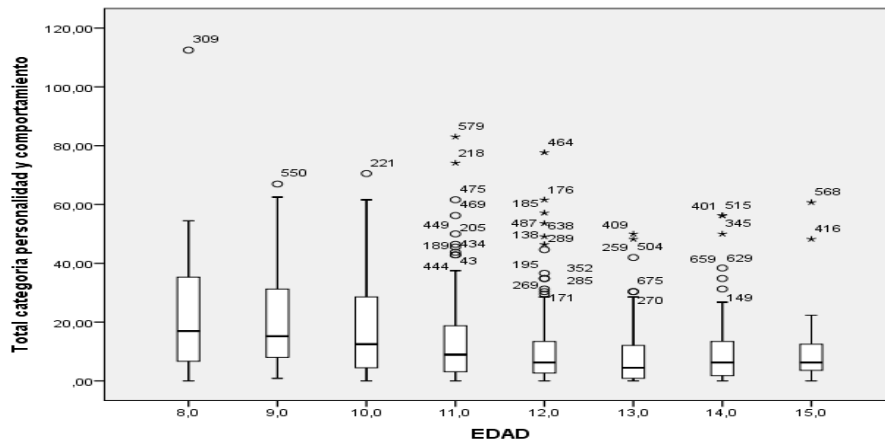
La burla y la molestia en la categoría personalidad y comportamiento, presentó una mediana de 8, desviación estándar de 15,58, y el percentil 25 mostro un puntaje de burla de 2,67 y el percentil 75 de 18,75, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 0, y un máximo de 112 (Figura 5-22). Fueron notables los outliers, casos de escolares con altas frecuencias de burlas y molestia por recibirla es aspectos como “mi manera de ser”, “cómo me veo”, “Portarse diferente”, “la música que escucho”, “por mis amigos”, dichos valores excedieron el valor de valor de la mediana del grupo.

Figura 5-23: Diagrama de boxplot para la categoría de personalidad y comportamiento (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Son notables los outliers, que fueron casos de escolares con altas frecuencias de burlas en esta categoría que salían del valor de la mediana del grupo (Figura 5-23).

Figura 5-24: Diagrama de boxplot para la categoría de personalidad y comportamiento (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

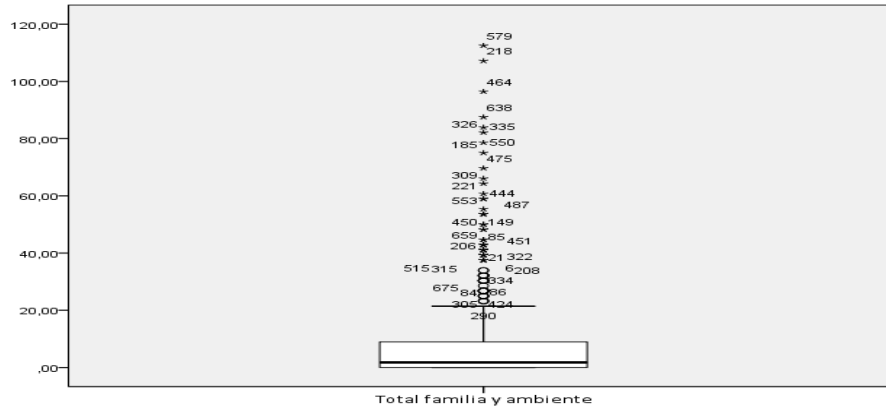


Fuente: Briñez K, 2017.

La mediana de la burla y la molestia por la burla en esta categoría para las edades de 8 a 15 años, fue mayor en las edades de 8, 9 y 10 años, sin embargo se identificaron mayor número de outliers en las edades de 11, 12, 13, y 14 años, es decir casos de burlas en las categorías de personalidad y comportamiento que sobrepasan la mediana por edad (Figura 5-24).

5.2.4.3. Categoría Familia y ambiente.

Figura 5-25: Diagrama de boxplot para la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-26: Estadísticos descriptivos de la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

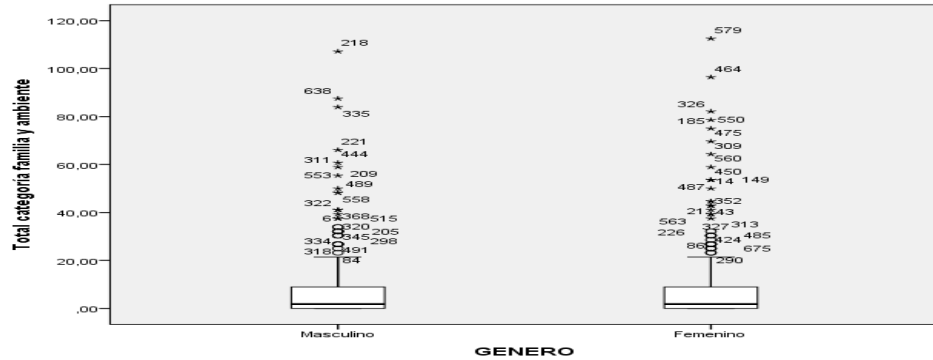
Media		8,06
Mediana		1,78
Desviación estándar		15,11
Mínimo		,00
Máximo		112,50
Percentiles	25	,00
	75	8,92

Fuente: Briñez K, 2017.

La burla y la molestia en la Categoría de familia y ambiente, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años, presentó una mediana de 1,78, desviación estándar de 15,11, y el percentil 25 mostro un puntaje de burla y molestia de 0 y el percentil 75 de 8,92, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 0, y un máximo de 112,50 (Tabla 5-26). Son importantes los outliers, casos de escolares con altas frecuencias de burlas y molestia por recibirla es aspectos como “por mis cosas u objetos personales”, “Por ser rico o ser pobre”, “Por mis adornos o accesorios” Seguido por

burla “por la marca de mis zapatos”, que sobrepasaron el valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos (Figura 5-19).

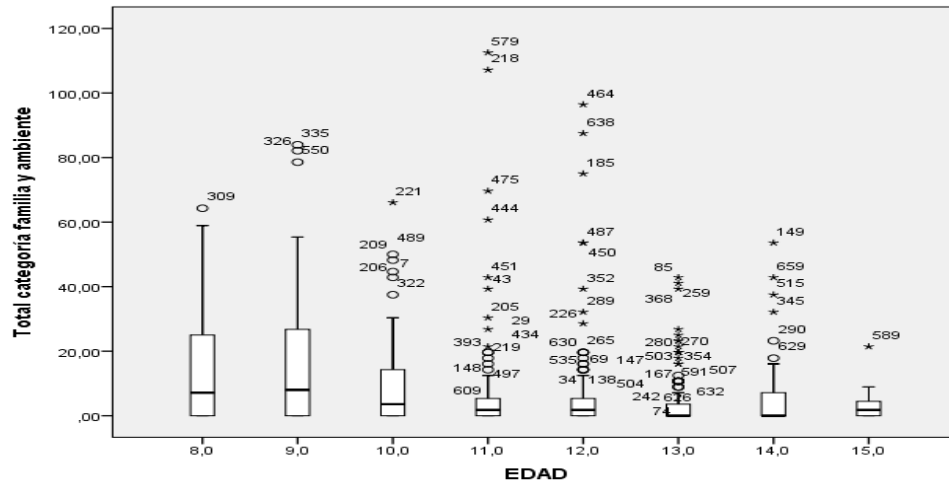
Figura 5-26: Diagrama de boxplot para la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Bríñez K, 2017.

Son considerables todos los outliers, que fueron casos de escolares con altas frecuencias de burlas en esta categoría que salían del valor de la mediana del grupo, notable en ambos géneros (Figura 5-26).

Figura 5-27: Diagrama de boxplot para la categoría de familia y ambiente (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

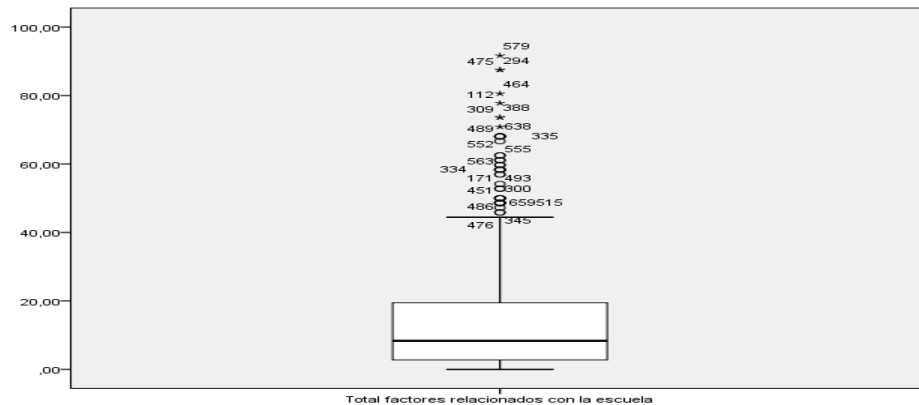


Fuente: Bríñez K, 2017.

La mediana de la burla y la molestia por la burla en esta categoría para las edades de 8 a 15 años, fue similar en las edades de 8, 9, 11, 12, 13, 14, y 15 años, sin embargo se identificaron mayor número de outliers en las edades de 10, 12, 13, y 14 años, es decir casos de burlas en las categoría de familia y ambiente que sobrepasan la mediana por edad (Figura 5-27).

5.2.4.4. Categoría factores relacionados con la escuela

Figura 5-28: Diagrama de boxplot para la categoría factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-27: Estadísticos descriptivos de la categoría de factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

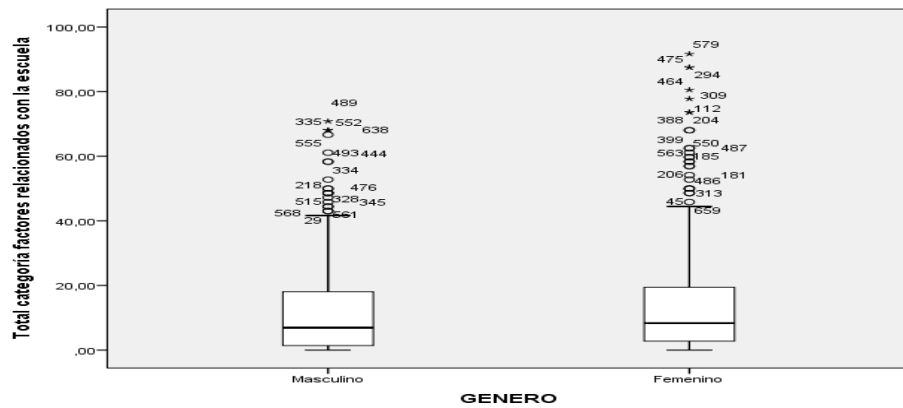
Media		13,89
Mediana		8,33
Desviación estándar		16,52
Mínimo		,00
Máximo		91,67
Percentiles	25	2,77
	75	19,44

Fuente: Briñez K, 2017.

La burla y la molestia en la Categoría de factores relacionados con la escuela, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años, presentaron una mediana de 8,33, desviación estándar de 16,52, y el percentil 25 mostro un puntaje de burla y molestia de 2,77 y el percentil 75 de 19,44, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 0, y un máximo de 91,67 (Tabla 5-27). Son importantes los outliers, que fueron casos de escolares con altas frecuencias de burlas y molestia por recibirla por encima de puntajes de 40 hasta un poco menos de 100 (Figura 5-28), en

aspectos como “por mis notas”, “por no saber las respuestas en clase”, “por no ser bueno en deportes”, “por hablar o charlar mucho en clase”, “como voy en el estudio”, “deportes que practico o juego y por los que no practico ni juego”, “mis tareas”.

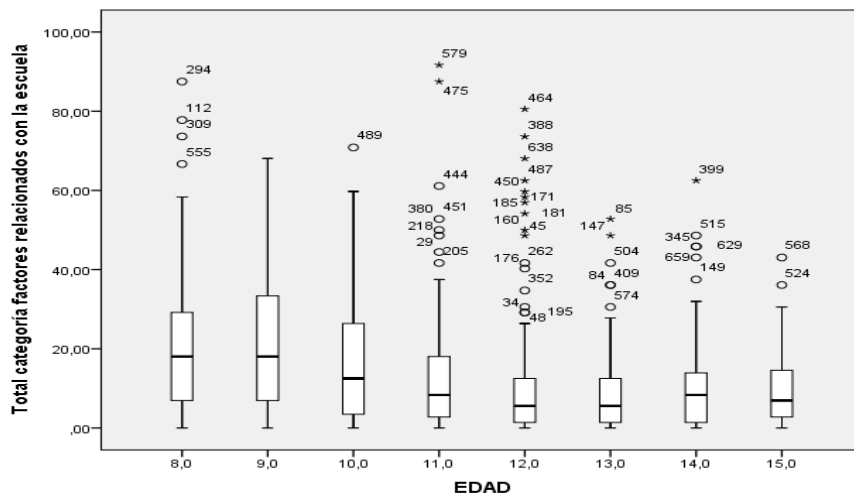
Figura 5-29: Diagrama de boxplot para la categoría de factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por género, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Son considerables todos los outliers, que fueron casos de escolares con valores extremos de burlas que salían del valor de la mediana del grupo, notable de mayor manera en el género femenino, con casos de burla y molestia que molestaron mucho más y con frecuencias mayores (Figura 5-29).

Figura 5-30: Diagrama de boxplot para la categoría de factores relacionados con la escuela (burla y molestia) en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

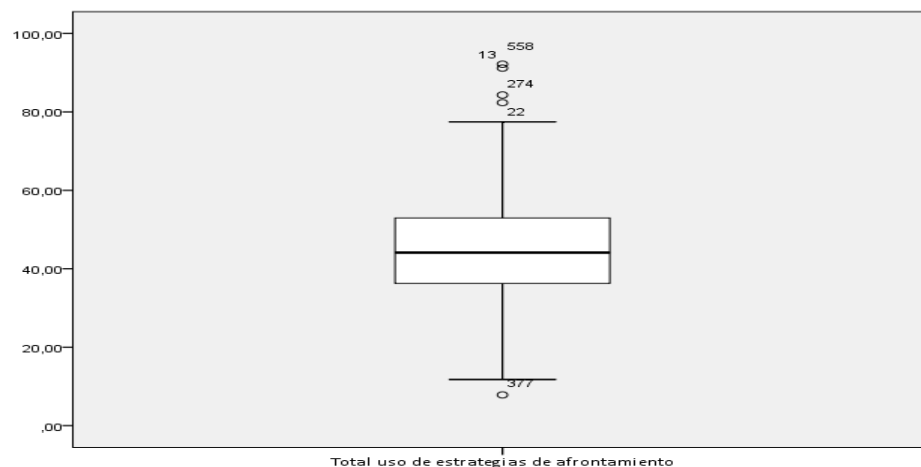
La mediana de la burla y la molestia por la burla en esta categoría para las edades de 8 a 15 años, fue similar en las edades de 8, 9, 10 años, sin embargo se identificaron mayor número de outliers en las edades de 11, 12, 13 y 14 años, es decir casos de burlas en las categoría de factores relacionados con la escuela que sobrepasan la mediana por edad (Figura 5-30).

5.3. Variable: estrategias de afrontamiento.

Las estrategias de afrontamiento fueron medidas con el Inventario de estrategias de afrontamiento de escolares (SCSI). Es una escala auto administrada de 34 ítems, que evalúa el uso de la estrategia de afrontamiento y la efectividad del uso de las estrategias de afrontamiento. En la subescala del uso de la estrategia de afrontamiento, cada enunciado fue respondido entre las opciones de respuesta de: nunca, de vez en cuando, muchas veces, siempre, (de 0 a 3) y en la subescala de efectividad del uso de la estrategia de afrontamiento, con las opciones de respuesta: no me ayuda, me ayuda poco, y me ayuda mucho (de 0 a 2).

5.3.1. Uso de las estrategias de afrontamiento.

Figura 5-31: Diagrama de boxplot del uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

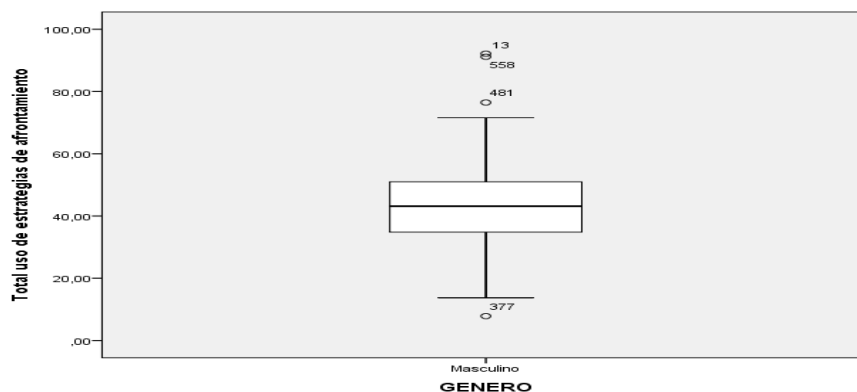
Tabla 5-28: Tabla de estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Media		44,91
Mediana		44,11
Desviación estándar		12,19
Mínimo		7,84
Máximo		92,16
Percentiles	25	36,27
	75	53,18

Fuente: Briñez K, 2017.

El uso de estrategias de afrontamiento, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años, presentó una mediana de 44,11, es decir la mitad de los escolares obtuvieron puntajes por encima de este valor y la otra mitad por debajo del mismo. La Desviación estándar fue de 12,19, y el percentil 25 mostró un puntaje de uso de estrategias de afrontamiento de 36,27 y el percentil 75 de 53,18, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 7,84, y un máximo de 92,16 (Tabla 5-28). Hay pocos casos de outliers, que fueron casos de escolares que usaban muchas estrategias de afrontamiento que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos y solo un caso en el que ese escolar las usaba muy poco (Figura 5-31).

Figura 5-32: Diagrama de boxplot del uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género masculino, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-29: Estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género masculino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Media		43,33
Mediana		43,13
Desviación estándar		12,26
Mínimo		7,84
Máximo		92,16
Percentiles	25	34,55
	75	50,98

Fuente: Briñez K, 2017.

El uso de estrategias de afrontamiento, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años del género masculino, presentó una mediana de 43,13, es decir la mitad de los escolares obtuvieron puntajes por encima de este valor y la otra mitad por debajo del mismo. Usando casi la mitad de las estrategias de afrontamiento. La Desviación estándar fue de 12,26, y el percentil 25 mostró un puntaje de uso de estrategias de afrontamiento de 34,55 y el percentil 75 de 50,98, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 7,84, y un máximo de 92,16 (Tabla 5-29). Hay pocos casos de outliers, que fueron casos de escolares que usaban muchas estrategias de afrontamiento que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos y solo un caso en el que ese escolar las usaba muy poco (Figura 5-32).

Tabla 5-30: Prueba U de Mann-Whitney entre uso de estrategias de afrontamiento y género, Ibagué, 2016.

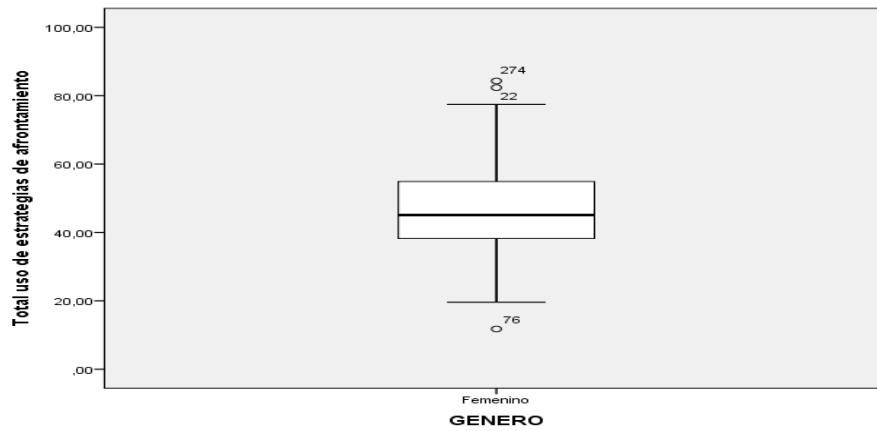
Uso de estrategias de afrontamiento y género	U de Mann-Whitney	Valor p
	46427	0,002*

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney mostró que existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de afrontamiento por género de los escolares (Tabla 5-30).

Figura 5-33: Diagrama de boxplot del uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género femenino, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

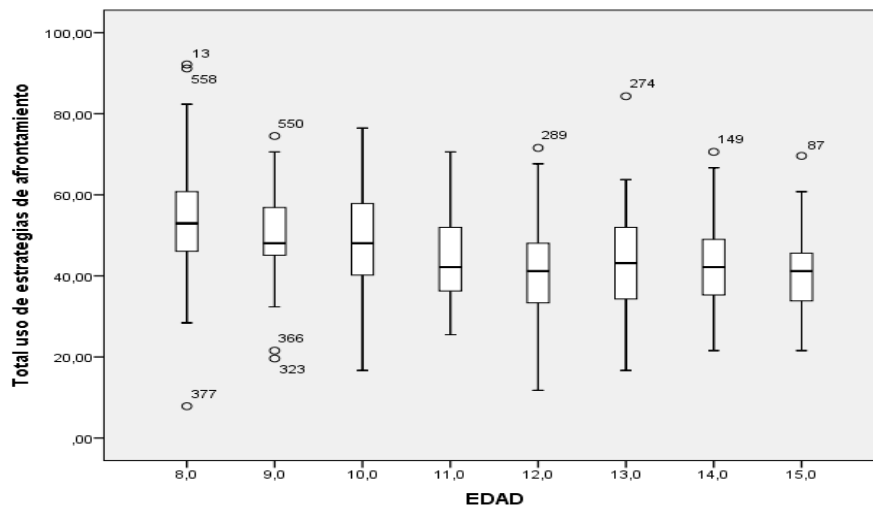
Tabla 5-31: Estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género femenino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Media		46,29
Mediana		45,09
Desviación estándar		11,98
Mínimo		11,76
Máximo		84,31
Percentiles	25	38,23
	75	54,90

Fuente: Briñez K, 2017.

El uso de estrategias de afrontamiento, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años del género femenino, presentó una mediana de 45,09, es decir la mitad de los escolares obtuvieron puntajes por encima de este valor y la otra mitad por debajo del mismo. La desviación estándar de 11,98, y el percentil 25 mostró un puntaje de uso de estrategias de afrontamiento de 38,23 y el percentil 75 de 54,90, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 11,76, y un máximo de 84,31 (Tabla 5-31). Hay pocos casos de outliers, que fueron casos de escolares que usaban muchas estrategias de afrontamiento que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos y solo un caso en el que ese escolar las usaba muy poco (Figura 5-33).

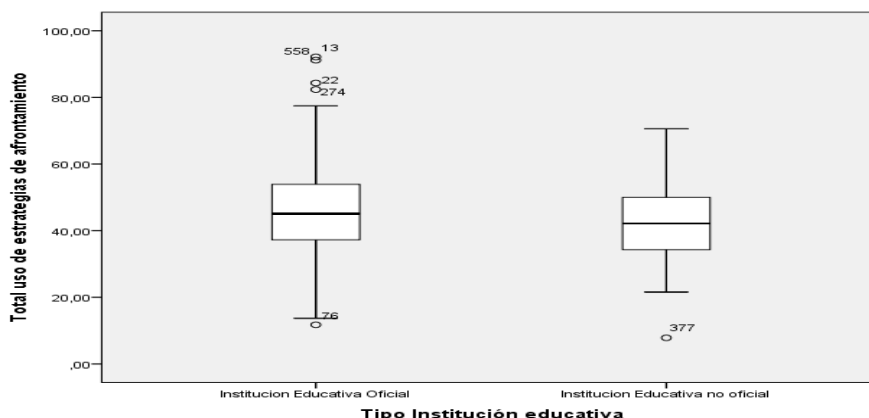
Figura 5-34: Diagrama de boxplot para uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La mediana del uso de las estrategias de afrontamiento para las edades de 8 a 15 años, fue por encima de 40 para todas las edades, y se identificaron pocos outliers en las edades de 8, 9, 12, 13, 14 y 15 es decir casos en las que el uso de las estrategias de afrontamiento que sobrepasan la mediana por edad y las usan mucho cuando son extremos hacia el 100, o las usan muy poco cuando se acercan a 0 (Figura 5-34).

Figura 5-35: Diagrama de boxplot de uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por edad, por tipo de Institución Educativa, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

De acuerdo a la Figura 5-35, los escolares pertenecientes a Instituciones educativas oficiales, presentaron un valor mediana más alto que los de las no oficiales, lo cual indicó uso de más estrategias de afrontamiento, además hubo quienes obtuvieron valores atípicos que indicó mayor uso de estos recursos.

Tabla 5-32: Estadísticos descriptivos del uso de estrategias de afrontamiento en escolares por tipo de Institución Educativa, Ibagué, 2016.

Tipo de institución educativa	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 75
Oficial	45,09	12,61	11,76	92,16	37,25	53,92
No oficial	42,15	10,72	7,84	70,59	34,31	50

Fuente: Briñez K, 2017.

Se evidenció un mayor uso de estrategias por los escolares de instituciones educativas oficiales (Tabla 5-32).

Tabla 5-33: Prueba U de Mann-Whitney entre uso de estrategias de afrontamiento y tipo de institución educativa, Ibagué, 2016.

	U de Mann-Whitney	Valor p
--	--------------------------	----------------

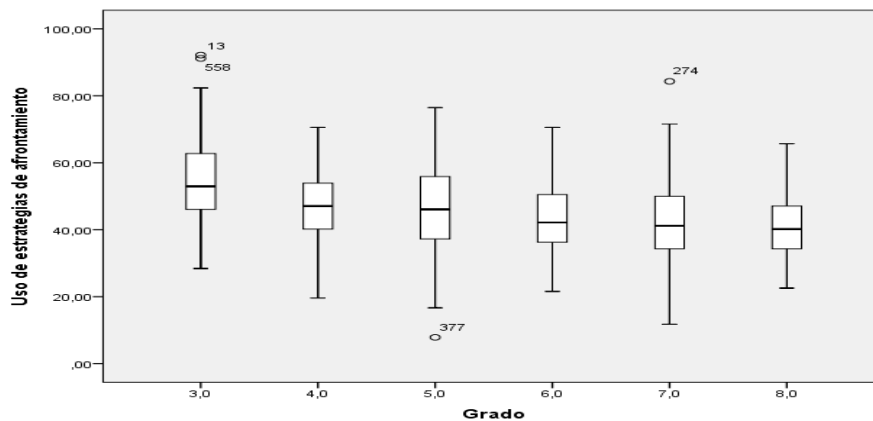
Efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y tipo de institución educativa	36856	0,004*
--	-------	--------

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney mostró que hay diferencias significativas entre el uso de estrategias de afrontamiento y el tipo de institución educativa oficial y no oficial (Tabla 5-33).

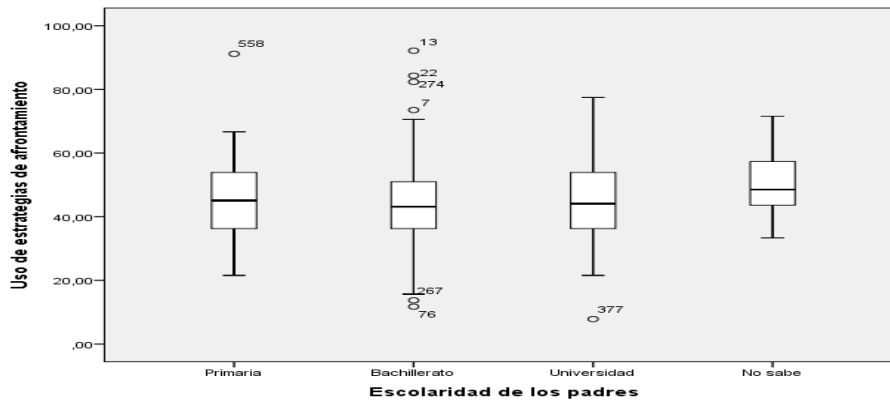
Figura 5-36: Diagrama de boxplot de uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por grado, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

De acuerdo al grado, el 3 cuartil, puede interpretarse que el 75% de los escolares en los grados de tercero de primaria a séptimo de secundaria, se concentraron en un puntaje hasta 50 en el uso de las estrategias de afrontamiento. Las cajas evidenciaron medianas que no fueron inferiores a 40. Fue evidente el mayor uso de estrategias en escolares de primaria que en los de secundaria. (Figura 5-36).

Figura 5-37: Diagrama de boxplot de uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por escolaridad de los padres, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

El uso de las estrategias de afrontamiento por los escolares, según la escolaridad que tuvieran sus padres, no difiere mucho por nivel de estudio, con medianas por encima de 50. Por lo anterior, la mitad de los estudiantes se agruparon bajo estos valores evaluando importante uso de estos recursos ante situaciones de estrés y preocupación como lo es la burla (Figura 5-37).

En la Tabla 5-34 se presentaron las estrategias de afrontamiento usadas por los escolares de 8 a 15 años en orden descendente según la media y su respectiva desviación estándar, lo cual orientó desde la más usada hasta la menos usada en la muestra de escolares. La tabla evidenció que fueron usadas todas las estrategias de afrontamiento con una media que oscila entre las puntuaciones del uso de vez en cuando a muchas veces y la desviación estándar, indica el promedio de la desviación de cada valor con referencia a la media en esta muestra de escolares (164).

Tabla 5-34: Estadísticos descriptivos de la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento de los 34 ítems del SCSJ en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué, 2016.

Estrategias de afrontamiento	N	Media	Desviación estándar
Resuelvo el problema	666	1,868	,9612
Espero que salga bien	665	1,868	,9973
Digo la verdad	665	1,802	,9377

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

Lo resuelvo	664	1,774	,9126
Juego	665	1,770	1,1219
Me relajo	664	1,764	1,0748
Me disculpo	665	1,752	1,0120
Me controlo	664	1,742	,9264
Hago algo divertido	666	1,742	1,0402
Busco un lugar donde me sienta seguro(a)	666	1,691	1,1011
Pienso en otra cosa	664	1,658	,9619
Como algo	665	1,615	1,1000
Hablo con mi mamá o mi papá	664	1,526	1,1159
Duermo	665	1,477	1,1367
Rezo	665	1,439	1,0975
Dejo de pensar en eso	663	1,418	,9734
Pienso en eso	664	1,408	1,0219
Hago algo al respecto	666	1,395	,9316
Quiero saber más al respecto	665	1,385	1,0876
Hablo conmigo mismo	660	1,318	1,0902
Lo olvido	665	1,275	1,0547
Termino con ello de una vez	664	1,221	,9674
Abrazo algo	664	1,188	1,1465
Me alejo	665	1,107	,9905
Hablo con otra persona	665	1,089	1,0251
Estoy Solo	665	1,087	,9386
Hago preguntas sobre lo que me estresa	666	1,063	,8578
Me convenzo de que no hay problema	665	1,038	,9569
Golpeo algo	663	,893	1,0293
Sueño despierto	663	,854	1,0720

Grito	664	,812	1,0489
Me como las uñas	664	,726	,9609
Molesto a alguien	664	,619	,9130
Me rindo	663	,484	,7961
N válido (por lista)	643		

Fuente: Briñez K, 2017.

Las diez estrategias de afrontamiento más usadas en ambos géneros en la muestra de escolares de 8 a 15 años, son: “resolver el problema”, “esperar que salga bien”, “digo la verdad”, “lo resuelvo”, “juego”, “me relajo”, “me disculpo”, “me controlo”, “hago algo divertido”, y “busco un lugar donde me sienta seguro”. Para comprender el uso de las estrategias de afrontamiento y su preferencia por género, se abordó la explicación a través de la frecuencia relativa de las cinco más usadas en el género femenino y masculino.

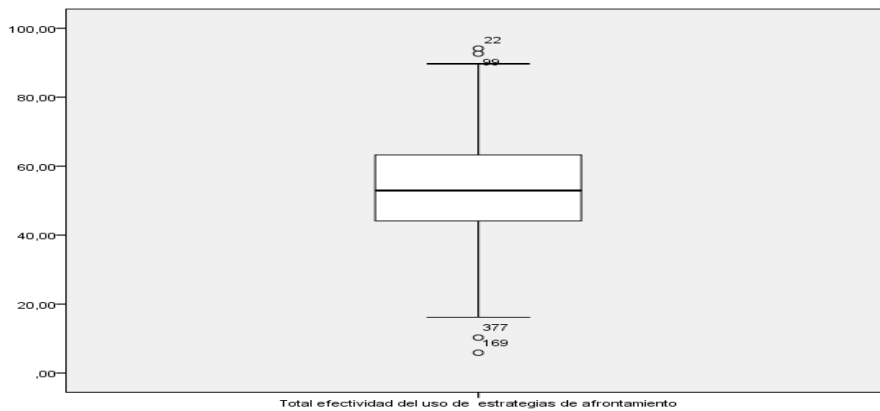
Género femenino. De las anteriores diez estrategias de afrontamiento mencionadas, el 49% de las escolares del género femenino prefiere usar la estrategia de: “esperar que salga bien”; la usa entre siempre y muchas veces el 35,8%, y solo un 13,2% de vez en cuando. Seguido por “busco un lugar donde me sienta seguro”, usada por el 45,8% de ellas, en quienes el 34,4% de las escolares la prefieren usar entre siempre y muchas veces y solo el 11,4% de vez en cuando. La estrategia de afrontamiento “resuelvo el problema” es usada por el 50% de las escolares, distribuido entre un 34,1% que la usan entre siempre y muchas veces y de vez en cuando la usa el 15,9% de ellas. En un 50,8% es usada en estrategia de afrontamiento “digo la verdad”, y por frecuencias se distribuyó así: el 32,9% de las escolares entre siempre y muchas veces y solo el 17,9% la usan de vez en cuando. La quinta estrategia más usada es “me disculpo” en un 48% de las escolares, y dentro de este porcentaje el 32,6% entre siempre y muchas veces y solo el 15,5% la usan de vez en cuando.

Género masculino. De las diez anteriores estrategias de afrontamiento mencionadas, el 41,5% de los escolares de este género usan la estrategia: “resuelvo el problema”, el 29,5% de ellos prefiere usarla entre siempre y muchas veces, y solo un 12% de vez en cuando. Seguida por la estrategia de “juego” que fue manifestada en el 40,4% de estos escolares, distribuida así: el 29,4% de los escolares la prefieren usar entre siempre y muchas veces y solo el 11% de vez en cuando. La estrategia de afrontamiento “lo

resuelvo” es usada por el 42,1% de los escolares de género masculino, del que un 28,1% de ellos la emplean entre siempre y muchas veces y solo la usa de vez en cuando el 14,6%. Luego, se identificó que la estrategia de afrontamiento “me relajo”, es usada por el 39,3% de ellos, entre siempre y muchas veces en un 27,9% y solo el 11,4% la usan de vez en cuando. La quinta estrategia más usada en escolares del género masculino es “espero que salga bien” usada por el 40,9%, de este porcentaje, el 27,2% de los escolares entre siempre y muchas veces y solo el 13,7% la usan de vez en cuando. En anexos se presentaron los resultados por cada uno de los 34 ítems del SCSI, sobre frecuencia de uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento en los escolares participantes de este estudio.

5.3.2. Efectividad de las estrategias de afrontamiento.

Figura 5-38: Diagrama de boxplot para efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-35: Estadísticos descriptivos de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

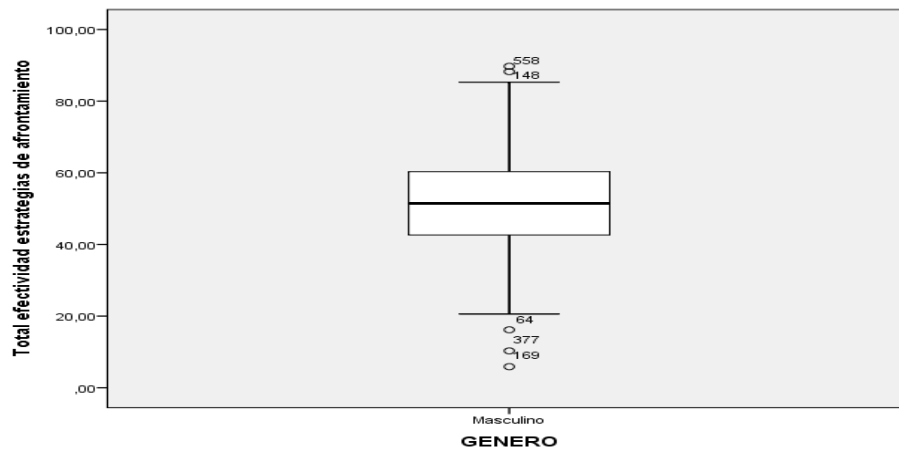
Media	53,29
Mediana	52,94
Desviación estándar	13,87
Mínimo	5,88
Máximo	94,12

Percentiles	25	44,11
	75	61,76

Fuente: Briñez K, 2017.

La efectividad de las estrategias de afrontamiento, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años, presentó una mediana de 52,94, es decir la mitad de los escolares obtuvieron puntajes por encima de este valor y la otra mitad por debajo del mismo. La Desviación estándar fue de 13,87, y el percentil 25 mostró un puntaje de efectividad del uso de estrategias de 44,11 y el percentil 75 de 61,76, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 5,88, y un máximo de 94,12 (Tabla 5-35). Hay pocos casos de outliers, que fueron casos de escolares que les eran efectivas las estrategias de afrontamiento que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos y solo un caso en el que ese escolar le era muy poco efectivas (Figura 5-38).

Figura 5-39: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género masculino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-36: Estadísticos descriptivos de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género masculino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

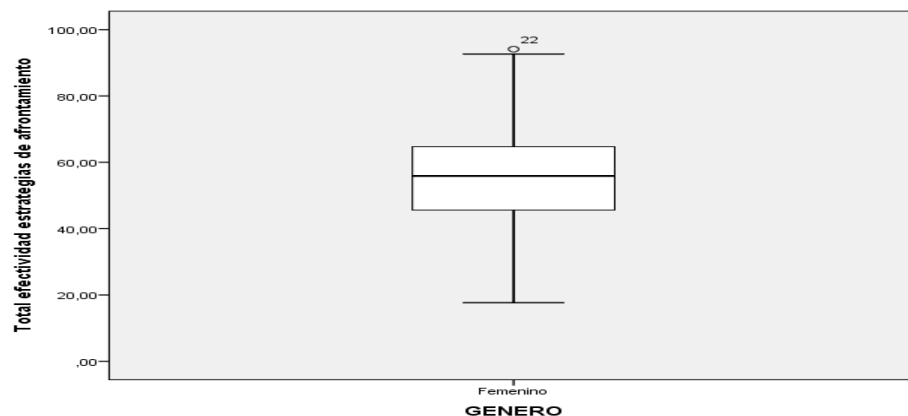
Media	51,48
Mediana	51,47
Desviación estándar	13,82
Mínimo	5,88

	Máximo	89,71
Percentiles	25	42,64
	75	60,29

Fuente: Briñez K, 2017.

La efectividad del uso de estrategias de afrontamiento, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años del género masculino, presentó una mediana de 51,47, es decir la mitad de los escolares obtuvieron puntajes por encima de este valor y la otra mitad por debajo del mismo. Usando casi la mitad de las estrategias de afrontamiento. La Desviación estándar fue de 13,82, y el percentil 25 mostró un puntaje de uso de estrategias de afrontamiento de 42,64 y el percentil 75 de 60,29, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada. Se observó un mínimo de 5,88, y un máximo de 89,71 (Figura 5-39). Hay cinco casos de outliers, que fueron dos escolares que consideraron muy efectivo usar estrategias de afrontamiento (acercando el puntaje a 100) y tres escolares consideraron que para ellos era poco efectivo usarlas (acercando su puntaje a 0) (Tabla 5-36).

Figura 5-40: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por género femenino pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-37: Estadísticos descriptivos de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares por género femenino, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Media		55,13
Mediana		55,88
Desviación estándar		13,76
Mínimo		17,65
Máximo		94,12
Percentiles	25	45,58
	75	64,70

Fuente: Briñez K, 2017.

La efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento, en la muestra de escolares entre 8 y 15 años del género femenino, presentó una mediana de 55,13, es decir la mitad de los escolares obtuvieron puntajes por encima de este valor y la otra mitad por debajo del mismo. Esto indico que para un poco más de la mitad de la muestra fue efectivo usarlas, y fue mayor en comparación con el género masculino. La Desviación estándar fue de 13,76, y el percentil 25 mostró un puntaje de uso de estrategias de afrontamiento de 45,58 y el percentil 75 de 64,70, evidenciando que en estos puntajes se ubica el 50% de la muestra estudiada (Figura 5-40). Se observó un mínimo de 17,65, y un máximo de 94,12. Esto evidenció que confrontado con los resultados descriptivos del género masculino, es más efectivo usar estrategias de afrontamiento para las escolares del género femenino. Solo hay un caso de outlier, que fue un caso en el que ella usaba y eran muy efectivas las estrategias de afrontamiento que salían del valor de la mediana del grupo y ascendían a valores máximos (Tabla 5-37).

Tabla 5-38: Prueba U de Mann-Whitney entre efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y género, en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

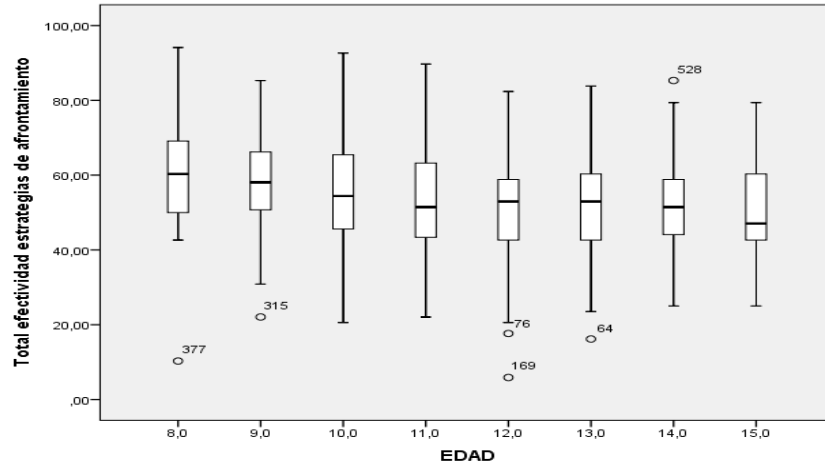
Efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y género	U de Mann-Whitney	Valor p
	42968	0,002*

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney mostró que hay diferencias significativas entre la efectividad del uso de estrategias de afrontamiento según el género (Tabla 5-38).

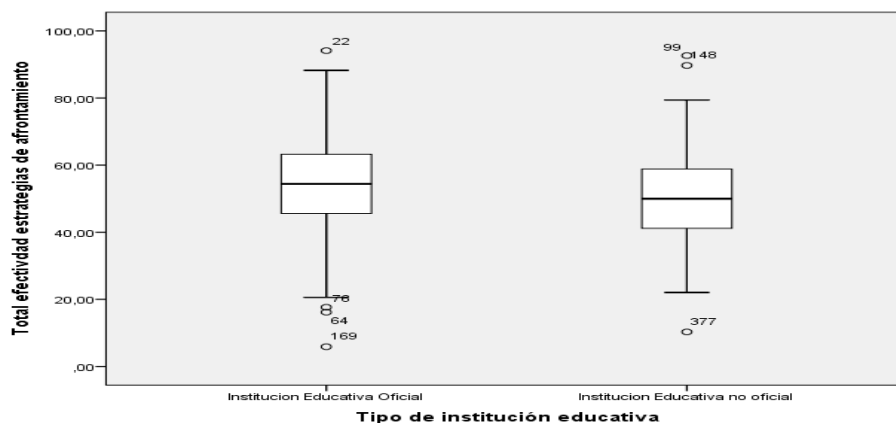
Figura 5-41: Diagrama de boxplot para la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por edad, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La mediana del uso de las estrategias de afrontamiento para las edades de 8 a 15 años, fue por encima de 50 para la mayoría de las edades a excepción de los 15 años, los anteriores valores fueron mayores para las escolares del género femenino comparadas con los escolares del género masculino, como ya se ha confirmado en las otras variables. Se identificaron solo seis outliers en toda la muestra, en las edades de 8, 9, 12, y 14, es decir casos en los que la efectividad uso de las estrategias de afrontamiento que sobrepasan la mediana por edad y fueron muy efectivas cuando fueron extremos hacia el 100, o menos efectivas cuando se acercaron a 0 (Figura 5-41).

Figura 5-42: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por tipo de institución Educativa, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-39: Prueba U de Mann-Whitney entre efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y tipo de institución educativa, Ibagué, 2016.

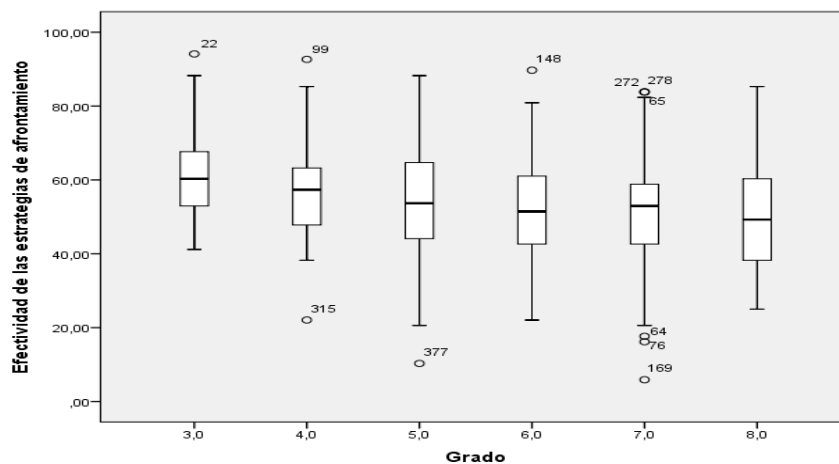
Efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y tipo de institución educativa	U de Mann-Whitney	Valor p
	33444,5	0,001*

*p<0,05

Fuente: Briñez K, 2017.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney mostró que hay diferencias significativas entre la efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y el tipo de institución educativa (Tabla 5-39). El valor de la mediana para instituciones oficiales fue mayor (54,41) que para las no oficiales (50), lo que indicó que los escolares pertenecientes a estas instituciones informaron que les era más efectivo usar estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés y preocupación (Figura 5-42).

Figura 5-43: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por grado, Ibagué, 2016.

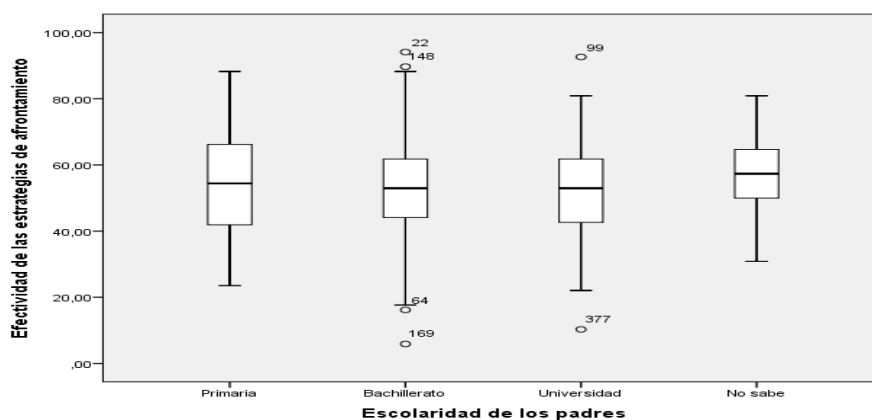


Fuente: Briñez K, 2017.

De acuerdo al grado, el 75% de los escolares entre los cursos tercero de primaria a octavo de secundaria, evaluaron las estrategias de afrontamiento por encima de 59, es decir fueron evaluadas como que ayudan mucho cuando se usan en situaciones de estrés o de preocupación. En el grado séptimo fue donde más

valores atípicos se encontraron, con casos en los que las evaluaron con bajo puntaje de efectividad y otros, en los que se evaluaron con gran efectividad (Figura 5-43).

Figura 5-44: Diagrama de boxplot de la efectividad en el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años por escolaridad de los padres, Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La efectividad de las estrategias de afrontamiento por los escolares, según la escolaridad que tuvieron sus padres, no difiere mucho por nivel de estudio, con medianas por encima de 50. En escolares con padres que estudiaron hasta primaria (MED= 54,41), con padres que estudiaron hasta secundaria (MED= 52,94), con padres universitarios (MED=52,94) (Figura 5-44). Por lo anterior, la mitad de los estudiantes se agruparon bajo estos valores evaluando importante efectividad en el uso de estos recursos ante situaciones de estrés y preocupación como lo es la burla.

Tabla 5-40: Estadísticos descriptivos de la efectividad de las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Efectividad de las estrategias de afrontamiento	N	Media	Desviación estándar
Resolver el problema me ayuda	664	1,479	,6656
Controlarme me ayuda	663	1,434	,6764
Resolverlo me ayuda	660	1,433	,6612
Decir la verdad me ayuda	665	1,409	,6730
Disculparme me ayuda	663	1,392	,7018

Relajarme me ayuda	663	1,365	,7184
Hacer algo divertido me ayuda	665	1,364	,7484
Rezar me ayuda	662	1,323	,7903
Esperar que salga bien me ayuda	664	1,301	,7116
Jugar me ayuda	663	1,297	,7561
Buscar un lugar donde me sienta seguro(a) me ayuda	665	1,271	,7889
Hablar con mi mamá o mi papá	664	1,267	,8033
Pensar en otra cosa me ayuda	663	1,176	,7316
Hacer algo al respecto me ayuda	665	1,158	,7097
Dejar de pensar en eso me ayuda	663	1,139	,7137
Comer algo me ayuda	657	1,128	,7743
Dormir me ayuda	663	1,087	,8068
Estar solo me ayuda	665	1,074	,7697
Querer saber más al respecto me ayuda	663	1,051	,7756
Olvidarlo me ayuda	664	1,048	,8058
Terminar con ello de una vez me ayuda	663	1,021	,7493
Hablar conmigo mismo me ayuda	662	,995	,7671
Abrazar algo me ayuda	663	,983	,8379
Hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda	664	,977	,7577
Alejarme me ayuda	665	,962	,7425
Hablar con otra persona	664	,922	,7449
Pensar en eso me ayuda	662	,831	,7593
Convencerme de que no hay problema me ayuda	663	,808	,7195
Rendirme me ayuda	661	,688	,8163
Golpear algo me ayuda	656	,681	,7896
Soñar despierto me ayuda	662	,672	,7894
Gritar me ayuda	663	,623	,7925

Molestar a alguien me ayuda	663	,495	,7121
Comerme las uñas me ayuda	663	,395	,6692
N válido (por lista)	621		

Fuente: Briñez K, 2017.

Este análisis permitió en la segunda subescala del instrumento SCSI, identificar las diez estrategias de afrontamiento más efectivas manifestadas por los escolares de 8 a 15 años pertenecientes a la muestra (Tabla 5-40), estas fueron: “resolver el problema me ayuda”, “controlarme me ayuda” “resolverlo me ayuda”, “decir la verdad me ayuda”, “disculparme me ayuda”, “relajarme me ayuda”, “hacer algo divertido me ayuda”, “rezar me ayuda”, “esperar que salga bien me ayuda”, “jugar me ayuda”. La efectividad del uso de las estrategias de afrontamiento en este grupo de escolares fue evaluada por ellos en una escala likert de: no me ayuda, me ayuda poco y me ayuda mucho con una puntuación de 0 a 3 respectivamente. Para facilitar la comprensión de los resultados se presentaron las estrategias más efectivas por género.

Género femenino. De las anteriores diez estrategias de afrontamiento usadas como más efectivas, el 48,8% de las escolares del género femenino dice que la estrategia de: “resolver el problema me ayuda” es la más efectiva; les ayuda mucho en un 31,2% y ayuda poco en un 17,6%. Seguido por “disculparme me ayuda”, usada y manifestada como efectiva por el 47,8% de ellas, en quienes al 30% de las escolares les ayuda mucho y solo al 17% les ayuda poco. La estrategia de afrontamiento “controlarme me ayuda” es elegida como efectiva por el 49,5% de las escolares, distribuido entre un 29,4% que dicen que les ayuda mucho y un 20,1% que les ayuda poco. En un 44,4% de las escolares es efectiva la estrategia de afrontamiento “rezar me ayuda”, y por frecuencias se distribuyó así: el 29% de las escolares dicen que ayuda mucho y solo el 15,4% que ayuda poco. La quinta estrategia más efectiva es “resolverlo me ayuda” en un 48,5% de las escolares, y dentro de este porcentaje el 28,3% dicen que ayuda mucho y solo el 20,2% que ayuda poco.

El 45,4% de las escolares del género femenino dice que la estrategia de: “hacer algo divertido me ayuda” es efectiva; les ayuda mucho en un 28,3% y ayuda poco en un 17,1%. Seguido por “decir la verdad me ayuda”, usada y manifestada como efectiva por el 48,6% de ellas, en quienes al 28,1% de las escolares les ayuda mucho y solo al 20,5% les ayuda poco. La estrategia de afrontamiento “esperar que salga bien

me ayuda” es elegida como efectiva por el 47,1% de las escolares, distribuido entre un 25,9% que dicen que les ayuda mucho y un 21,2% que les ayuda poco. En un 46,5% de las escolares es efectiva la estrategia de afrontamiento “relajarme me ayuda”, y por frecuencias se distribuyó así: el 25,5% de las escolares dicen que ayuda mucho y solo el 21% que ayuda poco. La décima estrategia más efectiva es “jugar me ayuda” en un 42,9% de las escolares, y dentro de este porcentaje el 23,1% dicen que ayuda mucho y solo el 19,8% que ayuda poco.

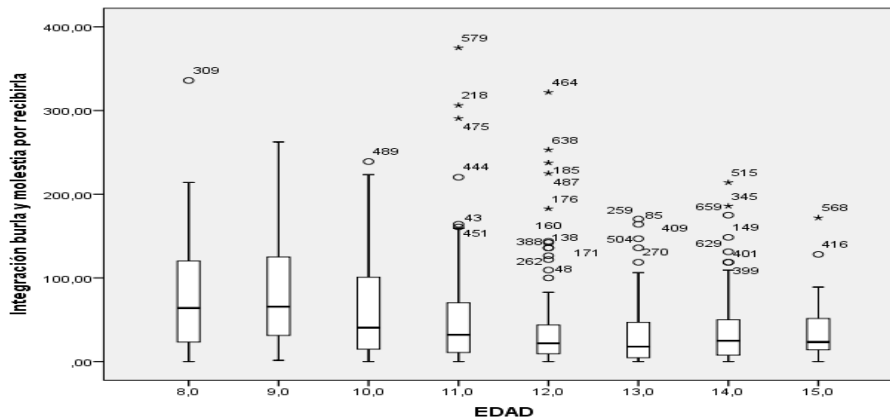
Género masculino. De las diez estrategias de afrontamiento mencionadas como las más efectivas entre ambos géneros de escolares, el 41,6% de los escolares del género masculino dice que la estrategia de: “resolver el problema me ayuda” es la más efectiva; les ayuda mucho en un 26,4% y ayuda poco en un 15,2%. Seguido por “relajarme me ayuda”, usada y manifestada como efectiva por el 39,4% de ellos, en quienes al 25,2% de los escolares les ayuda mucho y solo al 14,2% les ayuda poco. La estrategia de afrontamiento “jugar me ayuda” es elegida como efectiva por el 39% de los escolares, distribuido entre un 24,7% que dicen que les ayuda mucho y un 14,3% que les ayuda poco. En un 40% de los escolares es efectiva la estrategia de afrontamiento “controlarme me ayuda”, y por frecuencias se distribuyó así: el 24,6% de los escolares dicen que ayuda mucho y solo el 15,4% que ayuda poco. La quinta estrategia más efectiva es “resolverlo me ayuda” en un 42,3% de los escolares, y dentro de este porcentaje el 24,5% dicen que ayuda mucho y solo el 17,8% que ayuda poco.

El 38,2% de los escolares del género masculino dice que la estrategia de: “hacer algo divertido me ayuda” es efectiva; les ayuda mucho en un 24,5% y ayuda poco en un 13,7%. Seguido por “rezar me ayuda”, usada y manifestada como efectiva por el 35,4% de ellos, en quienes al 23,6% de las escolares les ayuda mucho y solo al 11,8% les ayuda poco. La estrategia de afrontamiento “decir la verdad me ayuda” es elegida como efectiva por el 40,9% de los escolares, distribuido entre un 23,3% que dicen que les ayuda mucho y un 17,6% que les ayuda poco. En un 39,5% de los escolares es efectiva la estrategia de afrontamiento “disculparme me ayuda”, y por frecuencias se distribuyó así: el 21,9% de los escolares dicen que ayuda mucho y solo el 17,6% que ayuda poco. La décima estrategia más efectiva es “esperar que salga bien me ayuda” en un 38,1% de los escolares, y dentro de este porcentaje el 19% dicen que ayuda mucho y solo el 19,1% que ayuda poco. Dado lo extenso de los resultados, en anexos se presentó la frecuencia de efectividad por cada ítem del SCSI.

5.4. Burla y molestia

5.4.1. Integración de las subescalas frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.

Figura 5-45: Diagrama de boxplot de Integración de las subescalas frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla según la edad, en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 5-41: Estadísticos descriptivos de la Integración de las subescalas frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla según la edad, en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.

Edad	Mediana	Percentil 25	Percentil 75
8	64,06	23,43	121,87
9	65,62	31,25	128,12
10	40,62	14,45	101,17
11	32,03	10,93	71,09
12	21,87	9,37	44,53
13	17,9	4,68	46,87
14	25	7,81	50,78
15	23	14	54

Fuente: Briñez K, 2017.

De acuerdo a la información anterior, se evidenció que entre menor edad, es mayor la burla y molesta mucho más recibirla. Fue notable en las edades de 8, 9,10 y 11 años (Tabla 5-41). Los mayores casos atípicos con mayor frecuencia de burla y mayor molestia se observaron en las edades de 11, 12, 13, y 14 años (Figura 5-45). Este estudio propuso hacer la integración de resultados de las dos subescalas de cada instrumento de medición aplicado en la muestra de escolares de 8 a 15 años, para este caso, la Escala de burlas para niños y adolescentes CATS propone en las subescalas, resultado de burla y resultado de molestia por recibir esa burla. Los siguientes resultados presentan en una sola cifra estadística la integración de cuanto recibe de burla el escolar y cuanto le molesta esa burla por género femenino y masculino. A continuación se describieron estos resultados por medias descendentes (Tabla 5-42). Las mayores burlas y molestias se presentaron según la categoría de riesgo de intimidación escolar a la que pertenezca.

Tabla 5-42: Estadísticos descriptivos de frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla en escolares de 8 a 15 años en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.

Integración de las subescalas frecuencia de burla y cuanto molesta recibir esa burla	N	Media	Desviación estándar
Burla por algún aspecto de mi cuerpo me molesta	664	,7899	1,29737
Burla por cómo me veo me molesta	664	,7884	1,25156
Burla por mi manera de ser me molesta	661	,7398	1,14564
Burla por mis notas me molesta	663	,7353	1,17263
Burla porque me dicen tonto o perdedor me molesta	662	,6556	1,26124
Burla por no saber las respuestas en clase me molesta	661	,6324	1,11135
Burla por mis amigos me molesta	659	,6267	1,14135
Burla por portarme diferente me molesta	660	,6091	1,10018
Burla por la música que escucho me molesta	664	,5949	1,12795
Burla por no ser bueno en deportes me molesta	663	,5852	1,09547
Burla por mi peso me molesta	664	,5633	1,18076

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

Burla por hablar o charlar mucho en clase me molesta	665	,5571	1,00325
Burla por lo inteligente que soy me molesta	661	,5280	1,02708
Burla por cómo voy en el estudio me molesta	662	,5234	1,05010
Burla por mi forma de hablar me molesta	659	,5008	1,01564
Burla por meterme en problemas me molesta	665	,4992	1,04294
Burla por ser cobarde o gallina me molesta	663	,4955	1,04143
Burla por deportes que practico o juego y por los que no practico ni juego me molesta	664	,4947	1,03864
Burla por ser tímido o callado me molesta	663	,4894	1,01939
Burla por tener amigos extraños o diferentes me molesta	665	,4850	1,06622
Burla por ser nerdo o estudioso me molesta	664	,4804	1,05308
Burla por mis tareas me molesta	664	,4774	1,03313
Burla por mi forma de vestir me molesta	665	,4301	,88452
Burla por mis cosas u objetos personales me molesta	663	,4027	,90690
Burla por no ser "popular" me molesta	664	,3870	,94974
Burla por ser rico o ser pobre me molesta	665	,3617	,86059
Burla porque me dicen gay o lesbiana me molesta	663	,3612	1,01962
Burla por la marca de mis zapatos me molesta	663	,3371	,99425
Burla por mis papas me molesta	664	,3298	,96957
Burla por mi familia me molesta	663	,3175	,90644
Burla por las personas con que vivo me molesta	664	,2967	,87063
Burla por mis adornos o accesorios me molesta	665	,2526	,77959
N válido (por lista)	620		

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de aspecto físico, la burla y molestia “por algún aspecto del cuerpo” se presentó en el 44% de los escolares, del cual el 6,9% de estos reciben mucha burla y les molesta mucho y en este porcentaje el 3,6% fue del género femenino y el 3,3% fueron del género masculino. El 5,6% de los escolares recibió burla frecuentemente y le molesta mucho o recibió mucha burla y le molesta más o menos, de esos, el 2,9% fue del género femenino y el 2,7% del género masculino. El 4,7% de los escolares recibió burla frecuentemente y les molesta más o menos, de este el 2,7% fue del género femenino y el 2% fue género masculino. El 4,2% de los escolares recibió mucha burla y les molesta muy poco o recibió burla a veces y le molesta mucho, de este, cada género correspondió a un 2,1%. El 8,3% de los escolares recibió burla frecuentemente y molesta muy poco o recibió burla a veces y molesta más o menos, el 4,8% correspondió al género femenino y el 3,5% al masculino. El 14,3% de los escolares recibió burla a veces y les molesta muy poco, el 7,7% fue del género femenino y el 6,6% al masculino.

El siguiente ítem de mayor burla y molestia en la integración de estas dos mediciones fue “burla por cómo me veo me molesta”, correspondiente a la categoría personalidad y comportamiento, en el que el 6,2% de los escolares recibió mucha burla y le molestó mucho. El 4,1% fue del género femenino y el 2,1% de masculino. Seguido por el ítem “burla por mi manera de ser me molesta”, correspondiente a la categoría personalidad y comportamiento, el 4,4% de los escolares recibió mucha burla y les molesta mucho. El 2,9% fue del género femenino y el 1,5% de masculino. Se encontró que el 5% de los escolares recibió mucha burla y le molesto mucho en “burla por mis notas me molesta”, correspondiente a la categoría de factores relacionados con la escuela, distribuido en un 3% para el género femenino y un 2% para el género masculino.

El ítem “Burla porque me dicen tonto o perdedor me molesta” de la categoría de personalidad y comportamiento, mostró que el 6,6% de los escolares recibió mucha burla y le molestó mucho, con un 4,2% para el género femenino y el 2,4% para el género masculino. El 4,2% de los escolares recibió mucha burla y le molesta mucho en “Burla por no saber las respuestas en clase me molesta”, de la categoría de factores relacionados con la escuela, el 2,9% correspondió a escolares del género femenino y el 1,4% al masculino. Los escolares manifestaron que un 4,2% recibió mucha burla y le molestó mucho en “burla por mis amigos me molesta”, de la categoría personalidad y comportamiento, en el que la distribución por género fue la misma de 2,1%. Otro ítem fue “burla por portarme diferente me molesta”, correspondiente a la categoría personalidad y comportamiento, en el que el 4,4% de los escolares recibió mucha burla y le molestó mucho. El 2,3% fue del género femenino y el 2,1% de masculino.

En la categoría de personalidad y comportamiento, para el ítem “burla por la música que escucho me molesta” el 4,4% de los escolares recibió mucha burla y le molestó mucho. El 3,3% del género femenino y el 1,1% de género masculino. El 3,9% de los escolares manifestó mucha burla y le molesta mucho en “burla por no ser bueno en deportes me molesta”, perteneciente a la categoría de factores relacionados con la escuela el 2,1% correspondió al género masculino y 1,8% al femenino. Por lo extenso de los resultados, en anexos se presentaron los resultados la integración de la dos subescalas del CATS por los 32 ítems.

5.5. Estrategias de afrontamiento usadas y su efectividad por género en escolares de 8 a 15 años.

A continuación se presenta la Tabla 5-43 con las 34 estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años con el valor de las medias en orden descendente y la correspondiente medida de dispersión de desviación estándar, integrando el uso y la efectividad de las estrategias.

Tabla 5-43: Estadísticos descriptivos de la integración de las subescalas uso y efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años, en Instituciones educativas en Ibagué, 2016.

Integración de las subescalas uso y efectividad de estrategias de afrontamiento	N	Media	Desviación estándar
Cuando uso resolver el problema me ayuda	664	1,5768	1,09060
Cuando uso relajarme me ayuda	663	1,4781	1,14106
Cuando uso decir la verdad me ayuda	665	1,4692	1,08739
Cuando uso hacer algo divertido me ayuda	665	1,4617	1,11146
Cuando uso disculparme me ayuda	663	1,4600	1,09874
Cuando uso jugar me ayuda	664	1,4533	1,17865

Cuando uso esperar que salga bien me ayuda	664	1,4526	1,11601
Cuando uso resolverlo me ayuda	659	1,4492	1,02961
Cuando uso controlarme me ayuda	661	1,3979	1,03122
Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda	665	1,3714	1,15008
Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda	664	1,3087	1,17907
Cuando uso rezar me ayuda	663	1,2662	1,13331
Cuando uso comer algo me ayuda	658	1,2112	1,13216
Cuando uso pensar en otra cosa me ayuda	663	1,1938	1,05251
Cuando uso dormir me ayuda	663	1,1192	1,11200
Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda	663	1,0287	1,07881
Cuando uso hacer algo al respecto me ayuda	665	1,0286	,97325
Cuando uso dejar de pensar en eso me ayuda	663	1,0204	1,02091
Cuando uso abrazar algo me ayuda	662	,9449	1,09478
Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda	660	,9386	1,02973
Cuando uso olvidarlo me ayuda	664	,8998	1,04433
Cuando uso terminar con ello de una vez me ayuda	664	,8449	,92438
Cuando uso hablar con otra persona me ayuda	665	,7737	,93998
Cuando uso estar solo me ayuda	664	,7560	,90079
Cuando uso pensar en eso me ayuda	662	,7462	,93095
Cuando uso alejarme me ayuda	665	,7353	,92319
Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda	664	,6837	,79600
Cuando uso convencerme que no hay problema me ayuda	664	,6363	,85522
Cuando uso soñar despierto me ayuda	662	,5604	,91100
Cuando uso golpear algo me ayuda	660	,4962	,85233

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

Cuando uso gritar me ayuda	663	,4910	,87120
Cuando uso molestar a alguien me ayuda	663	,3009	,66439
Cuando uso comerme las uñas me ayuda	664	,2884	,67549
Cuando uso rendirme me ayuda	664	,2071	,55372
N válido (por lista)	628		

Fuente: Briñez K, 2017.

Tal como fue mencionado, en la propuesta de integrar los resultados de las dos subescalas de cada instrumento de medición aplicado en la muestra de escolares de 8 a 15 años, en el caso de las estrategias de afrontamiento, el inventario de estrategias de afrontamiento de escolares propone en las subescalas, resultado de uso y resultado de efectividad de la estrategia de afrontamiento. Se presentan los resultados en una cifra estadística de la integración del uso de la estrategia de afrontamiento y su efectividad por género femenino y masculino. A continuación se describen estos resultados por medias descendentes.

La estrategia de afrontamiento “resolver el problema” es usada y es efectiva en algún grado para el 88,4% de los escolares. El 28,9% de los escolares manifestó que la usan siempre y les ayuda mucho. El mayor porcentaje por género fue para el femenino en un 15,5% y para el masculino en un 13,4%. Mientras que el 19,6% de los escolares manifestaron que la usan muchas veces y les ayuda mucho, de estos el 10,4% fueron del género femenino y el 9,2% del masculino. El 82,5% de los escolares manifestó que en usaba y era efectiva la estrategia de afrontamiento “relajarme”. El 28,4% de los escolares, expresó que la usaban siempre y les ayudaba mucho, la distribución por género fue similar, el 14,3% para el femenino y 14% para el masculino. Además el 16% de los escolares la usan muchas veces y les ayuda mucho, de estos, el mayor porcentaje fue para el género masculino con un 8,3% y un 7,7% para el femenino. En la estrategia “decir la verdad”, el 88% de los escolares la usa y es efectiva. El 26% de los escolares manifestaron que la usan siempre y les ayuda mucho, de este porcentaje el mayor por género fue para el femenino con un 15,6%, y para el masculino con un 10,4%. Seguido por el 17,4% de los escolares que manifestaron que la usan muchas veces y les ayuda mucho, donde el 8,9% correspondió al género masculino, y el 8,6% al femenino. Seguido por la estrategia “hacer algo divertido”, en la que el 82,3% de los escolares la usan y es efectiva. De este porcentaje, el 25,7% la usan siempre y les ayuda mucho, distribuido por género en un 13,7% para el femenino y 12% para el masculino. Adicionalmente, el 18,8% de los escolares la usan muchas veces y les ayuda mucho, el 10,1% en género femenino y en 8,7% en masculino.

El 86,4% de los escolares manifestó que usan y es efectiva la estrategia de afrontamiento “disculparme”, el 26,3% de ellos la usaban siempre y les ayudaba mucho, la distribución por género fue de 15,8% para el femenino y 10,4% para el masculino. Además el 16% de los escolares la usan muchas veces y les ayuda mucho, de estos, el mayor porcentaje fue para el masculino con un 8,3% y un 7,7% para el femenino. El 79,8% de los escolares manifestó que usan y es efectiva la estrategia de afrontamiento “jugar”. El 30% la usan siempre y les ayuda mucho. El mayor porcentaje por género fue para el masculino en un 16% y para el femenino en un 14%. Mientras que el 13% de los escolares manifestaron que la usan muchas veces y les ayuda mucho, de estos el 6,9% fueron del género masculino y el 6% del femenino.

En la estrategia “esperar que salga bien”, el 84,2% de los escolares la usa y es efectiva. El 27,6% de los escolares manifestaron que la usan siempre y les ayuda mucho, de este porcentaje el mayor por género fue para el femenino con un 16,1%, y para el masculino con un 11,4%. Seguido por el 12,8% de los escolares que manifestaron que la usan muchas veces y les ayuda mucho, donde el 6,9% correspondió al género femenino, y el 5,9% al masculino. Seguido por la estrategia “resolverlo”, en la que el 89,2% de los escolares la usan y es efectiva. De este porcentaje, el 21,9% la usan siempre y les ayuda mucho, distribuido por género en un 12% para el femenino y 9,9% para el masculino. Adicionalmente, el 21,7% de los escolares la usan muchas veces y les ayuda mucho, el 11,5% en género femenino y en 10,2% en masculino. El 86,7% de los escolares manifestó que usan y es efectiva la estrategia de afrontamiento “controlarme”, el 20,6% de ellos la usaban siempre y les ayudaba mucho, la distribución por género fue de 11,3% para el femenino y 9,2% para el masculino. Además el 20,4% de los escolares la usan muchas veces y les ayuda mucho, de estos, el mayor porcentaje fue para el femenino con un 10,9% y un 9,5% para el masculino. El 75,5% de los escolares manifestó que usan y es efectiva la estrategia de afrontamiento “buscar un lugar donde me sienta seguro”. El 24,8% la usan siempre y les ayuda mucho. El mayor porcentaje por género fue para el femenino en un 15,2% y para el masculino en un 9,6%. Mientras que el 17,4% de los escolares manifestaron que la usan muchas veces y les ayuda mucho, de estos el 10,5% fueron del género femenino y el 6,9% del masculino. Por lo extenso de los resultados, en anexos se presentaron los resultados la integración de la dos subescalas del SCSJ por los 34 ítems.

5.6. Relación entre las variables categorías de riesgo para intimidación escolar, y las estrategias de afrontamiento de los escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué, 2016

Para los cálculos de relación entre las variables se aplicó la estadística no paramétrica, mediante el coeficiente de correlación de Rho de Spearman. Se relacionó cada estrategia de afrontamiento (en su variable integrada uso y efectividad), con cada categoría de riesgo de intimidación escolar (en su variable integrada: burla y molestia), encontrando 261 correlaciones estadísticamente significativas las restantes correlaciones significativas se presentaron en anexos dado lo extenso de los resultados.

Tabla 5-44: Relación entre integración uso y efectividad de estrategias de afrontamiento y categorías de riesgo para intimidación escolar en escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué-Colombia.

Estrategia/categoría riesgo	Factores relacionados con la escuela n=	Personalidad y comportamiento n=635	Familia y ambiente n=656	Aspecto físico n= 662
Cuando uso abrazar algo me ayuda	,197** 0,000	,234** 0,000	,160** 0,000	,139** 0,000
Cuando uso rezar me ayuda	,201** 0,000	,188** 0,000	,172** 0,000	
Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda	,177** 0,000	,195** 0,000	,172** 0,000	
Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda	,176** 0,000	,180** 0,000	,165** 0,000	
Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda	,137** 0,000	,168** 0,000	,131** 0,001	
Cuando uso disculparme me ayuda	,175** 0,000	,187** 0,000		
Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda	,160** 0,000	,186** 0,000		
Cuando uso comer algo me ayuda	,187** 0,000	,130** 0,001		
Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda		,155** 0,000		,135** 0,001
Cuando uso esperar que salga bien me ayuda	,153** 0,000	,148** 0,000		
Cuando uso dormir me ayuda	,160** 0,000			
	,136**			

Cuando uso comerme las uñas me ayuda	0,001			
Cuando uso jugar me ayuda	,135**			
	0,001			
Cuando uso soñar despierto me ayuda				,135**
				0,001

****p= <0,01**

Fuente: Briñez K, 2017.

La Tabla 5-44 permitió identificar las estrategias de afrontamiento que correlacionaron significativamente como usadas y efectivas ante la burla. “Abrazar algo me ayuda” es la única estrategia que correlacionó como efectiva en las cuatro categorías de riesgo para intimidación escolar. Seguida por las estrategias de “rezar me ayuda”, “hablar con mi mamá o mi papá me ayuda”, “querer saber más al respecto me ayuda”, “hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda”, que correlacionaron en las categorías de: factores relacionados con la escuela, personalidad y comportamiento y familia y ambiente. Las correlaciones fueron significativas con un 99% de confianza.

Tabla 5-45: Correlaciones entre la frecuencia y molestia de burla y el uso y la efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.

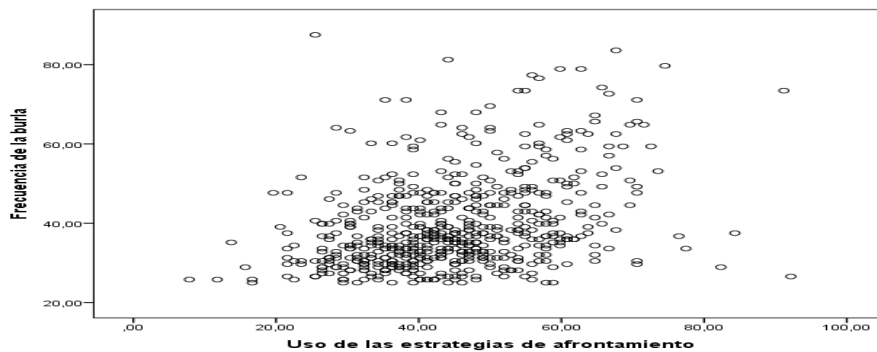
	Estadísticos correlación	Frecuencia de la burla	Molestia por recibir burla
Uso de estrategias	Rho de Spearman	0,356**	0,376**
	P	0,000	0,000
Efectividad de estrategias	Rho de Spearman	0,186**	0,250**
	P	0,000	0,000

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

Fuente: Briñez K, 2017.

Al correlacionar uso y la efectividad de las estrategias de afrontamiento con frecuencia y la molestia por recibir la burla, se encontraron correlaciones positivas significativas estadísticamente (Tabla 5-45). Lo que indicó que a mayor molestia por recibir la burla, hay mayor uso de estrategias de afrontamiento en los escolares. Además, a mayor frecuencia de burla, también es proporcional el uso de estrategias.

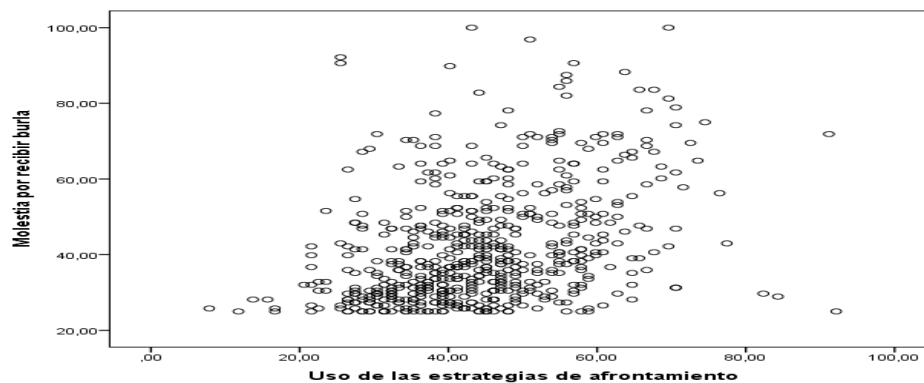
Figura 5-46: Diagrama de dispersión entre la frecuencia de la burla y el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La correlación entre la frecuencia de la burla y el uso de las estrategias de afrontamiento es positiva, significativa estadísticamente, de magnitud media y de tendencia ascendente(165) . Indica que a mayor burla, mayor uso de estrategias de afrontamiento (Figura 5-46).

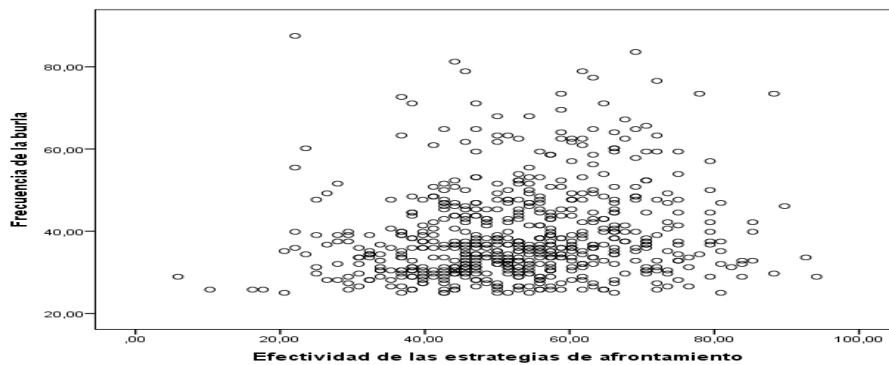
Figura 5-47: Diagrama de dispersión entre la molestia por recibir la burla y el uso de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La correlación entre molestia por recibir burla y el uso de las estrategias de afrontamiento es positiva, significativa estadísticamente, de magnitud media y de tendencia ascendente(165) . Indica que a mayor molestia, mayor uso de estrategias de afrontamiento (Figura 5-47).

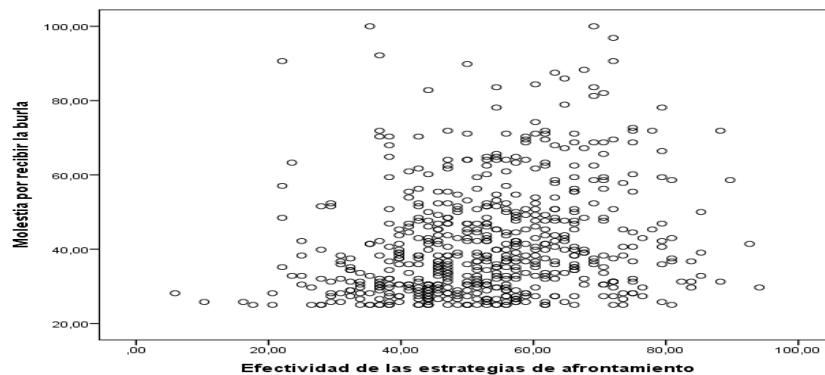
Figura 5-48: Diagrama de dispersión entre la frecuencia de la burla y la efectividad de las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La correlación entre la frecuencia por recibir burla y la efectividad de las estrategias de afrontamiento es positiva, significativa estadísticamente, de magnitud media y de tendencia ascendente(165) . Indica que entre más burlas reciban los escolares, identifican mayor efectividad en el uso de las estrategias de afrontamiento (Figura 5-48).

Figura 5-49: Diagrama de dispersión entre la molestia por recibir la burla y la efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.



Fuente: Briñez K, 2017.

La correlación entre la molestia por recibir burla y la efectividad de las estrategias de afrontamiento es positiva, significativa estadísticamente, de magnitud media y de tendencia ascendente(165) . Indica que a medida que incrementa la molestia en los escolares por recibir burlas, hay aumento también en la percepción de la efectividad en el uso de las estrategias de afrontamiento (Figura 5-49).

Tabla 5-46: Correlaciones entre las categorías de riesgo de intimidación escolar y el uso y la efectividad de estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.

	Estadísticos correlación	Aspecto físico	Personalidad y comportamiento	Factores relacionados con la escuela	Familia y ambiente
Uso de estrategias	Rho de Spearman	,160**	,341**	,345**	,282**
	P	,000	,000	,000	,000
Efectividad de estrategias	Rho de Spearman	,112**	,204**	,234**	,152**
	P	,005	,000	,000	,000

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

Fuente: Briñez K, 2017.

La tabla evidencia que existe relación entre las categorías de riesgo para intimidación escolar y el uso de estrategias de afrontamiento, las mayores correlaciones son de la categoría factores relacionados con la escuela y la de personalidad y comportamiento (Tabla 5-46).

Tabla 5-47: Correlaciones entre las variables sociodemográficas grado y edad y las variables burla y estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años pertenecientes a instituciones educativas de Ibagué (Colombia), 2016.

	Estadísticos	Grado	Edad
Frecuencia de la burla	Rho de Spearman	-,194**	-,156**
	p	0,000	0,000
Molestia por recibir burla	Rho de Spearman	-,269**	-,256**
	p	0,000	0,000
Uso de estrategias de afrontamiento	Rho de Spearman	-,302**	-,251**
	p	0	0
Efectividad de estrategias de afrontamiento	Rho de Spearman	-,204**	-,177**
	p	0,000	0,000

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

Fuente: Briñez K, 2017.

Las correlaciones identificadas fueron inversas, significativas estadísticamente ($p < 0,01$), de magnitud media. Esto indica que con un 99% de confianza, se pudo afirmar que en los escolares estudiados: a medida que aumenta el grado y la edad disminuye la presencia de burla. Adicionalmente, se encontró que cuando incrementa el grado escolar y la edad, la molestia por recibir burlas tiende a reducir. Sumado a ello, conforme es menor el grado escolar y la edad es mayor el uso de estrategias de afrontamiento. De forma similar, en las correlaciones del afrontamiento, a mayor grado escolar y mayor edad se usan menos las estrategias y la efectividad se percibió menor (Tabla 5-47).

6. Capítulo 6. Discusión

Los objetivos de tipo metodológico fueron desarrollados a partir del proceso investigativo y aportaron al conocimiento de enfermería al dejar disponibles para la comunidad científica y de la práctica, dos escalas de enfermería adaptadas transculturalmente al idioma español usado en Colombia. Las propiedades psicométricas evidenciaron adecuada validez y confiabilidad, así como ha sido reportado en otros estudios que las han usado (96) (166) (167) (68) (168) para ser aplicadas en escolares para la medición de las variables: burla mediante el “Child Adolescent Teasing Scale” (CATS) o escala de burla para niños y adolescentes; y estrategias de afrontamiento mediante el “Schoolager’s Coping Strategies Inventory” (SCSI) o inventario de estrategias de afrontamiento de escolares.

Las burlas que reciben los escolares a causa de ser diferente en algo al grupo de pares, son un fenómeno actual, no desconocido por el contrario, constituye una experiencia en la vida de éstos, para el presente estudio fue medida a través de la frecuencia de burla y cuanto les molesta recibirla. Se ha demostrado que la burla es un predictor de la intimidación escolar (135). Cuando cambia la forma en que el escolar recibe la burla haciéndose molesta, es decir, su interpretación de la situación cambia, se crea el camino para promover circunstancias que afectan la salud del escolar al darse el bullying o intimidación escolar. Ante estas circunstancias, el escolar emplea las estrategias de afrontamiento, que son respuestas internas y externas al ambiente cambiante al que se está expuesto, usando recursos comportamentales o de tipo cognitivo.

Esta investigación se propuso determinar la relación entre la variable categorías de riesgo para intimidación escolar y la variable estrategias de afrontamiento. Las primeras, entendidas como las causas de burlas agrupadas en cuatro dimensiones: aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y ambiente, y factores relacionados con la escuela. La segunda variable, estudiada de acuerdo a la

frecuencia de uso y la efectividad que los escolares informaron de las estrategias de afrontamiento. No se encontraron estudios similares que midieran esta relación en escolares en Colombia.

La discusión que se presenta en este capítulo fue apoyada en referente teórico(169). Para ello se estableció una organización que permitió explicar los resultados descriptivos encontrados en las variables sociodemográficas para burla y afrontamiento, las cuatro categorías de riesgo en la frecuencia y molestia de burla, las estrategias de afrontamiento en uso y efectividad a la luz de la evidencia científica empírica. Posteriormente se analizaron los resultados obtenidos a nivel inferencial con las pruebas de correlación entre las variables mencionadas; seguidamente, se discutió la taxonomía de las estrategias de afrontamiento más efectivas; se entendió el fenómeno de la relación entre la burla y el afrontamiento mediante deducciones basadas en la teoría de mediano rango de afrontamiento de Callista Roy. Finalmente, se analizó el papel de la enfermera en relación con la burla y el afrontamiento.

6.1. Variables sociodemográficas

Se analizó el género, edad, tipo de institución educativa, grado, escolaridad de los padres.

6.1.1. Género.

Con respecto a la burla, el presente estudio reportó una mediana de 36,71 de burla para ambos géneros, la mitad de la muestra se ubicó entre puntajes de 31 y 44 en una variable estandarizada sobre cien (100), lo cual indicó, que hubo una frecuencia de burla cercana a la mitad de la estandarización de la variable (50%). Sin embargo, se encontró ligeramente mayor la burla en las escolares del sexo femenino con mediana de 36,71 y en género masculino de 35,93.

Este estudio encontró diferencias en la burla en una de las cuatro categorías de riesgo para intimidación escolar y el género, es decir se encontraron diferencias significativas estadísticamente ($p < 0,05$) en la frecuencia de la burla y la molestia en la personalidad y comportamiento entre escolares del sexo masculino y femenino; otros estudios han encontrado similares resultados, que evidencian diferencias en las tipologías de intimidación escolar según género (170). Contrario a lo que han encontrado otros autores (67) (171) que no reportaron diferencias entre género masculino y femenino frente a la intimidación escolar.

La molestia por recibir burla comparando el género de los escolares, evidenció que es levemente mayor para el género femenino. Además tiene más valores extremos hacia alta molestia por recibir burla. Y hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

Adicionalmente, al integrar las subescalas frecuencia de burla y molestia por recibir burla, las mayores causas de burla según los escolares en orden de importancia, en el género masculino fueron las siguientes: “por algún aspecto de mi cuerpo”, “por cómo me veo”, “por mis notas” y “porque me dicen tonto o perdedor”. Para el género femenino fueron “por cómo me veo”, “por mi manera de ser”, “por mis notas”, “por algún aspecto de mi cuerpo”. Es decir solo hubo una causa distinta, los escolares piensan sobre la burla de manera similar sin importar el género, relacionando tres categorías de riesgo de intimidación escolar: aspecto físico, personalidad y comportamiento y factores relacionados con la escuela, que son las que más muestra la literatura que como causas de burla en otros estudios(172) (173).

Como se ha demostrado en esta investigación, el estudio realizado en España, encontró que la burla fue mayor para el género femenino, en tipología cyberbullying con diferencias significativas estadísticamente ($p < 0,001$), en intimidación escolar tradicional ($p < 0,05$) (128), en ese estudio la media de la edad fue de 22, 6 años y aunque en la presente investigación la edad fue menor, es interesante identificar que en la edad joven, y la edad escolar, las prevalencias para el género femenino son mayores, en comparación con el género opuesto.

En comparación por género, un estudio en Brasil demostró que los escolares de género masculino mostraron altas tendencias de intimidación escolar, esto relacionado con que eran personas que no asistían a actividades sociales, miraban películas violentas, y no participaban en actividades de prevención contra el bullying(174).

La literatura ha reportado que en muestras menores hasta un 67,2% recibió burlas; y del 25% que no recibió, hubo un resultado significativo de adolescentes hombres que nunca había experimentado burlas comparado con las adolescentes mujeres ($\chi^2 = 4,17$, $p < 0,05$)(175).

De forma similar al presente estudio, en el que la burla fue levemente mayor en el género femenino, se ha encontrado incluso en estudios longitudinales que el doble de mujeres experimentan la burla comparadas con los hombres ($\chi^2 = 6,56$, $p < 0,05$) (175). Aunque en un estudio en Alexandria (Egipto) con 623 estudiantes mostró que era mayor la intimidación en los estudiantes del género masculino (176), coherente con otro estudio en Brasil con una muestra importante, que encontró que el porcentaje fue mayor entre estudiantes del sexo masculino 7,9% (IC95% 7,0-9,1), que del sexo femenino 6,5% (IC95% 6,2-6,7) (177) y en Grecia también se obtuvo este resultado mayor en el género masculino, y además el género determinaba la tipología física, verbal e indirecta relacional de intimidación escolar (170).

6.1.2. Edad

Según edad, en el presente estudio las edades con mayor frecuencia de burla y molestia por recibirla, fueron las de 8, 9, 10 y 11 años, con las correspondientes medianas de: 64; 65,62; 40,62 y 32,03. En este estudio los resultados son coherentes con otras investigaciones que han demostrado que hasta en un 80,6% las burlas inician antes de los 10 años, esta investigación mostró que en todas las edades de 8 a 15 años fue reportado la presencia de este fenómeno (175). Los resultados anteriores, son diferentes a los hallazgos en otro estudio colombiano en Barranquilla, que evidenció que los estudiantes con edades entre 12 a 14 años fueron los que más manifestaciones de intimidación escolar recibieron. En estudiantes de 12 años el 40 a 50%, de 13 y 14 años del 20% al 30% (5). La presente investigación encontró que las edades con mayores reportes de casos atípicos de burla y molestia por recibirla, fueron los de 10, 11 y 12 años de edad. En Brasil, se encontró que la edad de las víctimas se concentraba en los 13 años (171).

6.1.3. Tipo de institución educativa

Los hallazgos mostraron que los valores de la mediana de la burla son cercanas por tipo de institución, aunque, hubo diferencias significativas en la frecuencia de la burla por tipo de institución educativa oficial y no oficial ($p < 0,05$). Fue importante identificar la gran cantidad de casos altos atípicos de burla en las instituciones educativas oficiales. Sumado a que hubo diferencias significativas ($p < 0,05$) en la frecuencia de la burla por tipo de institución educativa entre las categorías de factores relacionados con la escuela, familia y medio ambiente, personalidad y comportamiento.

Los resultados de esta investigación difieren con otra realizada en Colombia, donde fue mayor se informó mayor intimidación escolar en colegios no oficiales (8).

6.1.4. Grado escolar

En las instituciones educativas la mayor frecuencia de burla fue en los grados: tercero (MED= 46,48) cuarto (MED=40,23), y quinto de primaria (MED= 36,71) con reducción de la mediana a 35 en los tres grados siguientes. De forma similar, la mayor molestia de burla se identificó en los grados: tercero (MED= 48,43) cuarto (MED=46,87), y quinto de primaria (MED= 41,4) con disminución de la mediana en los grados sexto, séptimo y octavo. Aunque debe analizarse que hubo un mayor reporte de casos de puntajes extremos altos hasta 90/100 y 100/100 en los grados quinto, sexto, séptimo, y de hasta 84 en octavo, lo que explica que hay escolares de estos grados en los que les molesta mucho ser burlado (hay casos específicos que son atípicos en la frecuencia de la burla y vuelven a presentarse en la molestia de la burla). Se presume que puedan ser escolares que hayan recibido mucha burla en sus grados previos, que son en los que se ha visto que hay mayor frecuencia, y así su interpretación de la burla sea de mayor incomodidad por la repetición en el tiempo y probablemente sean casos especiales en los que no puede descartarse un posible bullying o intimidación escolar.

6.1.5. Escolaridad de los padres

La frecuencia de la burla y la molestia fue mayor cuando los padres solo cursaron la primaria (MED=39,06), seguido por valores iguales (MED=35,93) en escolaridad de bachillerato y universitaria. 38 escolares no sabían la escolaridad de sus padres.

6.2. Categorías de riesgo para intimidación escolar

La medición de las categorías de riesgo fueron medidas a partir de los lineamientos dados por la Doctora J. Vessey del Boston College y colaboradores quienes propusieron un instrumento con la integración de 4 categorías de burla medidas (en frecuencia y molestia) en el CATS(178), éstas son: aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y ambiente, y factores relacionados con la escuela.

6.2.1. Aspecto físico

La burla en esta categoría fue del 35,8% en este estudio demostró que para las escolares de sexo femenino fue de 27,3% y en los de sexo masculino fue de 15,5%. Hay estudios que muestran en sus resultados similitudes y contradicciones respecto al presente estudio:

El estudio de Feeg y colaboradores (168), encontró resultados similares a la presente investigación. Ellos estudiaron una muestra de escolares en Nueva York de una zona suburbana en la que se midió en el momento uno a 50 escolares de segundo grado, y en el momento dos a 41 escolares de tercer grado, con una atrición de 54, obteniendo 37 mediciones en escolares en los dos momentos, lo cual permitió relacionar el peso, su ganancia, el IMC con las burlas y la molestia por recibirlas. Se encontró que hubo una diferencia significativa entre las escolares de sexo femenino por el cambio en el IMC y las burlas ($t = 2,55$, $p = 0,04$). Estos resultados muestran la presencia mayor de burla en niñas coherente con los resultados de este estudio. Pero los resultados obtenidos difieren a los del presente estudio porque reportaron que a los escolares del sexo masculino les molesta más la burla que a las de sexo femenino. Los autores atribuyeron este cambio en la burla por ser una amenaza que podría generar cambios de comportamiento en los escolares y afectar conductas como las de ingerir más alimentos y no evitar el aumento del peso(168).

Coherente con lo anterior, el estudio longitudinal con una cohorte de 2287 adultos realizado en Minneapolis, área metropolitana en Minnesota, Estados Unidos, siguió a dos cohortes de adolescentes con edad media de 12,8 años hasta la edad adulta joven con media de 23,2 años y la adolescencia media con valor media de 15,9 años hasta la edad adulta media con media de edad de 26,2 años. Se encontró que la burla respecto al peso para la edad de la adolescencia joven fue del 29% y para la adolescencia media fue de 23% y detallado por género fue en el femenino de 28,6% para adolescencia joven y de 23,3% para adolescencia media, similar a los resultados del presente estudio. Además fue semejante en que los resultados fueron menores para el género masculino con una prevalencia de burla del 18%. Una tendencia longitudinal a mantener la burla en la transición de la adolescencia a la edad adulta se reportó en este estudio, encontrando que en hombres es significativo estadísticamente el aumento de la burla conforme la transición de las etapas de adolescencia joven de 18,2% a 26,5% en la edad adulta joven ($p = 0,03$) (173).

En 109.104 escolares de Brasil, se encontró que la burla a causa de la apariencia por el cuerpo en el género femenino tuvo una prevalencia del 20,5%, comparado con los del sexo masculino de 17%, estos

resultados son similares al del presente estudio. Adicionalmente, en este país estudiaron la burla por la apariencia del rostro y arrojó resultados que mostraron mayor prevalencia en el género masculino con un 18,2% y en las escolares un 14%, como una mejor aceptación sin importar el rostro en escolares mujeres que en hombres (177).

Otro estudio realizado en Brasil con 232 escolares, concluyó que entre las escolares de género femenino predominó la burla por aspectos físicos personales relacionados con la condición de feminidad, por ejemplo el maquillaje, y en el género masculino, las burlas fueron por el color de la piel (171).

Por otro lado, el estudio realizado con 420 mujeres universitarias en Emiratos árabes con edad media de 23 años demostró que la frecuencia de la burla por el peso fue del 44%, es decir que incluso a esta edad prevalece la burla con cifras elevadas de frecuencia (179). Lo anterior indica que la burla por el peso y la estigmatización por tener una forma física diferente a los pares es frecuente en la adolescencia y se reporta como mayor en género femenino que en el masculino con evidencias que indican que probablemente son comportamientos que se extienden hasta la edad adulta y podrían perpetuar las respuestas internas de quien las recibe, sus consecuencias, y los efectos nocivos en la salud.

La molestia por la burla de acuerdo al aspecto físico en este estudio con escolares reveló ser mayor en género femenino con un 13,1% contrastado con el género masculino que fue de 9,8%, estos resultados comparados con otros estudios muestran que según quien origine las burlas puede ser más o menos molesto recibirlas. Un ejemplo de ello es el estudio O'hara y colaboradores, que reportó que es 3,6 veces más probable desarrollar sintomatología de trastornos de la alimentación cuando las burlas son de amigos porque son las que más molestan (179). Sin embargo, la molestia por la burla recibida de acuerdo al peso, tiene un contenido importante cuando se analiza que los autores de esta burla pueden compartir más de un espacio o escenario con los escolares, por ejemplo, el estudio de Haines y colaboradores, describió que el 36% de las mujeres adultas jóvenes y el 23% de los hombres adultos jóvenes reportaron haberla recibido de la familia y el 21% de las mujeres y el 24% de los hombres de sus otros significativos (173) lo cual hace que sean de personas muy cercanas y constantes en su vida y la molestia sea permanente.

La apariencia física, se constituye en un elemento importante para la adaptabilidad psicológica y social que genera bienestar ante el grupo de pares. En este trabajo a la pregunta sobre burla “por algún aspecto de mi cuerpo”, se encontró que un 49,8% de la muestra recibió burla por esta razón y a un 49,8% de la muestra le molestaba recibirla, estos resultados son coherentes con lo reportado en la literatura que señala mayor autoreporte en escolares de género femenino con un 27,3% para burla, y 27% para molestia. Al documentar la relación de las burlas con la depresión, se encontraron escolares con mayores niveles de depresión, cuando las burlas tuvieron curso en los años de adolescencia hasta los 16 años ($F(1, 28) = 12.77, p = .001$) que si las burlas se detenían antes de cumplir los 10 años ($F(1, 28) = 12.77, p = .001$) lo que probablemente muestra que los escolares de género masculino tienen experiencias sociales más positivas conforme aumenta la edad entre los 10 y 16 años ($t(148) = -8,52, p < .001$), comparado con las escolares de género femenino que no sienten que sus experiencias sociales mejoren ($t(94) = -0.09, p > 0,05$) (175). Así mismo, al experimentar burlas la apariencia física genera satisfacción o no con lo que se ve de sí mismo, la investigación longitudinal ha revelado que se disminuye significativamente con el tiempo en las mujeres, ($t(110) = 7,47, p < .001$), y en los hombres ($t(161) = 6,09, p < .001$) (175). Si bien el presente estudio no tuvo como objetivo identificar la percepción de la experiencia, con acuerdo con aportar resultados en la burla y la molestia por algún aspecto físico, punto importante que puede estar relacionado con los conceptos de sí mismo, la satisfacción, las experiencias emocionales negativas y el relacionamiento con otros pares.

La categoría de aspecto físico tuvo mayor frecuencia de burla y molestia en las escolares del género femenino, coherente con la literatura al contemplar ítems de burla por el peso y por la apariencia. Donde se muestra que hay cierta coherencia con los presentes resultados por género, la molestia también en esta investigación fue mayor, sin embargo los hallazgos de las piezas de investigación muestran lo contrario, que molesta más en sexo masculino y cuando la burla es generada por amigos, este último aspecto no fue contemplado en el instrumento usado en la presente investigación. Sin embargo, se plantea que el “etiquetado” o destino de burla que se hace en contra de alguien se da por estándares sociales donde no hay tolerancia a la diferencia, como una de las razones de burla más estudiada y que más ha llamado la atención de los investigadores, quizá porque es la que más reportan los mismos alumnos.

6.2.1. Personalidad y comportamiento

El presente estudio encontró mayor frecuencia de burla en escolares del género femenino en los ítems “por mi manera de ser” “por cómo me veo” “por portarse diferente” “por la música que escucho” “por mis amigos” “por lo inteligente que soy” “por ser tímido o callado” “porque me dicen que soy tonto o perdedor” “por ser nerdo o estudioso” “por ser cobarde o gallina” “por tener amigos extraños o diferentes” “por mi forma de vestir” “por no ser popular”. La única causa en el género masculino donde fue mayor el porcentaje de burla fue en el ítem “me dicen que soy gay o lesbiana”. La molestia de burla por “como me veo” fue mayor en el género femenino, y en las otras doce causas de burla, a excepción de la molestia por “me dicen que soy gay o lesbiana” que fue mayor en género masculino.

Las edades de 8, 9, y 10 años fueron las que mayor burla presentaron en esta categoría. Es importante mencionar, que en la revisión de literatura, no se ha estudiado la personalidad como un rasgo general de los escolares en las investigaciones sobre burla e intimidación escolar o bullying; conforme a ello, se han estudiado aspectos como lo son las habilidades sociales y emocionales en relación a la intimidación escolar. El presente estudio, encontró que en la categoría de personalidad y comportamiento, el ítem que mayor burla produjo y que más molestia obtuvo fue “por mi manera de ser” y el sexto en orden de burla fue “por portarme diferente” dos ítems que demuestran que se identifica la burla como rechazo a la identidad y a la individualidad frente a la relación con pares. Si bien, la personalidad de un escolar evidencia su propio ser, cuando ésta no es aceptada por otros puede generar al igual, respuestas emocionales y sociales como la soledad, baja autoestima, aislamiento, tristeza; que los pueden hacer vulnerable a ser sujetos de burla, ser rechazados y seguir el ciclo de la intimidación escolar.

Las habilidades sociales y emocionales, fueron estudiadas como un aspecto de la personalidad en 623 escolares de Alexandria (Egipto), con el interés de conocer su relación con la intimidación escolar, y encontró que los niños que puntuaron mayor ingenuidad social, correlacionaron positivamente con la probabilidad de clasificarse como niño víctima ($B = .11$, $OR = 1.12$, $p < .001$). Lo anterior fue comprendido como que son menos capaces de aplicar las reglas sociales en la interacción social en comparación con los niños no involucrados como víctimas. Adicionalmente, no saber ocultar las emociones fue negativamente correlacionado con la probabilidad de clasificar a los niños como víctimas ($b = .15$, $OR = .86$, $p = .001$), lo anterior es entendido como que las víctimas tienden a no reprimir sus sentimientos y a sentirse avergonzados cuando otras personas notan su disgusto (176). La falta de

regulación emocional incluso reportada por adultos observadores es un predictor significativo de la intimidación ($X^2=6,06$ ($p=0,01$)) (135).

El ítem de “no ser popular” ocupó el 13° lugar en esta categoría, como causa de burla, lo cual es coherente con otras investigaciones que refieren que cuando se es clasificado como popular entre los estudiantes, hay mayor aceptabilidad social y menor riesgo de ser burlado(176). Los déficits en las competencias emocionales de los escolares afectan el afrontamiento efectivo ante las experiencias interpersonales, y se ha documentado que las víctimas de la intimidación escolar manifiestan comportamientos no asertivos (176).

Otros ítems de esta categoría de personalidad y comportamiento que obtuvieron las mayores frecuencias de burla y molestia por los escolares fueron “por cómo me veo” y “por portarme diferente”, seguido por “porque me dicen que soy tonto o perdedor”, “por ser tímido o callado”, “por meterme en problemas”.

Es decir la forma en como otros ven al escolar en su manera de mostrarse, al tener un comportamiento que prorrumpe del “estereotipo” bien sea, en la toma de decisiones, en las conductas, en las actitudes, en las respuestas verbales o no verbales, los clasifican como sujetos aptos para recibir burla, quizá sin uso adecuado de su inteligencia emocional. La inteligencia emocional es una forma de cognición social que incluye la percepción, el análisis y la producción de comportamientos específicos al contenido emocional, es decir los escolares que aplican inteligencia emocional son más conocedores de sus propias emociones y pueden manejar y expresar esas emociones efectivamente(172).

Se ha encontrado que la literatura científica ha tenido en cuenta este aspecto de la personalidad, en relación a ser intimidado, en 68 estudiantes de escuela secundaria en el sur de Melbourne (Australia) se encontró que quienes reciben conductas de burla pero a su vez no tienen competencias de inteligencia emocional que faciliten el control de su respuesta emocional o cognitiva ante las agresiones, fueron condiciones predictoras de victimización, abriendo así la puerta al desequilibrio de poder y la presencia de la intimidación escolar(172).

Adicionalmente, en esta categoría, se incluye el comportamiento “gay o lesbiana” de lo(a) s escolares, que en el presente estudio mostró un porcentaje de burla de 19,5% en toda la muestra analizada y fue el único ítem de esta categoría que fue mayor en el género masculino con un 11,1%, mientras que en el género femenino un 8,4%.

Coherente con ello, la literatura revisada reafirma que la orientación sexual es una causa para recibir burlas, se ha reportado que en otras muestras estudiadas, se encontraron resultados de burla en el 3,9% en escolares del género masculino y de 1,8% en el femenino, lo anterior confirma que los aspectos que describen las características sociales y culturales podrían tener influencia en la condición del escolar para recibir burlas(177).

La personalidad y el comportamiento constituyeron una de las principales causas de burla en los escolares que participaron de esta investigación, se convierte en un tema importante a trabajar en todos los niveles de evidencia que promuevan el cambio en esta problemática social.

6.2.2. Familia y ambiente

Con respecto a las respuestas dadas por los escolares en el instrumento CATS, la presencia de burlas es mayor la burla en niñas que en niños. El ítem que obtuvo mayor porcentaje fue “por mis cosas u objetos personales” con un 37,3% distribuido en un 15,7% al género masculino y en las de género femenino el 21,6%.

En el ítem burla “por mis papas”, los resultados fueron de 17,4% de los escolares, con un 8,2% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 9,3%. Otra investigación detalla un aspecto de la madre, que era manifestado por ellos como una razón de burla, y fue no tener ninguna escolaridad con una prevalencia de burla del 8,3% (IC95% 7,2-9,4), y si a esto se sumaba el ser diferente en raza o color de piel la burla era mayor 11,6% (IC95% 8,5-15,6) (177).

La literatura ha comprobado en otros estudios que los problemas económicos familiares tienen relación con ser víctima de intimidación escolar ($p < 0,01$) y además esas dificultades se relacionan con ser víctima de burlas en la tipología de ciberbullying ($p < 0,01$) (128).

Otras variables que no contempla el CATS, relacionadas con ser víctima de la intimidación escolar que hace parte del contexto cultural han sido la nacionalidad ($p = 0,01$), ser estudiante español, factor que lo hacía que fuera dos veces más frecuente la intimidación escolar en comparación con estudiantes extranjeros, porque este último podría tener mayores recursos económicos para estudiar fuera de su lugar de origen. Adicionalmente, los conflictos de la familia fueron mayores en quienes eran víctimas de intimidación escolar y de ciberbullying ($p = 0,001$) (128).

Existen otros aspectos de la familia como problemas legales y sociales, que llevaron a la madre a la cárcel, lo que produjo que el comportamiento de su hijo escolar fuera más agresivo y burlón, hasta el punto de ser predictor de la intimidación escolar hacia otros ($p < 0,001$) (135). Esta categoría de familia y ambiente constituye otro factor importante de burla en los escolares y que favorece la intimidación escolar.

Los resultados de este estudio contribuyen a entender las causas de burla en escolares de género femenino y masculino participantes, sus diferencias, prevalencia, y la comprensión del fenómeno, con el fin de identificar las áreas de trabajo con esta población. Por ser un fenómeno complejo, el bullying guarda ciertas similitudes de manifestaciones, y características en diferentes muestras de estudiantes, lo que motiva a entender que ser diferente en algún aspecto, no justifica la exteriorización de la burla como algo normal, ni el comportamiento agresivo, intencional, y con diferencia de poder, sin embargo, existen características del individuo, y situaciones del contexto que lo facilitan. En el marco del proceso salud enfermedad, las consecuencias en la salud son visibles ante la exposición a la burla, por ello es necesario intervenir de manera integral y específicamente desde enfermería se propone trabajar el afrontamiento ante las causas más prevalentes de burla y que más molestan a los escolares.

6.2.3. Factores relacionados con la escuela

La participación en deportes, y/o no ser bueno en los deportes, fueron causas de burlas en el presente estudio, se encontró que en el ítem de burla “por no ser bueno en deportes” tuvo una frecuencia del 46,5% y en la distribución por género, fue mayor en el femenino con un 26,6% y en el masculino con un 19,9%. La molestia por esta burla se presentó en el 23,6% de los escolares, con una proporción de 13,1% en género femenino y de 10,6% en género masculino. Y en el ítem burla “por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego” los escolares reportaron frecuencia de burla en un 37,4%, con proporción de 19,8% en género femenino y de 17,5% en género masculino. En estas burlas la molestia tuvo una proporción de 21,2% en los escolares, 12,6% en género femenino y 8,6% en el masculino.

Las deducciones de este estudio son coherentes con otros estudios en los que se encontró adultos de edad media con resultados de asociación entre haber tenido bajo desempeño en la clase de educación física y haber sido intimidados en su adolescencia ($p < 0.000001$) (180) y en estudiantes universitarios entre haber tenido bajo desempeño en la clase de educación física y haber sido intimidados en su adolescencia ($p = 0.017$) (181). Las investigaciones encontradas no analizan estos aspectos así de específicos, sin embargo, se presume que la vergüenza de tener que desvestirse ante otros y tener débiles habilidades sociales como baja autoestima podrían involucrarse en tener bajos logros en estas clases de deportes, o educación física (181) hace que los escolares sean más vulnerables a la burla repetida por sus compañeros y pueda convertirse en intimidación escolar. Adicionalmente, se encontraron estudios en donde se discute la importancia de la actividad física para los escolares, y así mismo los resultados asociados a la burla por su práctica en estos escenarios.

En estudios transversales, en escolares de quinto y sexto grado en Estados Unidos, se encontró que en el género femenino hubo correlación negativa entre las burlas por el peso en la actividad física y la práctica de la actividad física ($p < 0,01$) (182). Lo anterior evidencia que la motivación para practicar deportes en la escuela podría estar influenciada por las burlas, y la molestia que siente quien las experimenta. Adicionalmente, los escolares con mayor insatisfacción con el cuerpo, y altos niveles de burla, reportaron una frecuencia de 3,5 menos actividades físicas que las que no tenían alta insatisfacción con el cuerpo y baja burla hacia ellas (182). Este resultado es coherente con el marco que explica que el bullying, la burla por ser diferente en algo, como tener apariencia diferente no solo afecta sentirse bien

consigo mismo, los estudios han mostrado baja autoestima que podría estar ligado a esta problemática escolar de recibir burla y no estar a gusto con sí mismo.

Por ejemplo, en la investigación longitudinal, en preadolescentes de 8 a 12 años de Estados Unidos, se encontró que a medida que aumenta la burla por la actividad física en escolares con peso normal y bajo peso, se disminuye la calidad de vida en la medición en el tiempo 1 ($r = -.50$) y en tiempo 2 ($r = -.51$). Algo similar se presentó en preadolescentes con sobrepeso y obesidad, se observaron correlaciones significativas en el tiempo de 1 y 2 entre la calidad de vida y las burlas por actividad física ($r = -.45$ y $-.64$, respectivamente). Adicionalmente, en escolares con estos Índices de masa corporal correspondientes a estas clasificaciones, se encontró que entre mayores son las burlas por actividad física, la práctica de la actividad física disminuye ($r = -.32$) (183).

Es importante destacar que la práctica de los deportes, es una de las estrategias saludables promovidas mundialmente para los escolares, de acuerdo a la OMS las instituciones educativas deben facilitar espacios seguros para actividades en el tiempo libre de forma activa, como practicar deportes, y recibir la clase de educación física, y motivar en ellos una práctica de estar físicamente activos (184). Se indica que mínimo 60 minutos se dediquen a ello cada día de forma moderada a vigorosa en la población de 5 a 17 años (185). Pero se ha documentado que las burlas en este aspecto, se ha asociado con disminución de su práctica, lo que podría generar sentimientos y emociones en contra del beneficio que se quiere motivar.

La práctica en actividad física es baja en recreos, mayor en los grados de secundaria, y en el género femenino. Además se ha discutido que en las horas asignadas a las clases de educación física se realizan actividades sedentarias. El crecimiento y desarrollo en la edad escolar de primaria a secundaria, se ha señalado como un factor que incide en el desánimo y abandono de la práctica deportiva en los escolares. La literatura menciona que se desconocen las razones (186). La intimidación escolar, se ha reportado más en los espacios de recreo, en donde el ambiente de la presencia de pares hace que la diferencia de poder sea fuerte, y se potencialice al no tener vigilancia de profesores o adultos. Además es coherente con la investigación empírica que muestra que la burla se da en edades que estudian tanto primaria como secundaria.

Las investigaciones revisadas son consistente con los resultados obtenidos, donde se evidenció la relación entre las burlas que reciben los escolares y el incumplimiento de las sugerencias mundiales de la práctica de la actividad física por 60 minutos al día. Se encontró que en escolares de 8 a 11 grado de Texas, en el género femenino las escolares obesas, que fueron intimidadas tenían mayor probabilidad de no llevar a cabo las recomendaciones de la actividad física comparado con las que habían reportado que no recibían bullying (AOR = 2.89, 95% CI [1.06, 7.89]). En el género masculino, los escolares obesos que reportaron ser intimidados, reportaron alta probabilidad de no cumplir las recomendaciones de la práctica de la actividad física, comparado con quienes no eran intimidados (AOR = 3.61, 95% CI [1.22, 10.67]) (187). Es prevalente la relación entre la presencia de la burla en la edad escolar, la práctica de la actividad física en la escuela, y el peso. Lo cual conlleva a direccionar la investigación en profundizar aspectos propios de la burla, para poder trabajar en los escenarios escolares y con quienes están en riesgo de no adoptar la práctica del deporte o la actividad física, que si se analiza la problemática de salud pública que implica ser burlado, incide de manera prevalente en las condiciones, decisiones, y prácticas saludables en la edad escolar.

En la presente investigación el 46,5% de los escolares reportaron que fueron burlados por los deportes que practica o no y/o no ser bueno en deportes, y a más del 20% les molesta que se burlen de ellos, lo cual señala que no solo la asistencia a clases de educación física hace que se cumpla el objetivo de manera comprometida y saludable, sino que depende de recibir manifestaciones verbales que negativizan el acto de hacer actividad física en el ambiente escolar. Los estudios han evidenciado que escolares con sobrepeso y obesidad que experimentan burlas de sus pares en la escuela, durante la práctica de deportes reportan mala calidad de vida un año después(183), afectando de este modo la experiencia psicosocial de preadolescentes, y adolescentes, su salud y la percepción que tienen de una vida sana.

Se hace necesario discutir aspectos mencionados en diferentes documentos que motivan la actividad física en el escolar, que afirman que el índice de practica en colectivos como los escolares es bajo, y en niñas(pg. 21)(186) es interesante y relevante entender la relación de la burla con la práctica de la actividad física, aspecto que definitivamente puede estar influyendo en los escolares. En el presente estudio el género femenino es el que más reporto la burlas por los deportes y a quien más le molesta esta burla.

A manera de resumen, las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar comprenden las razones que los mismos escolares han reconocido como causas de burla en los espacios escolares, reuniendo las

condiciones personales o estímulos focales internos, y externos o ambientales que favorecen la presencia de la burla por sus pares. En esta investigación, se logró entender cuáles son las causas de mayor frecuencia de burla y que más molestan a los escolares. Analizando que frente a la literatura científica, no hay muchos estudios que incluyan estos aspectos de manera detallada en esta población, que ofrezca desde lo individual y contextual respuestas que faciliten identificar los niños burlados, y los aspectos a intervenir como lo son los factores relacionados con la escuela y los de personalidad y comportamiento.

Al analizar los aspectos de la categoría de factores relacionados con la escuela que obtuvieron mayor frecuencia de burla y molestia, se identificó que son resultados del mismo comportamiento de cada escolar, por ejemplo, los resultados obtenidos en “las notas” evidencian su desempeño y habilidades académicas, “charlar mucho en clase”, evidencia su forma de relacionarse en el colegio, “por no saber las respuestas en clase”, o “no ser bueno en deportes”, evidencia las competencias que los escolares tienen en la escuela.

En personalidad y comportamiento, “por mi manera de ser”, “por cómo me veo”, “por portarme diferente”, “por la música que escucho”, “por mis amigos”, “porque me dicen tonto o perdedor” fueron las principales causas de burla y molestia de los escolares, estas razones para recibir comentarios, risas, agresiones verbales, comprenden una caracterización común que se traduce en desconocer la individualidad del par. Las acciones deben encaminarse para motivar el respeto por la diferencia en la manera de ser y mostrarse ante los demás, la autoestima en los escolares vulnerables, las habilidades sociales y emocionales, así como emprender acciones que intervengan en el desarrollo de las clases de educación física donde se deben practicar deportes.

6.3. Estrategias de afrontamiento

La doctora Ryan (96) planteó la medición de esta variable mediante el SCSÍ en las subescalas de frecuencia y efectividad. Se ha definido el afrontamiento como formas innatas y aprendidas de responder a cambios en la interacción del ser humano con el ambiente tanto interno como externo(188). Teóricos como Lazarus y Folkman han agrupado las estrategias de afrontamiento dentro de dos grupos: primero, enfocadas en el problema, definidas como esfuerzos orientados a tratar con el estrés para reducirlo o modificarlo, por ejemplo: “resolver el problema”. Segundo, enfocadas en la emoción que genere la situación de estrés para regular esto, por ejemplo: evitación, “lo olvido”(170). Inicialmente la

investigación se centró en hacer estudios en afrontamiento en los adultos y de allí sacar conclusiones (96) (189) (166) (170), sin embargo la ciencia reconoce que el estrés infantil, sus estrategias de afrontamiento y efectividad deben conocerse para hacer construcción teórica para esta población (96) (189) (166) (190) (191) (192).

El estudio de las respuestas de los escolares a situaciones estresantes como lo es recibir burla en el medio escolar, hace que su investigación sea pieza fundamental en el cuidado de estos individuos, porque brinda conocimiento poco abordado como lo, es la efectividad en el uso de las estrategias de afrontamiento. Las causas de estrés generan diferentes respuestas entre adultos y escolares, porque en los últimos, algunas veces estos factores de estrés no son modificables(96). En el presente estudio, se abordó primero el uso de las estrategias de afrontamiento, en el total de la muestra se obtuvo una mediana de 44,11, que oscilo entre 36,27 y 53,18 entre el 25% y el 75% de los escolares de 8 a 15 años, esto mostró que es frecuente el uso de las estrategias para un grupo importante de la muestra.

La estrategias más usadas en ambos géneros en una escala de 0 a 3 según la media fueron “resuelvo el problema” (M= 1,86; DE= 0,96), “espero que salga bien” (M= 1,86; DE= 0,99), “digo la verdad” (M= 1,8 DE= 0,93) “lo resuelvo” (M= 1,77; DE=0,91) y “juego” (M= 1,77; DE=1,12). Hubo diferencias estadísticamente significativas entre el uso de estrategias de afrontamiento por género ($p<0,05$). Las escolares de género femenino usaron más las estrategias de afrontamiento con una mediana de 45,09, que fue el punto medio que dividió el 50% por encima y el otro 50% por debajo de este valor; y en comparación con los de género masculino, ellos presentaron mediana de 43, 13. Coherente con un estudio en Portugal que usó el mismo instrumento y los resultados fueron similares, porque halló que las escolares de género femenino usaban también más estrategias activas para afrontar las situaciones de estrés, en el conflicto por pares(190) consistente con el tiempo y otras muestras similares en edad y grado con evidencia de mayor uso de estrategias por el género femenino(192).

Género. Precisando en mayor detalle, las estrategias de afrontamiento más usadas por el género femenino se encontró:

La estrategia de: “esperar que salga bien”; la usaron entre siempre y muchas veces el 35,8%, y solo un 13,2% de vez en cuando. Seguido por “busco un lugar donde me sienta seguro”, usada por el 45,8% de ellas, en quienes el 34,4% la prefieren usar entre siempre y muchas veces y solo el 11,4% de vez en

cuando. La estrategia de afrontamiento “resuelvo el problema” es usada por el 50% de las escolares, distribuido entre un 34,1% que la usan entre siempre y muchas veces y de vez en cuando las usa el 15,9% de ellas. En un 50,8% es usada la estrategia de afrontamiento “digo la verdad”, y por frecuencias se distribuyó así: el 32,9% de las escolares entre siempre y muchas veces y solo el 17,9% la usan de vez en cuando. La quinta estrategia más usada fue “me disculpo” en un 48% de las escolares, y dentro de este porcentaje el 32,6% entre siempre y muchas veces y solo el 15,5% la usan de vez en cuando. Los datos anteriores demostraron que las estrategias más usadas por las escolares, se clasificaron en las categorías de estrategias de afrontamiento de: reestructuración cognitiva, evitación conductual, resolución cognitiva del problema, y expresión emocional, como lo propone la Dra. Ryan (autora del instrumento SCSII utilizado en esta investigación)(189).

En relación con el género masculino, las estrategias más usadas fueron: “resuelvo el problema”, el 41,5% de los escolares afirmaron usar esta estrategia, el 29,5% entre siempre y muchas veces, y solo un 12% de vez en cuando. Seguida por la estrategia de “juego” que fue manifestada en el 40,4% de estos escolares, distribuida así: el 29,4% de los escolares la prefieren usar entre siempre y muchas veces y solo el 11% de vez en cuando. La estrategia de afrontamiento “lo resuelvo” fue usada por el 42,1% del que un 28,1% de ellos la emplean entre siempre y muchas veces y solo la usa de vez en cuando el 14,6%. Luego, se identificó que la estrategia de afrontamiento “me relajo”, es usada por el 39,3% de ellos, entre siempre y muchas veces en un 27,9% y solo el 11,4% la usan de vez en cuando. La quinta estrategia más usada en fue “espero que salga bien” usada por el 40,9%, de este porcentaje, el 27,2% de los escolares entre siempre y muchas veces y solo el 13,7% la usaron de vez en cuando. Lo expuesto, evidenció que las más usadas para el género masculino se clasificaron en las categorías de estrategias de afrontamiento de: resolución cognitiva del problema, distracción comportamental, actividades de autocontrol, y reestructuración cognitiva (189).

Los escolares comparten las categorías de reestructuración cognitiva y resolución cognitiva del problema, aunque las escolares del género femenino usan también estrategias de evitación conductual y expresión emocional, mientras que los de género masculino usan además estrategias de distracción comportamental y actividades de autocontrol. Los resultados de este estudio reportaron diferencias significativas por género en el uso de las estrategias de afrontamiento, a diferencia de los hallazgos de otra investigación con 121 escolares de 12 a 15 años de Inglaterra y Japón (65).

De acuerdo al género se han estudiado las emociones, que se vinculan a las estrategias de afrontamiento elegidas por los escolares, porque pueden activar respuestas de tipo cognitivo, o comportamental para enfrentar las situaciones. La emoción que más se reportó en un estudio en Brasil fue la rabia, mayor para las escolares que para los escolares, seguida por la desmotivación. Las dos anteriores emociones pueden ocasionar que ellas se sientan sin condiciones necesarias de autoprotección, y así, disminuir su interés o motivación personal. Sumado a ello, la tristeza y la vergüenza por recibir burlas, fueron reportadas por ellos, esto significa que pueden precipitarse sensaciones de impotencia y de sufrimiento en los afectados(171). Por lo anterior, el afrontamiento puede ser aprendido como herramienta clave en las acciones la promoción de la salud(141) en situaciones como la exposición a la burla en el ambiente escolar.

Edad. El afrontamiento se asocia a las características individuales como personalidad, género (170) identidad o experiencia con la discriminación (191) el temperamento, la reactividad (192). De acuerdo a la edad, se encontró que hay frecuencia importante en el uso de estrategias de afrontamiento para todas las edades comprendidas de 8 a 15 años (mediana>40). Esto es coherente con la investigación cuando afirma que desde los ocho años los escolares adoptan estrategias de afrontamiento, las cuales son capaces de evaluar e identificar en cantidad de frecuencia, y aprenden otras, conforme van creciendo y así, van eligiendo las más efectivas para afrontar los estresores. No hubo diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias de afrontamiento y la edad de los escolares.

Sin embargo, son coherentes los resultados con otro estudio (96) en que no se sostiene el supuesto que a menor edad menor uso, porque este estudio demostró que los escolares de menores edades fueron los que mayor uso reportaron (8, 9, 10 años) coincidiendo con lo reportado en el estudio inicial de la autora del instrumento; lo anterior puede interpretarse así: esta tendencia puede ser característica del afrontamiento de los escolares entre estas edades, se identifica como distintivo y propio de ellos; es similar entre culturas distintas, y no es un rasgo que se haya modificado 20 años después, teniendo en cuenta que ese estudio se publicó desde los años 1990.

Luego se observa, un ascenso a la edad de 13 años en el uso de estrategias, que se mantiene casi entre 14 y 15 años. Todas las estrategias de afrontamiento medidas por el SCSJ fueron usadas en diferentes proporciones, en niños de cada edad como se evidencio en este estudio desde la estrategia “resuelvo el problema (M= 1,86; DE= =0,96) reportada como de mayor uso, hasta la estrategia “me rindo” (M= 0,48; DE= =0,79) que fue la menos uso por los escolares. Esto sugirió que las 34 estrategias son usadas

por los escolares de la muestra, y el instrumento fue sensible a medir este concepto de uso y no mide que los escolares las conozcan solamente. Kokkinos y otros, citando a Tenenbaum et al (2011), afirma que los niños usan diferentes estrategias de afrontamiento simultáneamente (170). Y cuentan con un repertorio que da flexibilidad y es un patrón de las respuestas que ellos eligen para afrontar las situaciones (192).

Sin embargo, distintas estrategias de buscar ayuda en otras personas significativas, no estuvo dentro de las diez primeras más usadas por cada género, coherente con los resultados de otra investigación en la que las víctimas prefirieron no buscar ayuda en nadie por miedo a represalias o por desconfianza (170). Resultados que no concuerdan al ser comparados con otras investigaciones colombianas, por ejemplo en Barranquilla, con 332 escolares de 12 a 16 años, informaron como respuestas de afrontamiento, expresarlo a alguien como amigos, o familiares, dependiendo de la tipología de la intimidación (5). Y con algunas similitudes, en Santander, en una investigación con 304 estudiantes con edades entre 10 a 18 años las respuestas de afrontamiento fueron informarle a: a nadie 24,6%, a un familiar 22%, a un amigo 21,2%, al profesor 9,3% y evitar encontrarse al agresor 9,3% pág. 92(57); de allí que cobra vital importancia identificar los niños que se encuentren en situaciones de riesgo, pág. 143 (22) porque así como en el presente estudio no todos los escolares toman la decisión de socializarlo y expresar que son burlados o intimidados, lo cual puede perpetuar el fenómeno, generar respuestas emocionales como soledad, mayor indefensión, dándole poder al agresor.

Tipo de institución educativa. Respecto al uso de estrategias según la institución educativa se encontraron diferencias ($p < 0,05$), esto se confirma con un mayor uso entre los escolares de institución oficial (MD=45; DE= 12,6) con rango amplio reportado entre puntaje mínimo de 11,76 y un máximo de 92,16; comparado con el uso en institución educativa no oficial (MD=42,15; DE= 10,72) y menor rango de puntuación informada entre puntaje mínimo de 7,8 hasta un máximo de 70,59.

Lo anterior, podría analizarse desde el punto de vista de la mayor presencia de burla en instituciones oficiales, lo cual conlleva tanto a conocer más el fenómeno, como a establecer formas de hacer frente a las situaciones verbales y no verbales a las que están expuestos los escolares. Se podría hipotetizar sobre la probable influencia de factores en la escuela como los programas de prevención de la burla, de prevención del bullying, el apoyo social en el aprendizaje del afrontamiento, la actitud y manejo de los profesores en casos de burla, la influencia del manual de convivencia, el nivel socioeconómico de los

escolares, o la interpretación que hagan de las circunstancias. Merecería mayor investigación este aspecto para que puedan establecerse las causas de estos resultados dado a que no corresponde a los objetivos de esta investigación. En contraste con la literatura, en otro estudio realizado en Beirut, con una muestra de tamaño similar a la de la presente investigación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones públicas y privadas (67).

Grado. Fue evidente el mayor uso de estrategias de afrontamiento en escolares de primaria que en los de secundaria. Sin embargo, no difiere en gran medida de los grados de secundaria. De acuerdo al grado, el 75% de los escolares entre los cursos tercero de primaria a octavo de secundaria, evaluaron las estrategias de afrontamiento por encima de 59, es decir fueron evaluadas como que ayudan mucho cuando se usan en situaciones de estrés o de preocupación. En el grado séptimo es donde más valores atípicos se encontraron, con casos en los que las evaluaron con bajo puntaje de efectividad y otros, en los que se evaluaron con gran efectividad.

Escolaridad de los padres. La percepción de la efectividad de las estrategias de afrontamiento por los escolares, según la escolaridad que tuvieran sus padres, no difiere mucho por nivel de estudios.

El reporte del uso de estrategias es más frecuente que la evaluación de su efectividad, lo que realmente puede indicar si ayudan o no a afrontar las situaciones de estrés. Sin embargo se encontraron resultados en una investigación con adolescentes de Estados Unidos, que evidenció que ante ser víctima por intimidación de tipo relacional, se usaron estrategias de afrontamiento como distanciamiento de otros, retaliación, expresión de sentimientos con amigos, familia y afrontamiento por confrontamiento con el agresor. Estos resultados son coherentes con el presente estudio, sólo en las dos últimas estrategias que implican expresar los sentimientos y tomar la decisión de resolver el problema(193).

La investigación relacionada a la naturaleza del afrontamiento y los procesos que se desarrollan en este fenómeno como uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento en los escolares es necesaria para comprender sus emociones, comportamiento, y respuesta a los cambios en el ambiente y la interpretación de la autorregulación en la exposición a la burla.

Los individuos identificados como víctimas de la intimidación, se caracterizan por la falta de estrategias emocionales efectivas de resolución de problemas(194). Sin embargo al contrario de esta afirmación se encontró que en el presente estudio los escolares que recibieron burla si reportaron estrategias de afrontamiento evaluadas por ellos como efectivas.

El total de la muestra evaluó que las estrategias de afrontamiento fueron efectivas (MD=52,94; DE=13,87). La mitad de los escolares, puntuó entre 44,11 hasta 61,76 la efectividad de las 34 estrategias propuestas en el instrumento usado. Es una de las variables en donde menos casos extremos se identificaron, realmente solo hubo dos escolares en toda la muestra que reportaron uso de estrategias con MD por debajo de 20, y dos casos con MD mayor a 90. De manera correspondiente, casos en los que se usan menos las estrategias de afrontamiento, que deben mirarse atentamente en su individualidad, el contexto que los rodea, las situaciones que viven en torno a la presencia y molestia de la burla. Por el contrario, los otros dos casos son escolares que han identificado la potencialidad de ayuda que resulta de utilizar formas de afrontar a los estresores.

Las estrategias más efectivas para los escolares fueron las siguientes con (MD= 1, 47 a 1,2) entre “Resolver el problema me ayuda”, “Controlarme me ayuda”, “Resolverlo me ayuda”, “Decir la verdad me ayuda”, “Disculparme me ayuda”, “Relajarme me ayuda”, “Hacer algo divertido me ayuda”, “Rezar me ayuda”, “Esperar que salga bien me ayuda”, “Jugar me ayuda”. Por el contrario, las reportadas como menos efectivas fueron “golpear algo”, “soñar despierto”, “gritar”, “molestar a alguien”, “comerme las uñas” con (MD= 0,68 a 0,39).

Con respecto al género, hubo diferencias significativas entre la efectividad del uso de estrategias de afrontamiento y el género, al ser más efectivas para las del género femenino ($p < 0,05$). Se encontró que para estas escolares las estrategias fueron más efectivas (MD=55,88; DE= 13,76), en comparación con los de género masculino (M=51,47; DE= 13,82), con puntajes mínimos distantes también entre géneros de 17,65 hasta 94,12 para ellas, y entre 5,88 hasta 89,71 para ellos. En otros estudios se han obtenido resultados similares y para las escolares de género femenino es mejor usar estrategias para resolver los problemas (195).

El 48,8% de las escolares del género femenino dice que la estrategia de: “resolver el problema me ayuda” es la más efectiva; les ayuda mucho en un 31,2% y ayuda poco en un 17,6%. Esta estrategia, motiva pensamientos y conductas para afrontar la burla, los resultados son coherentes con otras estrategias reportadas como efectivas que mencionaron comportamientos activos como intentos desde evitar su ocurrencia hasta detener la intimidación escolar, y ponerse en contacto con servicios de ayuda (66). Comportamientos que pueden entenderse como estrategias de afrontamiento que llevan implícita resolución cognitiva del problema.

Seguido por “disculparme me ayuda”, usada y manifestada como efectiva por el 47,8% de ellas, en quienes al 30% de las escolares les ayuda mucho y solo al 17% les ayuda poco. La estrategia de afrontamiento “controlarme me ayuda” es elegida como efectiva por el 49,5% de las escolares, distribuido entre un 29,4% que dicen que les ayuda mucho y un 20,1% que les ayuda poco. En un 44,4% de las escolares es efectiva la estrategia de afrontamiento “rezar me ayuda”, y por frecuencias se distribuyó así: el 29% de las escolares dicen que ayuda mucho y solo el 15,4% que ayuda poco. La quinta estrategia más efectiva es “resolverlo me ayuda” en un 48,5% de las escolares, y dentro de este porcentaje el 28,3% dicen que ayuda mucho y solo el 20,2% que ayuda poco.

Lo anterior demuestra que las más efectivas para el género femenino se clasificaron en las categorías de estrategias de afrontamiento de: resolución cognitiva del problema, expresión emocional, actividades de autocontrol, soporte espiritual(189).

Autores como Kokkinos y colaboradores, citando a Kochenderfer y Ladd (1997) exponen que las estrategias de los escolares pueden estar influenciadas por el rol que cada género desarrolla en la sociedad. Visto de este modo, las del género femenino tienden a buscar la afirmación, y la asertividad con el uso de habilidades prosociales, contrario a los del género masculino que eligen estrategias de externalización como la retaliación, la agresión, la distracción(170). Estas afirmaciones se comprobaron parcialmente en el presente estudio, porque escolares del género masculino usaron no solo estrategias de distracción como “hacer algo divertido” y “jugar”, sino también “resolver el problema” y “controlarme”, al tomar acciones para modificar la causa de estrés o preocupación. Fue notable que ninguno de los dos géneros, reportó estrategias prevalentes como “grito”, o “golpeo algo”, induciendo a mayor violencia a causa de la burla.

Respecto al género masculino, el 41,6% de los escolares afirmó que la estrategia de: “resolver el problema me ayuda” es la más efectiva; les ayuda mucho en un 26,4% y ayuda poco en un 15,2%. Seguido por “relajarme me ayuda”, usada y manifestada como efectiva por el 39,4% de ellos, en quienes al 25,2% de los escolares les ayuda mucho y solo al 14,2% les ayuda poco. La estrategia de afrontamiento “jugar me ayuda” es elegida como efectiva por el 39% de los escolares, distribuido entre un 24,7% que dicen que les ayuda mucho y un 14,3% que les ayuda poco. En un 40% de los escolares es efectiva la estrategia de afrontamiento “controlarme me ayuda”, y por frecuencias se distribuyó así: el 24,6% de los escolares dicen que ayuda mucho y solo el 15,4% que ayuda poco. La quinta estrategia más efectiva es “resolverlo me ayuda” en un 42,3% de los escolares, y dentro de este porcentaje el 24,5% dicen que ayuda mucho y solo el 17,8% que ayuda poco.

Lo expuesto, evidenció que las más efectivas para el género masculino se clasificaron en las categorías de estrategias de afrontamiento de: resolución cognitiva del problema, actividades de autocontrol, distracción comportamental (189).

Entre ambos géneros compartieron la categoría de estrategias de afrontamiento de resolución cognitiva del problema y de actividades de autocontrol, sin embargo, para las escolares fueron además efectivas estrategias de expresión emocional y de soporte espiritual. En cambio, para ellos fueron además efectivas estrategias de distracción comportamental. En otros estudio se han corroborado estos resultados, las escolares de género femenino tienden a usar como efectivas las estrategias de respuestas activas para afrontar el problema, con pensamientos que lo analizan y hacen que se dé un comportamiento dirigido a la solución(174), por el contrario, en el presente estudio la distracción en los escolares del género masculino fue una estrategia usada y evaluada como efectiva, en otras investigaciones se ha confirmado que también son efectivas para ellos las estrategias de tipo agresivo o de distanciamiento de la situación que genera estrés o preocupación(174).

En la literatura revisada no es notable la investigación de la efectividad de estrategias de afrontamiento ante la burla, en lugar de ello fueron encontradas investigaciones de efectividad de estas estrategias ante fenómenos de intimidación escolar y cyberbullying. El estudio desarrollado en Londres con escolares de 11 a 14 años, reportó que las estrategias más efectivas eran: buscar ayuda e informar a la familia ($z = -3.542$, $p = 0,000$, $r = 0,222$) o al profesor ($z = -2.949$, $p = 0,003$, $r = 0,194$) (66); y son consistentes con otros estudios en el uso de la estrategia de buscar apoyo social (196), lo anterior difiere con los resultados

de la presente investigación, quizá porque denota diferencia en lo que es la burla y el fenómeno ya de intimidación, diversos autores han mencionado que la interpretación del receptor de la burla, es decir el escolar, es lo que denota la gravedad de la situación, sumado a la repetitividad (132) (42) (69) ; quizá por eso, para quienes son burlados y no les moleste tanto y es no repetitivo, sea suficiente usar estrategias de afrontamiento que desarrollen por ellos mismos para enfrentar las situaciones de burla sin la necesidad de buscar a otros significativos, a diferencia de los casos propios de intimidación escolar o bullying. Además kokkinos y otros citando a Kritensen y Smith (2003), discute que los estudios han demostrado que los escolares víctimas de intimidación escolar, prefieren buscar ayuda en otros (170).

En otra investigación en Colombia, en escolares de 14 a 18 años, hubo resultados consistentes con los obtenidos en este estudio, porque las estrategias que predominaron ante situaciones de estrés en una muestra de adolescentes fueron las relacionadas a resolver los problemas y los conflictos(197) y, aunque solo son comparables con este estudio los escolares de 14 y 15 años, se puede evidenciar que este tipo de estrategias son también usadas por los de mayor edad.

De acuerdo a la edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la efectividad de las estrategias de afrontamiento. Empero, se halló que la mediana en todas las edades entre 8 a 15 años fue superior a 50. Reportando mayor efectividad en las estrategias para las edades de 8, 9 y 10 años. Con un ascenso de nuevo a los 13 años, como ocurrió en el uso de las mismas.

Este grado percibido de efectividad en estas edades demuestra su capacidad de afrontar cambios en su ambiente, con recursos propios. Basando este análisis desde la teoría de Roy(141), puede afirmarse que los escolares tienen la capacidad de desarrollar respuestas adaptativas a los estímulos, cuando evalúan que el uso de estrategias de afrontamiento es efectivo., independientemente de la categoría de estrategias a la que pertenezca.

Con respecto a la variable de institución educativa y efectividad de estrategias de afrontamiento, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), evidenciado por una mayor efectividad reportada entre los escolares de institución oficial (MD=54,41; DE= 13,8) con rango amplio reportado entre puntaje mínimo de 5,88 y un máximo de 94,12; comparado con la efectividad percibida en escolares de las instituciones educativas no oficiales (MD=50; DE= 13,72) y menor rango de puntuación informada entre puntaje mínimo de 10,29 hasta un máximo de 92,65.

El presente estudio no puede concluir efecto de causalidad sobre la efectividad de las estrategias en cuanto al tipo de institución educativa, pero si se analiza que la mayor frecuencia y molestia que los escolares interpretan en las instituciones oficiales pueden tener influencia, porque al identificar este estímulo focal, encaminan estrategias que solo de manera individual reconocen como efectivas, en próximas investigaciones podrán indagarse más este aspecto.

Fueron escasos los estudios encontrados sobre la evaluación de la efectividad de las estrategias de afrontamiento en escolares para poder discutir los resultados.

Debe tenerse presente que en la medición de la variable estrategias de afrontamiento, el diferente uso de escalas para los escolares, ha hecho que los resultados sean variados sin un consenso en la dimensionalidad del concepto para estas edades(190) (191). Aunque se usan escalas que no han sido desarrolladas para estas edades, en esta investigación se hizo adaptación transcultural para escolares colombianos de la escala SCSJ de la Dra. Nancy Ryan de la Universidad de Ohio (Estados Unidos) desarrollada directamente para estas edades (96). De forma similar lo es el concepto de burla, que en la literatura revisada tiende a confundirse con bullying o intimidación escolar, sin explicar que es previa a ello y que hay causas de burla que conforman las categorías de riesgo que sumado a repetitividad y diferencia de poder que no siempre está presente en la burla(131), lo convierte en intimidación escolar. Los instrumentos de medición de burla para estas edades también fueron escasos, sin embargo también se adaptó transculturalmente para los escolares de Colombia el instrumento CATS de la Dra. Judith Vessey del Boston College para esta variable.

6.4. Discusión de las pruebas inferenciales en la relación entre burla y afrontamiento

La burla, es un concepto que ha tenido la tendencia de confundirse con la intimidación escolar, sin embargo está integrado en ésta, es decir, hacer parte del bullying. Para entender lo anterior, se procedió a usar un procedimiento de método literario que mediante la revisión de piezas de investigación, aclarara las diferencias. Con ello, podría darse la discusión de las estrategias de afrontamiento encaminadas ante la burla como riesgo de intimidación escolar, sin embargo, como fue mencionando anteriormente, hubo casos de escolares con datos atípicos de elevada frecuencia de burla, y por ende niveles altos de molestia, principalmente en los grados de secundaria que no pueden ser descartados como casos de intimidación escolar.

La burla ha sido descrita como un concepto ambiguo, que tiene aspectos positivos (133) y negativos(130) desde lo prosocial a lo antisocial (131)(40), que se diferencia de la intimidación(132) al no compartir dos de sus características: la diferencia de poder y la repetitividad. La literatura es contradictoria al mencionar que la burla si tiene intención de daño que es la otra característica de la intimidación.

El concepto negativo de la burla, se ha considerado como interacciones verbales y no verbales entre pares hacia otro par con el objetivo de ridiculizar, con el uso del humor(178) ante factores sociales o personales de esa persona(132), para transmitir un mensaje negativo y despectivo sobre ella(130), de tipo humillante o para aislarla(69), hasta el punto de ser denominados por algunos autores como un tipo de maltrato entre pares que incluye insultos verbales(132) y comportamiento antisocial(40). Por otro lado, al verse de manera positiva, se plantea como un acto comunicativo, o técnica de comunicación que invoca el juego, el humor, la risa, la diversión de los dos que participan: quien dirige la burla y quien la recibe(133).

Expuestas las dos visiones de la burla, los autores han propuesto que el punto clave es entender la interpretación que el escolar que la recibe le da a esa situación (132) (69) (133), sin embargo la autora de la presente investigación quiere plantear que sumado a ello, está el contenido de la burla y su expresión (desde despectiva hasta en tono de admiración), la causa, los espectadores, la respuesta de ellos, y la respuesta que vea de los adultos. Estos aspectos pueden hacer la diferencia, no es igual una burla en tono de ridiculización a que sea dirigida en tono de exaltación de un atributo que se acepte como bueno

y superior a los demás; del mismo modo, no es similar la burla, por bajos recursos económicos que se determine el uso una marca de zapatos económica o popular, a la burla por ser el mejor de la clase. En esa forma, las risas, o comentarios que escuche de otros, sus posturas, el apoyo o la negación de esas interacciones, harán que el escolar lo procese como positivo, viéndolo como un juego divertido del que también participa y puede responder con otras burlas, o por el contrario, negativo y así mismo pueda darse el camino para una probable intimidación escolar y los efectos perjudiciales descritos en la salud mental, social, física, fisiológica.

Por consiguiente, al verse la burla como un estímulo del ambiente externo cambiante, demanda unas respuestas individuales, influidas por otros estímulos internos y externos para ese resultado, denominado estrategias de afrontamiento, como mecanismo para enfrentar esa situación de forma directa, o exteriorizando comportamientos y sentimientos vistos como agresivos, o mediante el desarrollo de recursos cognitivos y comportamentales para evitar o buscar la distracción de esa situación que el escolar vive. Este análisis hace entender la importancia que tiene conocer los resultados de tipo cognitivo y comportamental reportados por los escolares para así mismo deducir desde una visión del adulto, padres, de los profesionales de salud, y de la sociedad que permita facilitar esos procesos, apoyarlos y favorecer la adaptación, prevenir la enfermedad, generar otros estudios, ampliar el conocimiento y aportar en el cuidado que enfermería puede brindar a estos seres humanos.

Dado el preámbulo anterior, el último objetivo de la presente investigación pretendía conocer la relación entre las burlas por categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento, que evidenció correlaciones significativas entre las variables estudiadas, rechazando así la hipótesis nula de ausencia de correlación. Deben analizarse tres aspectos de las correlaciones: primero, las correlaciones tuvieron una naturaleza positiva, en la que la puntuación alta en una variable se correlacionó con otra puntuación alta en la otra variable (164). Segundo, la magnitud o fuerza que indica su interpretación entre valores comprendidos entre 0 y 1, según el referente teórico usado, la interpretación fue de correlaciones positivas medias porque todos los valores se ubicaron en un rango entre 0,11 y 0,50 (198). Tercero, la significancia estadística, todas tuvieron un valor de p menor a 0,01, indicando una relación real, no debido del azar, por ello fueron significativas estadísticamente (169) (198). A continuación se discutieron diferentes resultados de esta investigación según las relaciones encontradas entre las variables burla y afrontamiento.

Respecto a la burla se encontró que:

Primero, hay relación negativa entre la frecuencia de la burla y el grado (Rho de Spearman= -0,194 p =0,000) y entre frecuencia de la burla y la edad (Rho de Spearman= - 0,156 p =0,000). Las anteriores se interpretan, como correlaciones de magnitud media pero significativas estadísticamente (198), entendiéndose de la siguiente manera: la presente investigación incluyó escolares de tercero de primaria a octavo de secundaria, entonces, entre mayor grado se cursaba, fue menor la presencia de la burla que los escolares reportaron, y es coherente que la correlación también es inversa por la edad, porque conforme aumenta el grado era mayor la edad de los escolares. Corroborando los resultados, en Bogotá, en 731.791 estudiantes de grado quinto al once, se encontró que la intimidación escolar física y verbal fue mayor en escolares de quinto grado con un 17,4%, seguido por los grados de sexto a noveno con un 12,6% y menor en décimo y once grado con un 5,5% (8).

Segundo, hay relación negativa entre molestia por recibir la burla y el grado (Rho de Spearman= -0,269 p =0,000) y entre molestia por recibir la burla y la edad (Rho de Spearman= -0,256 p =0,000). Es de resaltar que son correlaciones inversas, de magnitud media y que tienen evidencia significativa estadísticamente.

Fueron muy escasos los reportes de investigación en el estudio de la molestia cuando se investiga la burla, probablemente, se necesite reconocer el potencial de la molestia para el cambio de interpretación del burlado de entenderlo solo como burla, antes de pasar al otro lado, donde se vuelve repetitivo, y se convierte en intimidación escolar.

Respecto a las estrategias de afrontamiento se obtuvieron los siguientes hallazgos:

Primero, hay relación negativa estadísticamente significativa entre uso de estrategias de afrontamiento y grado (Rho de Spearman= -0,302 p =0,000); y entre uso de estrategias de afrontamiento y edad (Rho de Spearman= -0,251 p =0,000). Contrariando este hallazgo, otra investigación afirma que se han encontrado asociaciones entre la intensidad y el tipo de reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento a determinados estresores, que son similares en las edades de transición a la adolescencia temprana entre los ocho a los doce años, en la que su comprensión emocional no difiere sustancialmente y hay pocas diferencias en el afrontamiento en comparación con los escolares mayores, aunque acepta

en decir que se convierte en un patrón de las respuestas que ellos eligen para afrontar las situaciones (192). Y esa es la fortaleza del autoreporte, que los mismos escolares por edad manifestaron en este estudio, las estrategias que usan con tendencia de disminución por edad, y las que ellos eligen para afrontar la burla.

Segundo, hay relación negativa estadísticamente significativa entre efectividad de estrategias de afrontamiento y grado (Rho de Spearman= -0,204 $p = 0,000$) y entre efectividad de estrategias de afrontamiento y edad (Rho de Spearman= -0,177 $p = 0,000$).

Desde una visión del desarrollo del preadolescente, se da un cambio de control parental al grupo de pares, hay cambios conceptuales de ver el mundo, de la comunicación y los problemas, por eso se convierten en más responsables del estrés de su experiencia (170). Se ha descrito que entre menor edad tenga el escolar, y esté expuesto a evaluaciones negativas de sus compañeros, rechazo por los pares y/o a intimidación escolar, lo lleva a desarrollar baja regulación emocional, interacciones más negativas, y está en riesgo de seguir siendo objeto de burla; también se ha encontrado relación entre baja regulación emocional y el aumento de la victimización(199).

Contrario al planteamiento anterior, este estudio demostró que los escolares de menor edad usan un buen número de estrategias de afrontamiento que les ayuda ante ser burlados, sin embargo no se estudió la regulación emocional y la relación que pueda tener con una probable intimidación escolar en los años escolares siguientes a la burla.

Adicionalmente, este estudio demostró que conforme aumenta la edad y el grado académico de los escolares se usan estrategias de afrontamiento, sólo que en menor número y se consideran menos efectivas, sin embargo, deben analizarse con precaución estas afirmaciones porque en este estudio está relacionado con que el fenómeno de burla también disminuyó su reporte conforme avanzó la edad y el grado. Estos resultados son consistentes con los demostrados en otras poblaciones, Ryan encontró en

su estudio que a medida que el escolar aumenta su edad usa menos recursos de afrontamiento porque han elegido un conjunto de estrategias que ellos prefieren como efectivas(96). En la presente investigación probablemente ocurrió esta misma situación.

Con relación a la burla y el uso de estrategias de afrontamiento, se puede afirmar que:

Primero, se encontró relación positiva estadísticamente significativa entre frecuencia de la burla y el uso de estrategias para afrontarlo ($r= 0,356$ $p =0,000$). Esto significa que los escolares van incrementando el uso de estrategias de afrontamiento conforme aumenta la burla que reciben. De forma similar a esta investigación, las escolares, presentaron mayores niveles de afrontamiento ante la experiencia de intimidación escolar, relacionado con: no mirar películas violentas, no ser sumisas, participar de actividades de prevención contra en bullying en sus instituciones educativas y asistir a actividades como las deportivas, artísticas, y sociales que fortalecían su confianza y las amistades (174).

Otro estudio confirma los hallazgos encontrados en esa investigación, en un estudio en España con 346 escolares, se encontró que el uso de las estrategias de afrontamiento, se incrementó conforme aumentaba la intimidación tradicional y el ciberbullying en las víctimas. Lo cual puede estar asociado a la necesidad de afrontar estas situaciones de forma frecuente (196).

Segundo, que hay relación positiva estadísticamente significativa entre molestia por recibir burla y el uso de estrategias de afrontamiento ($r= 0,376$ $p =0,000$). Lo anterior explica que en los escolares hay mayor uso de estrategias de afrontamiento a medida que más les molesta recibir burlas.

Respecto a la burla y la efectividad de las estrategias de afrontamiento, se encontró que:

Primero, evidencia estadísticamente significativa para decir que hay relación positiva entre molestia por recibir burla y la efectividad de las estrategias de afrontamiento ($r= 0,250$ $p =0,000$).

No se encontraron estudios que mostraran la molestia por recibir burla y así la determinación de la efectividad de las estrategias. Sin embargo es probable que no es que cuando incrementa la molestia por recibir burla es que el afrontamiento sea más efectivo, se presume que es el individuo el que allí elige las estrategias de afrontamiento efectivas para sí mismo, por ello es mayor la efectividad, porque hay autoconocimiento. A diferencia de lo anterior, se han estudiado variables mediadoras entre la relación intimidación escolar y efectividad de estrategias de afrontamiento, una de las estudiadas ha sido la autoeficacia, al comprender que cuando un individuo se cree eficazmente capaz de enfrentar problemas, hay resultados de afrontamiento adaptativo, a diferencia de quienes no se sienten autoeficaces, y solo experimentan sentimientos de depresión, tristeza, ansiedad, desesperanza(170)se encontró que los escolares con alta autoeficacia emocional usaban menos la evitación, cuando no era intimidación física. Adicionalmente al tener alta autoeficacia académica, se reporta menos el uso de estrategias de afrontamiento de apoyo social(170).

Segundo, los resultados de esta investigación encontraron relación positiva entre frecuencia de la burla y la efectividad de las estrategias de afrontamiento (Rho de Spearman= 0,186 p =0,000).

La literatura es coherente con este estudio en mencionar que hay un vacío en la investigación de la efectividad de las estrategias de afrontamiento (196) (191), porque si bien, los estudios evidencian un uso mayor de estrategias de afrontamiento al ser víctima, puede haber un factor clave y es que estos escolares, intentan de forma repetida distintas maneras de salir de la intimidación y el acoso escolar, sin determinar los recursos que le ayuden a enfrentar la problemática (196). Por lo anterior es necesario medir la efectividad de las estrategias de afrontamiento tal como se hizo en esta investigación, lo cual lleva a analizar que no solo es estudiar que estrategias usan sino cuales sirven, aunque solo es el mismo individuo quien puede hacer esta evaluación. La efectividad, se relaciona con los procesos metacognitivos de resolución de problemas, porque funcionan como autorreguladores en la elección de la estrategia a usar, su uso en sí, controlarla y evaluarla. Hay estudios que confirman la relación entre procesos metacognitivos y uso de estrategias de afrontamiento (196). La investigación debe detenerse en preguntar a los escolares qué estrategias les ayudan y por qué las eligen (191) dada la importante investigación que sigue demostrando que usan bastante las que se han denominado centradas en la emoción, de las que se critica si son o no respuestas adaptativas. Sin embargo, estrategias como las de distracción se han relacionado como moduladoras de efectos negativos en la salud (191).

La efectividad del afrontamiento, está relacionado con la frecuencia y el tiempo de exposición al estresor, las estrategias usadas son apropiadas según características personales, contexto, causas y el resultado (191).

Se demostró en la presente investigación, que existe evidencia significativa en los resultados de que a medida que los escolares reciben más acciones de contenido burlón, evalúan ese estímulo, y generan proceso de afrontamiento que les permite mayor uso de estrategias. Aunque las correlaciones encontradas en la efectividad de las estrategias, son clasificadas como de magnitud media (198), fueron menores que las relacionadas con el uso de las estrategias de afrontamiento; sin embargo, al ser significativas permiten afirmar que en los escolares la efectividad de esas que usan, tiende a elevarse a medida que aumenta la burla, lo cual sólo podría explicarse, mediante vínculo con los resultados de las correlaciones anteriores, con la evidencia de que al ser mayor la presencia de la burla, y así la interpretación de mayor molestia por recibirla, es cuando el ser humano adaptativo hace uso de mayores recursos cognitivos y comportamentales (estrategias de afrontamiento) que le permiten evaluar a su estresor (burla), y reconocer cuales debe usar, probablemente teniendo en cuenta estímulos contextuales como su edad, su grado, y residuales como su experiencia con la burla. Esto indica, que es desde la percepción de cada escolar y su exploración, poder identificar qué estrategias son más efectivas en las situaciones de recibir mayor burla y así llegar a una respuesta adaptativa.

Respecto a la relación burla en categorías de riesgo de intimidación escolar del CATS y las estrategias de afrontamiento del SCSÍ se puede afirmar:

El análisis permitió la comparación de estos resultados con otros estudios empíricos de diferentes lugares del mundo, y al encontrar relación entre estas variables, se detalla cada una a continuación, vinculando la propuesta de interpretación de la escala SCSÍ que se hizo en esta investigación, que fue integrar la dos subescalas, por ejemplo: cuando abrazo algo me ayuda (integra frecuencia y efectividad). Los resultados facilitaron el análisis, porque permitieron identificar en los escolares las estrategias que usan y que son efectivas ante la burla por categorías de riesgo de intimidación escolar.

Existe relación entre la primera categoría de riesgo de intimidación escolar: factores relacionados con la escuela y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,345$ $p=0,000$); y entre esta misma categoría y la efectividad de estrategias de afrontamiento ($r = 0,234$ $p=0,000$).

Lo anterior es coherente en esta investigación, al recordar que no ser bueno en deportes y los deportes que se practican o no, fuesen manifestadas como causas de burla por cerca de la mitad de los escolares, hecho que demuestra la necesidad de analizar el aspecto de la individualidad en el desempeño, así como los gustos para practicar deporte y su importancia como causa de burla.

La literatura confirmó que el bajo desempeño en educación física fue el motivo de burla en la adolescencia (181). Además, la práctica de esta clase en la escuela, se disminuye si hay burla por el peso (182) (183) (187) y hay disgusto con el propio cuerpo(182). Una consecuencia de ello es la disminución de la calidad de vida del adolescente con peso normal, sobre peso, y obesidad cuando recibe burla por su actividad física(183). El paso del nivel primaria a secundaria motiva el desinterés por la práctica deportiva, hecho que puede estar descrito por las razones expuestas (186).La burla por condiciones de la escuela podría facilitar la baja autoestima, las bajas habilidades sociales por la vergüenza del cambio de ropa ante la práctica de un deporte y mostrar el cuerpo (181) y estar insatisfecho con el mismo(182), además de ir en contra con una recomendación saludable de la OMS(185). Es importante analizar que en esta categoría los factores relacionados con la escuela sobre la práctica deportiva, al mismo tiempo traen aspectos relacionados con la apariencia y el peso que pueden motivar la burla y así la disminución en el desempeño y la apatía por su práctica, tanto en clases como en el recreo.

La investigación empírica por la tipología de necesidades educativas especiales, que agrupa la caracterización de tener buen desempeño o no en la escuela, ha sido un aspecto poco investigado, su estudio, aportaría a una mayor comprensión, sin embargo ajusta a la premisa de que el escolar recibe burla por ser diferente en algo, y el ambiente en donde más puede compartir con los pares realmente puede ser el educativo.

Las estrategias de afrontamiento que más ayudan en ambos géneros y que al integrar las dos subescalas del SCSI (frecuencia y efectividad), obtuvieron los mayores valores de correlación y fueron significativos estadísticamente en relación con las causas de burla en orden descendente fueron: “cuando uso rezar me ayuda”, “cuando uso abrazar algo me ayuda”, cuando uso comer algo me ayuda”, “cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda”, “cuando uso querer saber más al respecto me ayuda”, “cuando uso disculparme me ayuda”, cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda”, “cuando uso dormir me ayuda”, “cuando uso esperar que salga bien me ayuda”, “cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda”.

Las estrategias “cuando uso rezar me ayuda”, “cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda”, “cuando uso querer saber más al respecto me ayuda”, “cuando uso disculparme me ayuda”, “cuando uso esperar que salga bien me ayuda”, “cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda”, pertenecen al factor uno obtenido del análisis factorial en la validez psicométrica del SCSI para esta muestra colombiana: ese factor se denominó estrategias activas comportamentales y cognitivas, que incluyen acciones y pensamientos que llevan al escolar a tomar decisiones para afrontar de forma directa el estresor, problema, o preocupación. Las estrategias “cuando uso abrazar algo me ayuda”, “cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda”, “cuando uso dormir me ayuda”, corresponden al factor dos estrategias de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, es decir resultados de afrontamiento que concentran comportamientos que exteriorizan los sentimientos generados al ser burlado por factores relacionados con la escuela y del mismo modo hay estrategias que interiorizan esos sentimientos y pensamientos, como forma de enfrentar la burla. La estrategia “cuando uso comer algo me ayuda”, pertenece al factor tres: estrategias de distracción, que indicaron pensamientos y acciones que demuestran la intención de escapar o evadir al problema y buscar distraerse del estresor.

Lo anterior, demuestra el abanico de estrategias que son efectivas para los escolares cuando están en riesgo de intimidación escolar al recibir burla por factores relacionados con la escuela. Este conocimiento, debe ser utilizado en los ambientes educativos para fortalecer intervenciones de enfermería, que busquen promover la salud y la participación de los profesionales, en la prevención de las consecuencias negativas por el fenómeno de burla e intimidación escolar. La propia comunidad educativa ha manifestado la necesidad de los profesionales de la salud en estos espacios porque los

profesores no están preparados para abordar el fenómeno porque lo ven como conductas normales en estas edades(200).

Tal como lo propone Reed (201), la disciplina debe hacer un puente entre la investigación y la práctica, los resultados no pueden quedarse en la academia, es por ello, que deben dirigirse intervenciones de enfermería en proyectos escolares que vinculen padres y madres, dada la amplia experiencia de las profesionales en el campo de la educación en salud, para apoyar procesos de orientación en la temática de burla y afrontamiento, para promover la salud familiar; además, proponer y desarrollar intervenciones que favorezcan la expresión y exteriorización de sentimientos y de pensamientos que afectan individualmente, pero que pueden ser trabajados colectivamente en diferentes sesiones que puedan ser gestionadas con las directivas de los centros educativos, para el fortalecimiento emocional y social.

Adicionalmente, los profesionales de enfermería deben diseñar intervenciones dirigidas a profesores, padres y escolares para permitir que las estrategias de evitación como jugar y comer, sean opciones de afrontamiento y no catalogadas como negativas, o de poca efectividad, porque son los recursos con los que cuenta el escolar que han sido expresados por ellos mismos en esta investigación como efectivos ante el estresor de la burla que no pueden modificar fácilmente, esto ha sido coherente con el planteamiento de Ryan(96). Este estudio da bases para que enfermería llegue a ámbitos educativos escolares y diseñe intervenciones para mejorar la convivencia, como minutos diarios al juego, hacer picnics en los ambientes propios de la escuela, entre géneros y/o compartidos, que permitan tanto el desarrollo de habilidades de comunicación, mejorar relaciones, equipos de actividades de aprendizaje, identificar niños en riesgo de burla y facilitar el desarrollo de estas estrategias de afrontamiento y la comunicación asertiva.

Por otro lado, hay evidencia estadística de la relación entre la segunda categoría de riesgo para intimidación escolar: personalidad y comportamiento y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,341$ $p=0,000$); y hay relación entre esta categoría y la efectividad de estrategias de afrontamiento ($r = 0,204$ $p=0,000$).

Esta categoría agrupa causas de burla del escolar por su comportamiento y la manera de mostrarse al mundo tanto a sus pares como a los adultos en el ambiente escolar, mostró ser mayor en el género

femenino, al igual que la de aspecto físico que se discute más adelante. Si bien, la personalidad está compuesta por rasgos y diferencias individuales que hacen que una persona se distinga de la otra por tener cualidades originales. Esto, también constituye una causa de burla entre escolares.

En la presente investigación, la primera causa de burla en la muestra de escolares de 8 a 15 años, fue por un ítem de esta categoría, “mi manera de ser”, la tercera causa también “por cómo me veo”, y la quinta “por portarme diferente”, así sucesivamente de manera intercalada cada una causa de otra categoría apareció un ítem de personalidad y comportamiento demostrando una fuerte agrupación de constantes motivos por los que un escolar es blanco de risas, comentarios y expresiones de ridiculización de y ante otros. Del mismo modo, la molestia por estas causas de burla, se mostró con las mayores medias en las tablas de frecuencia.

La literatura de estudios empíricos, no ha reportado estudios con estas causas así de forma tan detallada, sin embargo la psicología ha hecho importantes aportes en el estudio de las habilidades sociales y las emociones ante la intimidación escolar, fueron escasos los estudios en el tema de burla para poder ser contrastados con los hallazgos de la presente investigación. Por ejemplo, la ingenuidad social y no saber ocultar o gestionar las emociones son rasgos de la personalidad que predisponen para ser sujeto de intimidación(176). La inteligencia emocional hace que la percepción, el análisis y los comportamientos referentes a emociones sean efectivamente expresados(172). Si hay ausencia, se ha demostrado como factor predictor de victimas cuando hay falta de control emocional y cognitivo ante las agresiones en los escolares(172). La falta de regulación emocional incluso reportada por adultos observadores es un predictor significativo de la intimidación (135).

Además, otro aspecto de la personalidad estudiado entre pares es la popularidad, que es un factor que involucra mayor aceptabilidad social, y menor probabilidad de ser víctima de burla(176). De forma coherente, al hablar de la personalidad, la orientación sexual ha sido estudiada como causa para la burla y la intimidación escolar con casos incluso fatales, como los de un escolar adolescente en un municipio de Cundinamarca, Colombia que se suicidó al ser intimidado por ser homosexual. Se ha reportado en las investigaciones como una condición individual con características sociales que facilita ser etiquetado como receptor de burla o intimidación escolar(177). Otras investigaciones han demostrado el uso de estrategias de distracción y de evitación en discriminación por la orientación sexual, sin embargo las primeras se asocian a menores síntomas depresivos (191).

Las estrategias de afrontamiento que más ayudan en ambos géneros y que al integrar las dos subescalas del SCSI (frecuencia y efectividad), obtuvieron los mayores valores de correlación y fueron significativos estadísticamente en relación con las causas de burla en orden descendente fueron: “cuando uso abrazar algo me ayuda”, “cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda”, “cuando uso rezar me ayuda”, “cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda”, “cuando uso disculparme me ayuda”, “cuando uso querer saber más al respecto me ayuda”, “cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda”, “cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda”, “cuando uso esperar que salga bien me ayuda”, “cuando uso comer algo me ayuda”.

Estas estrategias mostraron correlación como las más efectivas ante la burla por la personalidad y el comportamiento, al identificarlas en la agrupación por factores del SCSI, se encontró que las estrategias “cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda”, “cuando uso rezar me ayuda”, “cuando uso disculparme me ayuda”, “cuando uso querer saber más al respecto me ayuda”, “cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda”, “cuando uso esperar que salga bien me ayuda”, pertenecen al factor 1 de estrategias activas comportamentales y cognitivas, donde todas esas acciones implican la decisión de actuar ante la burla y enfrentando la situación de manera directa, ya sea expresándolo a otros, o un ser superior mediante la oración o buscando información como forma de mitigarlo, o de sentir seguridad para afrontarlo. Adicionalmente, las estrategias: “cuando uso abrazar algo me ayuda”, “cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda”, “cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda”, pertenecen al factor 2 de estrategias de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, que tienen como objetivo mostrar comportamientos dirigidos al ambiente externo de tipo agresivo, o mediante desplazamiento a otro lugar, o mediante el afecto al abrazar alguna cosa y pensamientos hacia sí mismo, como forma de afrontar la burla por esta categoría. La estrategia “cuando uso comer algo me ayuda” pertenece al factor 3: estrategias de evitación, que indicaron pensamientos y acciones que demuestran la intención de escapar o evadir al problema y buscar distraerse del estresor.

Estos hallazgos, esclarecen la variedad de estrategias que usan y son efectivas para los escolares de 8 a 15 años ante la categoría que implica burla por la forma de ser y el comportamiento. Los resultados son insumo, para que los profesionales en enfermería se motiven a avanzar en el nivel de evidencia de este estudio al proponer estudios de intervención. La revisión de literatura realizada para los primeros capítulos de la presente investigación, demostró que los estudios por niveles de evidencia sobre la intimidación escolar, son escasos en los niveles uno de revisiones sistemáticas, nivel dos, de estudios experimentales y nivel tres de los cuasiexperimentales(169), esto es importante para la práctica y la investigación porque aportan a la solidez, y validez del conocimiento científico(164).

Estos diseños mencionados se deben enfocar en intervenciones que inviten a los padres de familia, a entender el fenómeno de la burla y las estrategias de afrontamiento, así como a los profesores y la comunidad educativa en general para que de este modo, puedan darse el apoyo social y la prevención respectiva ante la problemática de salud pública que es la burla y la intimidación escolar. Algo que no se esperaba en esta investigación, fue encontrar que los escolares no mencionaran el hablar con los padres dentro de las primeras diez estrategias de afrontamiento que usan, sin embargo es la onceava reportada, y correlacionó con el fenómeno de burla en esta categoría como efectiva, así como en la categoría de factores relacionados con la escuela. Es de vital importancia por ello educar a las familias o cuidadores de los escolares para que la responsabilidad no sea solo delegada al ámbito educativo, sino que por el contrario sea un trabajo que articule salud-educación-familia.

También deben vincularse a las intervenciones servicios espirituales con los que cuentan algunas escuelas como lo son el sacerdote, o en iglesias cercanas, o grupos de oración, que favorezcan estos espacios de vinculación para los estudiantes que opten por fortalecer su afrontamiento, la literatura ha demostrado que la espiritualidad es una variable que incide en el afrontamiento ante situaciones en los adultos(202) (203), debe investigarse más este aspecto en los escolares.

La inadecuada expresión de las emociones, así como su gestión inefectiva fue demostrada como un factor involucrado en la probabilidad de ser víctima de intimidación escolar, por lo tanto, enfermería debe proponer intervenciones para promover el bienestar y comprobar estas variables cognitivas en el afrontamiento de escolares. Es notable que la estrategia de afrontamiento “abrazo algo” fue correlacionada con las dos primeras categorías de riesgo de intimidación escolar, lo que traduce que el afecto, y la exteriorización de las emociones ayudan a los niño(a) s y adolescentes escolares para enfrentar las condiciones cambiantes del ambiente ante estímulos como la burla en la escuela.

Sumado a lo anterior, el desarrollo de proyectos educativos en los que participen profesionales de enfermería debería estar articulado desde los servicios de atención primaria, y académicos desde los programas de pregrado y pos graduación, dada la pertinencia de la intervención de enfermería en el afrontamiento para fortalecer la facilitación de las estrategias de afrontamiento, la educación a adultos, y adaptación de los escolares ante la burla.

Adicionalmente, los descubrimientos de este estudio permiten afirmar que hay relación entre la tercera categoría de riesgo de intimidación escolar: familia y ambiente y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,282$ $p=0,000$); así como hay relación entre esta categoría y la efectividad de estrategias de afrontamiento ($r = 0,152$ $p=0,000$).

El contexto familiar, es estudiado como causa de burla en esta categoría, y se encontró que la burla por las cosas de tipo material, de los escolares fue el ítem que más se reportó. La literatura, no ha investigado muchos aspectos acerca de esta categoría, sin embargo se ha descrito que la ausencia de escolaridad de la madre ha sido una causa de burla en escolares, sumado a condiciones culturales como la raza o color de la piel (177). Si bien la raza, no está contemplada en el instrumento CATS, si hay ítems como burla “por ser rico o pobre”, “mis adornos o accesorios”, “la marca de mis zapatos”, “mis papas” que indagan en el escolar el ambiente social, económico, y familiar. Según los resultados de esta investigación fue la categoría que tuvo los menores valores de la media en la burla según lo reportado por los escolares.

La situación económica es una condición del ambiente externo del escolar, que se convierte en una causa de burla, porque probablemente de esta circunstancia se derive el tipo de zapatos que usa, las características de las cosas materiales que usa, o sus adornos o accesorios. En esta investigación “ser rico o ser pobre”, fue la segunda causa de burla en esta categoría, con una prevalencia del 29,3%, siendo mayor en el género femenino con un 17,2% y con 12,1% para los de género opuesto. Debe mencionarse que en la presente investigación se incluyeron escolares de niveles socioeconómicos altos y bajos, de instituciones oficiales e instituciones no oficiales. La literatura ha comprobado en otros estudios que los problemas económicos familiares si tienen relación con ser víctima de intimidación escolar y además esas dificultades se relacionan con ser víctima de burlas en la tipología de ciberbullying, así como la nacionalidad, y los conflictos familiares (128); y que hay otras situaciones familiares que son predictores de la intimidación escolar, como lo es tener a la madre en la cárcel, que hace que el comportamiento del escolar sea más agresivo y burlón, dirigiendo estas acciones hacia otros ($p<0,001$) (135), por ello los problemas legales y sociales que están imbuidos en la dinámica familiar son factores que probablemente inciden en la burla y la intimidación escolar, porque se relacionan con inadecuada gestión emocional del escolar, al recibir burla y no saber responder o responder de manera agresiva.

Sin embargo, estas últimas tres variables (nacionalidad, conflictos familiares, problemas legales) no están incluidas en el instrumento CATS usado con los escolares en la presente investigación, por lo cual no pueden compararse estos resultados, aunque muestran que las condiciones externas que facilitan la

adquisición de cierto estatus, o pertenencia a una cultura, o los problemas que puedan afectar a la familia con la que se convive como problemas relacionales facilita estar en riesgo de intimidación escolar.

Las estrategias de afrontamiento que más ayudan en ambos géneros y que tuvieron los mayores valores de correlación y fueron significativos estadísticamente al integrar la frecuencia y a efectividad del SCSI, en orden descendente fueron: “cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda”, “cuando uso rezar me ayuda”, “cuando uso querer saber más al respecto me ayuda”, “cuando uso abrazar algo me ayuda”, “cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda”.

De lo encontrado en relación a la categoría familia , ambiente y afrontamiento, se analiza que las estrategias “cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda”, “cuando uso rezar me ayuda”, “cuando uso querer saber más al respecto me ayuda”, cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda”, pertenecen al factor 1 de estrategias activas comportamentales y cognitivas, lo que indica que cuando la burla se da por aspectos relacionados con el contexto de la familia, como comentarios por las personas con las que se vive, o por las cosas materiales que se tiene y se muestran en la escuela, se afronta la burla de forma directa, con pensamientos y acciones que intentan buscar información y tener soporte social, que permita compartir con otros la experiencia y el apoyo para enfrentar el estresor. Adicionalmente, la estrategia “cuando uso abrazar algo me ayuda”, correlacionada con esta categoría fue del factor 2 de las estrategias de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, es decir resultados de afrontamiento que concentran comportamientos que exteriorizan lo sentimientos generados por el estrés, en este caso abrazar algo es la expresión de sentimientos, probablemente para gestionar las emociones que le genera enfrentar la burla. Es importante analizar que el afecto si puede ser una variable importante en el afrontamiento ante la burla en escolares. Lo anterior, estos dos factores fueron obtenidos en el análisis factorial de la validez psicométrica del SCSI hecho para esta muestra colombiana.

Similar a la categoría anterior, las estrategias usadas por los escolares pertenecen a dos factores que agrupan recursos cognitivos y comportamentales de afrontamiento que no evitan o buscan la distracción del estresor, por el contrario promueven una ruta que de algún modo reconoce en el estresor una fuente de preocupación pero que se puede enfrentar con acciones directas o exteriorizando comportamientos, o interiorizando un modo de paz interior.

Las intervenciones de enfermería, deben integrar aspectos como la inclusión de juego de roles que faciliten la socialización de las estrategias de afrontamiento efectivas ante la burla por motivos de familia y ambiente, además de técnicas de relajación y de expresión de sentimientos que permitan tranquilidad y afrontamiento interno que pueda ser reflejado en sus resultados ante el estímulo de burla. Esta variable del afrontamiento puede ser fortalecida mediante la educación para promover el bienestar y la adaptación(188). Los padres de familia, pueden asistir a encuentros con enfermería para que reciban orientación sobre la burla, el papel que tienen como personas significativas en la regulación emocional y el acompañamiento al escolar. Además de proponer visitas a los escenarios escolares para hacer consulta de enfermería que brinde cuidado individualizado a los estudiantes que lo requieran y que reciban burlas, para evitar que se convierta en intimidación escolar, abordando el tema de la interpretación de la burla como la educación en las estrategias de afrontamiento efectivas.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación vislumbraron que existe relación entre la cuarta categoría de riesgo de intimidación escolar: aspecto físico y el uso de estrategias de afrontamiento ($r = 0,160$ $p=0,000$); y también entre esta categoría y la efectividad de estrategias de afrontamiento ($r = 0,112$ $p=0,005$).

Los estudios revisados en la literatura, permitieron evidenciar que en la categoría de aspecto físico, el peso puede generar cambios de comportamiento en los escolares y afectar conductas como las de ingerir más alimentos y no evitar el aumento del peso(168), sumado a ello, se ha reportado que la burla por esta causa tiende a aumentar conforme avanza la adolescencia(173) y a ser persistente en la edad joven adulta (173)(175)(179). Adicionalmente, la apariencia del cuerpo y el rostro son causas frecuentes de burla y tienen prevalencias diferentes por género (177). Dependiendo de la muestra, y su edad, los aspectos físicos personales que eran blanco de comentarios y risas en las escolares fueron el maquillaje y en el género opuesto, el color de la piel(171). Así como la discapacidad física aumentaba la probabilidad de ser intimidado(4). A su vez, la molestia por recibirla es mayor cuando son los amigos cercanos porque es más probable el desarrollo de trastorno alimentario (179), o de familiares u otros significativos que hacen que sea constante y persistente la condición de ser burlado (173).

La burla por aspectos relacionados con el cuerpo, la familia, conductas y la escuela son predictoras de cambio del peso (a mayor) IMC en las escolares(168). Las burlas por la categoría de escuela y personalidad y comportamiento en esta investigación mostraron diferencias significativas por tipo de institución educativa, otros estudios corroboran estas diferencias por género(168) además de reconocer la utilidad del instrumento CATS para investigar las causas de burla debe investigarse las posibles

consecuencias en la salud de los escolares(168) como la depresión en la adolescencia cuando las burlas tienen curso en los años de adolescencia hasta los 16 años que si las burlas se detienen antes de cumplir los 10 años(175).

En esta investigación, en la categoría de aspecto físico, tanto la burla como la molestia por recibirla fueron mayores para el género femenino. Las estrategias de afrontamiento que más ayudan en ambos géneros y que tuvieron los mayores valores de correlación en la integración de las dos subescalas (frecuencia y efectividad) y fueron significativos estadísticamente en relación con las causas de burla por el aspecto físico, en orden descendente fueron: “cuando uso abrazar algo me ayuda”, “cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda”, “cuando uso soñar despierto me ayuda”.

De acuerdo a los escolares, fueron las más efectivas para ellos ante estas situaciones. Siendo estrategias de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, es decir resultados de afrontamiento que concentran comportamientos que exteriorizan los sentimientos generados por el estrés y del mismo modo hay estrategias que interiorizan esos sentimientos y pensamientos, como forma de enfrentar la burla. Lo anterior, corresponde y es coherente al factor dos encontrado en el análisis factorial de la validez psicométrica del SCSJ hecho para esta muestra colombiana. Esta categoría tuvo la particularidad de correlacionar solo estrategias de un factor del SCSJ, lo anterior aporta conocimiento valioso para que enfermería escolar, o la que trabaja desde el centro de salud cercano, o la que trabaja en salud pública, o la docente que va a práctica con sus estudiantes, puedan trabajar con los escolares que están en riesgo de intimidación escolar al recibir burla por el aspecto físico, en propuestas de intervención de enfermería para enseñar el afrontamiento y potencializarlo, al ser recursos y estrategias propias con las que hace frente cada individuo a su ambiente cambiante (141). Este estudio brinda resultados de investigación que pueden orientar la planeación y ejecución de proyectos educativos que desarrollen talleres, actividades, acciones, para/y con escolares en: expresión, verbalización, y exteriorización, de sentimientos, pensamientos, comportamientos, de sus experiencias, de cómo quieren que sea la convivencia escolar, de lo que les molesta, de lo que les gusta, todo con el fin de experimentar una salida a la situación estresante que reciben que es la burla por su apariencia física; y así promover la adaptación al ambiente del que recibe el estímulo y disminuir la probabilidad de consecuencias negativas en su salud, porque se ha demostrado que la personalidad poco expresiva, también se asocia a eventos patológicos;

en este caso de la burla, puede perpetuarla más y facilitar en el agresor la diferencia de poder, y volverse una burla repetitiva hasta convertirse en intimidación escolar.

Lo anterior, evidencia la relación entre la burla y las cuatro categorías de riesgo para intimidación escolar y el uso y la efectividad de las estrategias de afrontamiento de los escolares en esta investigación. Es relevante analizar que las investigaciones en enfermería, han mostrado cierta predilección a no tener muy en cuenta las correlaciones que no tienen magnitud fuerte, es decir con valores menores a 0,8, sin embargo las correlaciones significativas, presentan significados importantes en el conocimiento de la disciplina si se estudian esas variables en el contexto que los rodea(164). Lo anterior se justifica desde estudiar las categorías de riesgo de intimidación escolar que agrupan causas de burla que han sido demostradas por la literatura como responsables de graves resultados en la salud en quienes las reciben y su relación con lo que los escolares deciden hacer o pensar para enfrentar esas situaciones de burla y así minimizar la molestia por recibirla. Varios estudios encontrados en la literatura han obtenido correlaciones significativas estadísticamente entre intimidación escolar y afrontamiento con magnitud media (190) (170) (192) similar a los resultados obtenidos en la presente investigación.

El afrontamiento ha sido uno de los conceptos trabajados en la disciplina en todos los ciclos de vida, en este caso, la participación de escolares entre 8 a 15 años, fue un grupo importante de abordaje para conocer, describir, y relacionar las variable uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento ante situaciones que les generara estrés como la variable burla, además se pudo conocer cuáles de esas que usan les sirven mucho, según la edad, el género, el tipo de institución educativa.

Por otro lado, en el estudio del afrontamiento, es necesario, además de conocer el uso de las estrategias, la identificación de su efectividad en la niñez y la adolescencia, es importante mencionar que el fenómeno de la burla se interpreta de manera más negativa cuando se recibe en la infancia y la adolescencia que en la edad adulta(69), por ello la necesidad de que enfermería, que cuenta con desarrollo teórico sobre esta

temática, intervenga en su estudio. La teoría de mediano rango al tener conceptos menos abstractos que el modelo conceptual de adaptación, facilita la comprensión del fenómeno(141).

Este conocimiento generado, facilitará en posteriores investigaciones la intervención en el medio escolar, porque el afrontamiento como capacidad integradora en la interacción con el ambiente interno y externo, puede ser aprendido por escolares para el logro de respuestas adaptativas. La literatura menciona que el afrontamiento hace la diferencia en el resultado adaptativo(190).

6.5. Taxonomía de las estrategias de afrontamiento efectivas ante la burla

La propuesta de esta investigación de integrar las dos subescalas de frecuencia y de efectividad del SCSI para facilitar la interpretación de las estrategias de afrontamiento de los escolares, se usó para contrastar los resultados de las estrategias que correlacionaron como las más efectivas con las categorías de riesgo a la luz de la taxonomía y por ende a la luz de la agrupación por factores en la escala del SCSI.

Se ha descrito en este trabajo y otros autores, que en la exposición de los escolares a la burla, como factor o cambio en su ambiente, no es indispensable hacer clasificación de las estrategias de afrontamiento como buenas y malas, si son comportamentales o emocionales; porque hay casos en los que estrategias como el olvido, o no pensar en eso que se clasifican como evitación cognitiva, son los recursos adaptativos con los que cuentan los escolares en determinadas situaciones (204) . Hay autores que desmienten lo anterior afirmando que las formas (estilos de afrontamiento inefectivos y adaptativos) para afrontar una situación están relacionadas con menor bienestar y menor adaptación emocional (170), justificándolo en víctimas de intimidación escolar por largo tiempo.

Adicionalmente, la literatura discrepa en plantear que los escolares usan estrategias denominadas como adaptativas e inefectivas, así respectivamente, autosuficiencia, y aceptación (adaptativas) Y delegación, aislamiento, impotencia, escape, sumisión, oposición (mal adaptativas) (192).

A pesar de lo anterior, en este estudio, independientemente de la clasificación de las estrategias, los escolares evaluaron su efectividad como que ayuda mucho, poco, o no ayuda, desde su experiencia de tratar con la burla. A la luz teórica de Roy se nombraron respuestas adaptativas en esta investigación, porque promueven la adaptación en términos de las metas del escolar como la supervivencia, crecimiento, y dominio-control (205) (188) (141) en un ambiente que dirige para él ese estímulo focal. El análisis desde esta postura, aporta un conocimiento valioso que no se impone desde la teorización de adultos o la determinación de comportamientos adecuados e inadecuados, acorde a como lo propone Ryan (96) (autora del SCSI), sino por el contrario, se construye desde los aportes empíricos de este estudio en escolares, en el que se identificó el tipo de estrategias que ellos usaban desde sus propios recursos para adaptarse a los requerimientos y cambios en el ambiente escolar por recibir burla.

Ryan propuso una taxonomía de quince categorías de las estrategias de afrontamiento(189) de acuerdo a lo mencionado. Esta clasificación nace de una amplia revisión de investigación empírica en niños y adolescentes, conceptualizando cada categoría según las condiciones que cumplen las estrategias que se agrupan, siendo excluyentes, pero con la posibilidad de incluir más estrategias que la investigación científica identifique en estos grupos etáreos. Adicionalmente, se analizó la taxonomía con los tres factores de la escala SCSI, como forma de sintetizar la taxonomía.

Según lo expuesto, en este estudio, las estrategias de afrontamiento usadas por los escolares de ambos géneros y evaluadas como más efectivas, se comprendieron bajo esta luz teórica, que es la apoya el instrumento Inventario de estrategias de afrontamiento (SCSI) usado en esta investigación(96).

Estrategias como “rezar”, “hablar con mi mamá o mi papá”, “querer saber más al respecto”, “hago preguntas sobre lo que me estresa” hacen parte de las categorías: soporte espiritual, soporte social, y buscando información, según la taxonomía de Ryan, que hacen referencia a los comportamientos no agresivos que incluyen buscar otro individuo, un ser superior, o la obtención de información sobre el

estresor, que en este caso es la burla(189). Por otro lado, según los factores de la escala del SCSI, todos se agrupan en el primer factor de estrategias activas comportamentales y cognitivas. La estrategia “rezo” hace parte de la categoría de soporte espiritual. Son comportamientos que sugieren pedir ayuda o rogar a un ser superior (189). La fe y tener creencias espirituales facilitan el afrontamiento en el fenómeno de burlas porque reafirma la confianza de esperanza, de protección, de defensa y por un ser que todo lo puede. Envuelve oraciones expresadas verbalmente o mentalmente que demandan auxilio para obtener seguridad y posibiliten tener la capacidad de experimentar confianza cuando se dan las burlas y las situaciones negativas de sentirse ridiculizado. La espiritualidad es un concepto entendido como la búsqueda personal de respuestas sobre la vida, la relación con lo sagrado, con lo trascendente, que puede ser motivada en formación con otros en la comunidad o con rituales religiosos. La espiritualidad ha sido trabajada en promoción de la salud bajo la comprensión del modelo de Roy(206) y se ha reconocido como variable que influye en el afrontamiento y la adaptación(207).

Por lo anterior, se presume que cuando el escolar recibe las burlas, encamina pensamientos de solución para buscar apoyo, en los padres o un otro significativo de tipo espiritual, o en otros pares como amigos, cobra vital importancia el conocimiento de las características del fenómeno, y el manejo adecuado por quienes sean esos seres importantes a los cuales acude el escolar en busca de ayuda. Estas estrategias se vinculan entre sí porque se pretende buscar información que mitigue las emociones, sentimientos, o pensamientos por ser burlado.

Hay investigaciones donde se ha demostrado el frecuente uso de estrategias que afrontan directamente el problema, incluso ha sido demostrado que si los escolares tienen mayores creencias de autoeficacia, se da el uso de este tipo de estrategias entre las que están auto instrucciones positivas o búsqueda de apoyo social y así una respuesta adaptativa (170).

Otras estrategias descritas como usadas y efectivas fueron “esperar que salga bien” y “hablar conmigo mismo”, comprendidas en la categoría de reestructuración cognitiva, y definidas como pensamientos cognitivos que conducen a alterar la percepción propia de las características del estresor (189). En el fenómeno de la burla, implicaría que los escolares hacen procesos superiores mentales que motivan pensamientos de que recibir la burla se va a acabar, o los que la dirigen se van a cansar, o los amigos o algún adulto van a intervenir para defenderlo. Desde la escala SCSI, pertenecen a dos factores distintos,

al factor uno, de estrategias activas comportamentales y cognitivas, y el dos de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva. Lo anterior, demuestra la posibilidad de clasificación de las estrategias de afrontamiento sin que sea de forma restrictiva.

Estas estrategias implicarían que recibir burlas incentiva al escolar a moderar sus respuestas verbales y no verbales, a hacer ejercicios de respiración, a decirse a sí mismo que no le molestan las burlas, a reconocer que no le deben afectar mediante procesos cognitivos de autoeficacia, autoconvencimiento, y/o autorregulación por la creencia que tiene en sí mismo. Esta estrategia fue reportada también en otra muestra en Grecia, de modo que la situación estresante de intimidación pueda ser modificada y reducir sus efectos, generando un resultado adaptativo(170).

Las estrategias “como algo”, y “juego” pertenecen a las categorías denominadas actividades de autocontrol y distracción comportamental, respectivamente según la taxonomía de Ryan, que hace referencia a los pensamientos y comportamientos que ayudan a reducir la tensión y permiten controlar emociones y conductas, además incluyen las estrategias diferentes del aislamiento o la evitación que retrasan la necesidad de involucrarse con un estresor (189). Respecto a la organización del SCSII, pertenecen al factor tres de distracción.

Entendidas en relación a la burla, se presume que en vez de concentrarse en las consecuencias como pensamientos y sentimientos derivados de recibir burla, se destina la concentración, emoción, y las conductas a: ingerir alimentos de predilección de los escolares, hacer deportes del gusto de estos, oír música, frecuentar un grupo de amigos para actividades de ocio, mirar televisión, jugar con animales u objetos inanimados como con el computador o con el celular, actividades agotadoras de energía, de algún modo facilitan entretener la atención en otras acciones distintas que dejan sensaciones agradables y dan alegría. Se ha reportado la autotrascendencia de los escolares, en la exposición a las burlas y la intimidación escolar, que fue aprender cosas nuevas y participar en hobbies creativos divertidos como manera de afrontamiento y curación(73). En Boston en una muestra de 927 escolares las estrategias de afrontamiento de distracción como hacer deportes, hacer ejercicio, ver televisión, escuchar música, o leer fueron las más usadas, y fueron moduladoras de los resultados depresivos (191). Los investigadores han encontrado estos hallazgos, que se han relacionado con que este tipo de estrategias pueden ser usadas por los escolares cuando la situación no es controlable o tiende a agravarse, sin embargo es afrontamiento adaptativo para ellos (191).

La estrategia “me disculpo” está en la categoría de expresión emocional, y se ha definido como comportamientos o conductas distintas a las actividades motoras y verbales agresivas que expresan sentimientos o emociones (189). En el SCSI, pertenece al factor uno de estrategias activas comportamentales y cognitivas. En el fenómeno de la burla implicaría, un acercamiento hacia si u otros, para verbalizar una culpa o un sentimiento de responsabilidad por alguna situación, que afecta al escolar. Esta estrategia puede pensarse desde el punto de vista de disculparse consigo mismo, por sentirse avergonzado por ser diferente en algo al resto de sus pares, o por tener sentimientos de tristeza, o de ansiedad y angustia por recibir las burlas. Adicionalmente, puede entenderse como la conducta que hace que el escolar trascienda, y entienda al otro que le dirige burlas, intentando hacer una interpretación positiva y con el objetivo de arreglar las diferencias.

La literatura ha demostrado que el afrontamiento y la curación ha descrito un patrón denominado: “Sin violencia el poder de reivindicación personal” es desarrollado por los escolares cuando deciden ser más inteligentes que el agresor, y remodelar la dinámica agresor – intimidado (73).

Las estrategias “duermo”, “me como las uñas”, “busco un lugar donde me sienta seguro” y “soñar despierto”, pertenecen a las categorías de comportamiento de evitación, actividades de autocontrol, y distracción cognitiva según la taxonomía de Ryan (189). En la escala SCSI, se agruparon en el factor dos de estrategias de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva. Este tipo de estrategias implican más uso de la expresión de los sentimientos o emociones que les provoca la burla, ya sea demostrándolos mediante conductas visibles desde el exterior o mediante la conexión consigo mismo, o la comunicación interna. Sin embargo, la literatura ha manifestado que es más prevalente la intimidación escolar cuando los escolares usan estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, comparados con los que usan estrategias enfocadas en el problema; adicionalmente, en escolares mayores que usaban estrategias enfocadas en el problema con percepción positiva de su escuela y sus ambientes familiares se vincularon menos a estar envueltos en recibir comportamientos de intimidación escolar (67).

La estrategia “busco un lugar donde me sienta seguro” se ha incluido en la categoría de actividades de aislamiento porque el escolar piensa en ir a un lugar especial. Es el comportamiento que significa

separarse de la presencia de otros para mantenerse lejos de un estresor(189). Comprendido desde el fenómeno de la burla, hace presumir que se hagan desplazamientos, o visitas, que puedan ser interpretados como escapes bajo el supuesto de estar protegido en otro lugar, o por otro, o en un espacio donde se sienta mayor seguridad, probablemente, donde le brinden confianza, amor, cariño, escucha, interés, ser valorado, o donde no haya cercanía con pares que ejerzan las acciones de burla verbal y no verbal. En la escuela, puede ser cerca a su mejor amigo o amiga, o aproximarse a un profesor, o a un hermano de un grado mayor, o irse a casa, o ir a enfermería. En la relación intimidación escolar y tipo de estrategias de afrontamiento, un estudio realizado en Grecia con 262 escolares descubrió relación negativa moderada entre las tipologías de intimidación y las estrategias de evitación pasiva y soporte social (170).

Respecto a lo anterior, las frecuentes a enfermería de la escuela se reportaron como un indicador de reporte de lesiones, y como estrategia de escape para algunos niños que están involucrados crónicamente en interacciones negativas entre pares(89). Otras variables como el desajuste escolar, desajuste clínico, y estrés se han correlacionado con estrategias de afrontamiento de evitación en escolares, discutiendo que pueden ser situaciones en las que estos no pueden dirigir acciones de forma directa(208).

El análisis expuesto, permite afirmar que las estrategias de afrontamiento propuestas por Ryan, tienen varias formas clasificación, ya sea por la taxonomía de las categorías o por los tres factores de su escala de medición, estos últimos, facilitan la interpretación y la agrupación por características comunes, lo que permite la comparación con otras investigaciones, además de lograr un lenguaje propio desde la disciplina de enfermería en el estudio de las estrategias de afrontamiento de los niños y adolescentes en edad escolar.

Por lo expuesto, el afrontamiento es una variable personal que se ha relacionado con el temperamento, entendido como las diferencias en los patrones de respuesta a los estímulos del ambiente, estos son identificables de forma temprana en cada individuo. Adicionalmente hay dos dimensiones temperamentales, primero, la reactividad es una dimensión particular del afrontamiento, es la cantidad de estímulo requerida para producir reacciones motoras, afectivas y atencionales. Segundo, los procesos de regulación que los niños usan para modular esa reactividad de forma que sea inhibiendo o facilitando esas respuestas; se ha encontrado que los niños con disposición emocional negativa como temperamento, se asocia al uso de estrategias de afrontamiento de evitación o distracción (192); por esta

razón, el tipo, uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento en los escolares envuelve una variedad de factores individuales diferentes que son respuesta a la evaluación que hacen de la burla, la cantidad recibida, la molestia que genere, y las emociones que motive, esto se confirma en la diversidad de categorías conductuales y cognitivas descritas en esta investigación.

El análisis de las estrategias más usadas como efectivas por la muestra de escolares en esta investigación pone de manifiesto un recurso útil para la intervención de enfermería en programas de promoción de la salud ante el fenómeno de burla e intimidación escolar en las instituciones educativas porque puede orientar a la comunidad educativa, y a los profesionales en salud, sobre los recursos adaptativos expresados por los mismos estudiantes como positivos para afrontar esa situación, partiendo de la premisa que el afrontamiento es una variable que se relaciona con los resultados en la salud y puede ser aprendida.

6.6. Interpretación de los resultados desde la teoría de mediano rango de afrontamiento de Callista Roy

El uso del sistema conceptual teórico empírico para guiar la investigación haciendo razonamiento deductivo guía la práctica y la investigación en enfermería(209). Implica identificar los conceptos abstractos del modelo conceptual (en esta investigación adaptación, y los conceptos metaparadigmáticos), los conceptos concretos y las proposiciones de la teoría de mediano rango (teoría de mediano rango de afrontamiento con los conceptos de estímulos, estrategias de afrontamiento y resultados) y los indicadores empíricos que evaluarán los conceptos teóricos (instrumento de estrategias de afrontamiento en escolares).

El modelo de adaptación de la doctora Callista Roy, inicia en 1964 orientada por Dorothy Johnson, fue su trabajo de pos-graduación. En 1970, adoptan a su currículo el modelo de adaptación para el programa de enfermería en la universidad de Mount Saint Mary's College (210).Es socializado en los años 70, con

su primer artículo en el que exponía el concepto de adaptación como concepto para enfermería(211). Ya en 1984 se publica una edición de Introducción a la enfermería: un modelo de adaptación(210).

Los modelos que son conceptos complejos, se basan en supuestos filosóficos, científicos, y teóricos. Los supuestos filosóficos fueron: primero, en 1976 el humanismo, considerando al ser humano con poder creativo, holístico, que direcciona esfuerzos para mantener la integridad y que pertenece a grupos. Segundo, en 1988 el verivirity, basado en el latín veritas (verdad), para ella el mundo ofrece el conocimiento del ser, así mismo este ser humano, es la unidad del propósito de la humanidad dentro de una sociedad, con valor y significado de vida (188). Es un principio de la naturaleza que concluye la finalidad común de la existencia de los humanos (211). Tercero, sus creencias religiosas en Dios también apoyan su visión del mundo, que es trascendental y que el mundo depende de él (188).

Cuarto, apoya la reformulación de su modelo con el concepto de unidad cósmica, entendido como tener un estado de ser conectado y relacionado con la unidad, es decir “somos uno con cada otro y somos uno con el universo”, así mismo la diversidad de la tierra explica la diversidad de las personas.

El gran potencial de cada individuo contribuye a la sociedad. Roy afirma que enfermería ve las personas como co-extensivas con sus ambientes sociales y físicos, porque considera que el ser humano se posiciona unido con otros en un destino común que hace que tenga significado su relación con otros y con su mundo(188).

Las creencias y valores de Roy sobre enfermería proponen:

- Ser humano holístico, trascendente, con una razón de ser mediante el auto realización. Es autónomo, creativo y responsable de su interacción. Es único y tiene patrones comunes con el mundo (211).
- La conciencia humana mediante la capacidad para interpretar el ambiente es quien puede transformar su ambiente interno y externo (211).

Los supuestos científicos radicarón en los aportes de Von Bertalanffy con su teoría de sistemas, y en Harry Helson con su teoría de la adaptación. Fue guiada por aportes de teóricas como Margaret Newman y Martha Rogers que motivaron la revisión de su visión filosófica de reacción a interactiva-integrativa.(211).

El afrontamiento ha sido un constructo estudiado en diversas disciplinas, sin embargo enfermería ha logrado un importante desarrollo conceptual y metodológico que facilita su aplicación en la investigación y la práctica para dar explicación a los fenómenos de cuidado de la disciplina. Una de las teóricas que ha abordado el afrontamiento, es la Dra. Callista Roy en su Modelo conceptual de adaptación (RAM), con conceptos abstractos y complejos e interrelacionados con el afrontamiento. En primera medida debe explicarse lo que es adaptación, entendida como un proceso interaccional que comprende la intervención de los estímulos (focal, contextual y residual en el ser humano produciendo estrés, quien a su vez desarrolla procesos de afrontamiento que darán origen a respuestas adaptativas o inefectivas)(141).

Afrontar es conceptualizado por la teórica como el aprendizaje de una persona para tratar una dificultad, situación, o problema. Fue así que de la síntesis del conocimiento generado en afrontamiento mediante investigación empírica, propone la teoría de mediano rango de afrontamiento que tiene menores conceptos y son más concretos para la práctica (141). Su experiencia como enfermera pediátrica la motivó a entender la facilidad de los niños para adaptarse al ambiente. Son consistentes los autores en mencionar que es una variable determinante entre el estrés y la salud tanto física como mental (141).

En la investigación en niños usando el modelo de adaptación de Roy, se ha podido vislumbrar que los conceptos y proposiciones son aplicables al cuidado de enfermería en los procesos de afrontamiento en este ciclo vital. El crecimiento, y la maduración de los niños hace que los mecanismos de afrontamiento se vayan desarrollando, para que características como los rasgos de la personalidad, el apoyo social y la familia incidan en su capacidad de adaptación (212).

De acuerdo a Roy (212), la cognición es una capacidad para sentir, pensar y dirigir acciones. Esa capacidad tiene diferentes formas de expresarse como son movimientos, el lenguaje verbal y no verbal con influencia dada por las emociones, y los estímulos. Roy menciona la valoración en el proceso de enfermería como determinar las respuestas adaptativas e inefectivas y categorizar los estímulos(213). Los sistemas humanos adaptativos son considerados como un todo con partes que funcionan como

unidad con propósitos definidos con capacidad para interpretar a ambiente interno y externo, dando una respuesta a los estímulos de forma participativa en el proceso de afrontamiento (213).

Promover el bienestar mejora la adaptación y las respuestas adaptativas. Enfermería esta llamada a valorar las respuestas a los estímulos del ambiente en las personas. Para la presente investigación identificar las estrategias de afrontamiento de los escolares a la burla que reciben en el ambiente escolar.

El comportamiento es un indicador de la forma en que el ser humano adaptativo afronta los cambios ambientales, estimulando el subsistema regulador y cognitivo y así buscar la adaptación en los cuatro modos adaptativos(188). Las respuestas adaptativas fomentan la integridad y ayudan al cumplimiento de las metas en supervivencia, crecimiento, reproducción, control y transformaciones propias y del ambiente. Las respuestas inefectivas amenazan la adaptación (214).

Las investigaciones han facilitado la aplicación del modelo de Roy en la elaboración de instrumentos de valoración en niños en cuidado intensivo pediátrico(213), de modo que los conceptos orienten la identificación de estímulos, y se planea el cuidado de enfermería. Además se ha propuesto la estandarización de diagnósticos e intervenciones en pacientes pediátricos en postoperatorio mejorando la calidad en la atención permeado por soporte científico (214). Así también como la utilización del modelo en las intervenciones de cuidado y registros de enfermería en escenarios de hospitalización pediátrica derivada de una correcta identificación de los estímulos en los niños, incluso logrando la congruencia con políticas y filosofías institucionales.

En otras poblaciones, el modelo de Roy ha guiado la investigación en: cuidado espiritual en unidades de cuidado intensivo(207), en los estímulos y la calidad de vida en la diada cuidador-candidatos a trasplante de pulmón (215), en la adaptación de receptores de trasplante de hígado(216), en la adaptación a ser VIH positivo (217), en la educación para la adaptación a la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (218), en el cuidado de enfermería ante la náusea y el vómito en el embarazo(219), una revisión

integrativa de la literatura en el uso del modelo entre el 2005 y el 2013 encontró que enfermería lo ha usado para el estudio de: los estímulos, los mecanismos de afrontamiento, los comportamientos en los modos de adaptación, y en el proceso de enfermería(220), sin embargo no detalla en que poblaciones y si se hace con enfoque de adaptación a la enfermedad o como promoción de la salud.

Desde la promoción de la salud, hay investigaciones que en las que el modelo de adaptación ha promovido la actividad física, la autoeficacia y la espiritualidad, mediante la integración de los dos subsistemas y lograr cambios de comportamiento para favorecer la adaptación (206). Adicionalmente, se han hecho estudios con diseño experimental para identificar los resultados de la educación en la salud en los modos adaptativos(221).

Al parecer en la literatura se evidencia, que el uso del modelo ha sido mayor en la población adulta, y en situaciones de adaptación a la enfermedad crónica, o en agravios en la salud, sin embargo esta investigación pretende hacer uso de la teoría de Roy con un enfoque diferente, en el marco de la promoción de la salud, de modo que pueda ser una contribución para expandir la teoría. Adicionalmente, esta investigación es con población de niños y adolescentes escolares, descubriendo la virtud de la teoría en la comprensión del fenómeno de burla, situación común en la vida del escolar, que es una condición más sutil, y menos perceptible por los adultos que circunstancias crónicas de enfermedad, que tienen seguimiento, diagnóstico, sin embargo con toda una trayectoria de efectos que pueden ser desarrollados cuando se convierte en intimidación escolar.

La aplicación de un modelo o una teoría de enfermería es aplicar un esquema mental de los conceptos y proposiciones para orientar la práctica, interviniendo en su pensamiento lógico para la toma de decisiones en relación con el cuidado de los seres humanos (222). La teoría científica de enfermería permite describir, explica, predecir o prescribir ciertas proposiciones que de forma hipotética expresan los fenómenos de enfermería, mediante la articulación de relaciones y realidad. La teoría vincula el conocimiento, su expresión empírica y la práctica(223). Es decir, la construcción teórica no debe ser “sectorizada” al ámbito de investigación o solo a lo clínico, por el contrario, debe ser aplicado en

contextos donde se explique los fenómenos de cuidado de enfermería, como lo es el ámbito escolar para la promoción de la salud y la prevención de consecuencias negativas en la misma. El escolar está desprovisto de un acercamiento de los profesionales de enfermería que trabajen para promover los procesos de afrontamiento en el escenario escolar. La teoría de mediano rango aporta elementos sustanciales para hacer comprensión del fenómeno de las estrategias de afrontamiento y su interpretación en un ambiente que aunque pasan la mayor parte de tiempo tiene estímulos como la burla que pueden afectar su bienestar.

Por lo mencionado, la presente investigación propone el siguiente análisis integrando los resultados que obtuvo de tipo empírico con los supuestos y constructos de la teoría de mediano rango de afrontamiento de Roy, que propone tres conceptos centrales: estímulos, procesos de afrontamiento y resultados.

Primero, el estudio de los estímulos, o llamados entradas, son definidos por Roy como los que provocan una respuesta siendo por lo tanto, el punto de interacción entre el ser humano y el ambiente (188). Ella los ha clasificado como estímulos focales, que son estímulos internos o externos que más inmediatamente enfrenta el sistema humano (188) y que causan mayor grado de cambio en ella (210). Es el evento que está en la conciencia de la persona, y que mediante la concentración en él y haciendo uso de la propia energía, induce las respuestas adaptativas e inefectivas(211). Por lo tanto, enfermería esta llamada “a ayudar a afrontar esos cambios”(141). Para plantear la teoría de mediano rango, Roy encontró estudios con estímulos focales de: dolor crónico, estrés del cuidador, y enfermedad y muerte de un ser querido(141).

En la presente investigación, el estímulo focal, es el fenómeno de la burla, es el que más afecta al ser humano adaptativo, tales experiencias sensoriales vinculan la persona y su entorno (224). El escolar de ocho a quince años, es quien recibe comentarios, risas, expresiones verbales y no verbales por ser diferente en algo para su grupo de pares. Este estímulo de la burla, es el foco de energía. Lo cual es entendido como que la burla dirigida por otros genera en el escolar sentimientos, pensamientos y emociones expresadas en molestia por recibirla. Se ha descrito como un fenómeno que tiene límites muy poco diferenciados con la intimidación escolar, en la literatura se han demostrado sus efectos

perjudiciales en la salud (225). Ese estímulo focal se determinó mediante el instrumento CATS diseñado para escolares, con la medición de la frecuencia de burla y molestia por recibir dicha burla, reportada por ellos mismos en 32 causas de burla agrupadas en cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar que según los resultados indicaron burla en todas ellas: personalidad y comportamiento, factores relacionados con la escuela, aspecto físico, familia y ambiente.

Enfermería reconoce en los fenómenos de interés para la disciplina, la importancia de la identificación del estímulo focal desde el enfoque de Roy en la investigación y la práctica para sus dirigir sus intervenciones de cuidado para promover el bienestar en los niños (213) (214) (222). Y además de identificar los estímulos focales, estudiar los estímulos contextuales que facilitan la adaptación de los niños a la hospitalización (226).

En esta investigación permitió reconocer las mayores causas de burla y que más molestan a los niños en edad escolar en el contexto colombiano.

Los estímulos contextuales, son todos los otros estímulos presentes en la situación que contribuyen a afectar el estímulo focal (188) son internos y externos, observables, medibles, y expresados por la persona y por otros(210). Contribuyen para desmejorar u optimizar la situación (211).

En esta investigación, se consideraron como estímulos contextuales el género, el grado, el tipo de institución educativa, y la escolaridad de los padres. Fueron reportados por los escolares. El análisis permitió comprender que pertenecer al género femenino fue un factor para recibir más burla y que molestara más, al igual las que pertenecían a instituciones públicas. Sin embargo a medida que el grado escolar aumentaba la frecuencia de burla disminuía, pero aumentaban los casos extremos de burla y molestia, probablemente porque ya eran casos de intimidación escolar.

Los estímulos residuales, son factores ambientales dentro o fuera del sistema humano con afectación en la situación actual y no se puede ser consciente de él(188), son características de la persona que están presentes y son relevantes a la situación, difíciles de medir objetivamente(210).

Para esta investigación, un estímulo residual propio e individual de cada escolar, y que afecta la situación y su condición de ser burlado, es la experiencia previa en relación a la burla. Es un factor ambiental interno no medible objetivamente, pero de acuerdo a la comprensión del fenómeno y los autores, la interpretación que se hace de la burla, es la que hace la diferencia en la mayor o menor molestia (132) (69). Adicionalmente, el escolar debe ser comprendido como un ser con vivencias, sin desconocerse la influencia de su sentir, del conocimiento de sí mismo, del juicio y del aprendizaje que ha desarrollado como ser humano que experimenta una situación no general, sino particular, de uno o más individuos que además, son sus pares, en un ambiente que no puede modificar, sino al que pertenece por gran parte del día y de su vida académica.

La persona es un ser holístico, no fragmentado. Está vinculado a su ambiente interno constituido por creencias, principios, valores, sentimientos, vivencias, experiencias y patrones de relación con otros que de algún modo puede incidir en la forma como responderá a los estímulos del ambiente externo(211). El escolar debe entenderse como un ser integral, que no solo va a su escuela a mejorar aprendizajes de contenidos, ni a pasar el rato fuera, es un ser humano que va a desarrollarse, a establecer patrones de relación con otros, a fortalecer su personalidad y así mismo demostrarla ante los pares, en forma de sentimientos, emociones, expresiones verbales y no verbales, a identificar en los adultos fuentes de orientación, de autoridad, de amistad. Todo lo anterior, soporta pensar en el escolar como un ser con único con ambiente interno que interactúa con el ambiente externo, de él recibe los estímulos analizados subjetivamente y medidos objetivamente.

La identificación de los estímulos se considera un proceso dinámico, así como la adaptación, es importante mencionar que enfermería debe analizar permanentemente la presencia de los estímulos y las respuestas lo cual le permitirá proponer las intervenciones de cuidado(211). Las investigadoras y clínicas en enfermería han observado que cuando el ser humano se enfrenta a situaciones que le generan diferentes emociones, él mismo desarrolla procesos de afrontamiento para hacer frente al estresor que en nuestro caso es la burla que recibe un escolar.

El afrontamiento propone que la primer respuesta del ser humano es la evaluación cognitiva, que es la evaluación primaria que hace el escolar al recibir la burla, que motiva una preparación de su ser para afrontar la situación a la que está expuesto. Luego se activa la evaluación cognitiva secundaria, que se expresa mediante la identificación de las estrategias de afrontamiento o recursos que tiene el escolar(227).

Segundo, procesos de afrontamiento, son definidas por Roy como formas innatas o adquiridas de responder al ambiente cambiante, q son respuestas a influencias y cambios del ambiente. Las innatas, son genéticamente determinadas o comunes a las especies, y son vistos generalmente como procesos automáticos. Las adquiridas, son desarrolladas a través de estrategias por aprendizaje. Las experiencias encontradas durante la vida contribuyen a las habituales respuestas a un estímulo particular (188).

En la formulación de la teoría de mediano rango de afrontamiento Roy, encontró variaciones en el nombre de los procesos de afrontamiento y su medición, además apuntaban frecuentemente a estrategias de afrontamiento. Algunos de los nombres identificados fueron: los mecanismos de desempeño funcional y la creatividad para alcanzar el envejecimiento competente (Scharer -2006) en(141) y Dunn (2005) (141) los llamo procesos de vida compensatorios en su estudio encontró las variables del proceso de afrontamiento religioso y no religioso.

En la presente investigación no se difiere de las encontradas por Roy, porque se pretendió conocer las estrategias de afrontamiento en frecuencia y efectividad que ha sido un vacío identificado de la literatura y es una necesidad referida por autores (196) (191).

Roy define los procesos de afrontamiento como la activación del subsistema cognitivo y regulador para el cambio del ser humano ante el estímulo recibido. El Subsistema cognitivo se encarga de los mayores procesos de afrontamiento e incluye cuatro canales cognitivo-emotivos:

- Perceptual y de procesamiento de información (atención selectiva, codificación y memoria). La atención selectiva se define como los procesos que el ser humano usa para dar respuesta solo a unos estímulos del ambiente útiles e importantes, implica que la capacidad de procesamiento o sistema cognitivo no responde a todos los estímulos, es limitado. La adaptación se da al integrar dos fases de la

atención selectiva: primero, al centrar la atención para elegir pocos estímulos a responder, de modo que los receptores sensoriales se orienten a la fuente de estimulación, y además ignorando otros mediante exploración exhaustiva rápida de un campo a otro; y segundo, decidir el proceso y respuestas a ese estímulo. Se incluye la concentración, al hablar de la voluntad del ser humano en la atención a un único objetivo, idea o actividad (228).

En la atención selectiva, se ha descrito que los niños tienen una organización perceptual de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo. Esto se explica de modo que el niño pequeño analiza el estímulo usando relaciones de similitud entre estímulos holísticos antes de analizar con facilidad los componentes de sus dimensiones y así crear una base para estructurar la experiencia(229). El escolar que recibe mensajes negativos, interacciones verbales y no verbales para ridiculizarlo, atiende con éxito a las dimensiones relevantes simples, en comparación con uno menor que lo haría distraído, adicionalmente enfoca su concentración, y receptores sensoriales al estímulo de la burla, concentrando la atención en ese fenómeno.

La atención desempeña un papel relevante en la memoria explícita y consciente (episódica) para que esa memoria sea duradera. La memoria implícita o involuntaria no es automática, se evalúa el priming (la exposición a estímulos incide en la respuesta) y requiere atención para la codificación estimular. El efecto stroop mide el priming, que representa lo que son las dimensiones irrelevantes o estímulos distractores, cuando se le pide a un paciente que diga el nombre del color de una palabra que denota un color, por ejemplo rojo escrito en azul, es decir en esta tarea se demora más la respuesta al estímulo. La atención es un aspecto importante para codificar la información y recuperarla después voluntariamente a través de la memoria episódica (recuerdo y reconocimiento.) Cuando un estímulo es atendido, en la fase de codificación se procesa más eficientemente y tiene mejor representación que los no atendidos. La atención selectiva facilita procesar información importante de la irrelevante que aparece en el campo visual(230).

La teoría del procesamiento humano de la información (Gagné en (231)), ofrece una explicación de cómo los comportamientos se derivan de los procesos de la información desde que ingresa al subsistema cognitivo: por medio de receptores sensoriales se captan los estímulos en forma de energía (estímulo de la burla), luego, aparecen los registros sensoriales que usan la atención selectiva para elegir qué información va a la memoria de corto plazo (el recuerdo de imágenes, palabras, risas, de la vivencia y la

experiencia de haber sido burlado) que con la valoración del ser humano hay procesamiento de la información para enviarla a la memoria de largo plazo que es la encargada de almacenar recuerdos significativos de momentos relacionales, y/o de habilidades, que han sido interpretados desde los procesos de pensamiento. Lo anterior genera mecanismos de respuesta manifestados en comportamientos como espacio de secuencia intencional a la información procesada en el subsistema cognitivo. Esto traduce que se desarrolla una forma de aprender que queda en la experiencia.

Por lo expuesto anteriormente, además que el escolar que recibe el estímulo de la burla, direcciona los dos procesos de la atención selectiva de: centrar su atención en las expresiones verbales y no verbales que recibe e ignorar los otros estímulos del ambiente como si hace sol o llueve por ejemplo, codificando la información y así traerla a su memoria episódica mediante el recuerdo y reconocimiento del evento que vivió, motivándolo a elegir una determinada estrategia de afrontamiento.

- Aprendizaje (imitación, refuerzo, conocimiento).

El aprendizaje puede ser adquirido mediante la observación a otros con la experiencia ajena, lo cual produce conocimiento, también mediante conductas o en la interacción con otros. Bandura expone en sus postulados que el aprendizaje se produce a medida que las respuestas se relacionan con los estímulos. Discute la importancia que tienen los estímulos internos y lo social, postura contraria al conductismo que solo se enfoca en los estímulos externos. Adicionalmente, cada individuo responde según el significado que le atribuye a una situación, desde su participación como actor o solo observador. El ser humano es cognitivo y procesador de la información, de este modo, desglosa lo asociado a la experiencia integrándolo en la mente (percepciones de su eficacia, expectativas) (232).

Aprender mediante el refuerzo, hace referencia a la experiencia de aprender con la ayuda de otros para cumplir con el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje(233). Visto desde los procesos de afrontamiento ante situaciones de estrés o preocupación en los miembros de la comunidad escolar, esta visión del aprendizaje enfatiza y analiza la importancia del ambiente en los comportamientos humanos. Así, si el refuerzo es positivo se potencializan las respuestas(233). El afrontamiento es una variable que puede ser aprendida y puede ser promovida para enfrentar diferentes situaciones como la burla.

En el aprendizaje visto desde la perspectiva constructivista, el ser humano aprende mediante interacciones de tipo afectivo, social y cognitivo(231). Y al entrar en contacto con representaciones del

mundo real, desarrolla procesos reflexivos de la vivencia y la experiencia individual (231) para enfrentar circunstancias a las que se ve expuesto.

El aprendizaje significativo se compone del conocimiento previo, el nuevo conocimiento y la actitud explícita de aprender(234). Estos tres requisitos se entienden de modo que el aprendizaje previo o representaciones internas mentales son las experiencias frente a situaciones de burla vistas desde el ser humano en otros compañeros de curso, en otros escenarios, en televisión, internet, o quizá vivida por él en grados escolares anteriores. El nuevo conocimiento, o nueva información está relacionado con las experiencias actuales de burla por ser diferente en algo a su grupo de pares. Y la actitud de aprender, es la capacidad del escolar de aprender a afrontar esas situaciones de risa, comentarios, expresiones verbales y no verbales de burla; por estar inmerso en una sociedad a la cual debe adaptarse.

De acuerdo a (Vergnaud,1990 citado por (235)) el aprendizaje está organizado en situaciones problema que requiere a su vez la comprensión de conceptos por quien aprende y éstas se van complejizando en su ocurrencia, por ello su dominio es progresivo.

De igual manera, el aprendizaje es articulado con el obtenido previamente y con el nuevo que se quiere conocer. (Ausubel, citado en (234)), propone el aprendizaje de significados en la estructura cognitiva, como significados de tipo psicológico, es decir, un escolar que ha recibido burlas, tiene un conocimiento previo, que usará ante la ocurrencia de situaciones similares, con el recuerdo de sentimientos generados, los rostros de otros ante los comentarios, la respuesta propia, la causa de la burla, y el escenario donde ocurrió. Posteriormente, se da el encuentro con el nuevo conocimiento, la interacción entre lo conocido y lo nuevo, lo cual produce otro significado dado en el aprendiente y una representación social y real del fenómeno vivido. Las burlas son situaciones que pueden tener intención de daño por quien las dirige a otro par que considera como débil y sobre el que siente tener diferencia de poder, es decir que ante nuevas situaciones de burla, la víctima elabora un nuevo significado e interpretación, basado en su experiencia vivida (las burlas recibidas), o en la intervención que hacen otros(para ayudar, o apoyar la burla, o detenerla, o masificarla), o en los pensamientos generados para adoptar comportamientos que respondan a ese estímulo recibido, o apoyándose en buscar información en otros, o al querer saber más del fenómeno o situación que le genera estrés (estrategias de afrontamiento reportadas por los escolares en esta investigación).

Esta perspectiva de aprendizaje, invita a que éste se adopte desde conocimientos generales a específicos(234), lo que lleva a entender que el escolar burlado, poco a poco aprende estrategias de afrontamiento durante situaciones de burla entre otros compañeros, dependiendo de la causa, y así la forma que mejor le ayude a él mismo para enfrentar en otras circunstancias específicas de burla; en razón a que el aprendizaje se vuelve significativo a partir de las experiencias y tiene una connotación humanista al integrar los sentimientos, pensamientos y acciones que le permite al ser humano crecer(pensamiento de Novak 1996 en(235)). Adicionalmente, el aprendizaje es visto como una interacción social medida por el lenguaje (pensamiento de Vygotsky en (235)). En relación con el fenómeno de burla, no es pertinente el aprendizaje memorístico, que es absorbido literalmente, solo utilizado en las evaluaciones y olvidado posteriormente, porque la diferencia es que esta experiencia de burla es vivido, y hace parte del ser, de su forma de pensar y de su estructura cognitiva.

Es importante destacar que el aprendizaje es un concepto que tiene apreciación importante en el subsistema cognitivo de la teoría de mediano rango de Roy, como canal cognitivo que facilita los procesos de afrontamiento. Lo cual permite articular los principios facilitadores del aprendizaje significativo crítico que pueden ser aplicables al afrontamiento en el escolar(según Moreira, 2000 citado por (235)) y comprenden: *primero*, preguntas en vez de respuestas en la interacción social, es decir, el escolar puede obtener información de la dinámica de la burla y su límite con la intimidación escolar mediante sesiones informativas en escenarios escolares y de salud; *segundo*, aprendizaje por el error, este hace referencia al aprendizaje natural que se da en la vida cotidiana, las vivencias enseñan a los escolares en sus relaciones con otros, aprenden a equivocarse, al analizar si actuaron de un modo u otro, además, los comportamientos para afrontar de forma efectiva pueden ser aprendidos; *tercero*, el significado está en las personas no en las palabras, es donde tiene valor la interpretación del individuo como ser social de una serie de lenguajes, expresiones, interacciones, gestos, palabras, y eventos relacionados con la burla que solo tienen sentido en quien las recibe, si bien se considera que la burla tiene connotación ambigua de buena y/o mala, el escolar que la recibe es quien da ese significado, según la intención, el contenido, los sentimientos y emociones que le generen; *cuarto*, el conocimiento es incierto y evolutivo, este principio propone que todo evoluciona, así los modelos de aprendizaje anteriores sentaron las bases para el desarrollo de nuevos modelos. Visto de esta forma, la comunidad educativa puede recibir orientación sobre estrategias de afrontamiento ante situaciones hostiles, no sólo para aprenderlo de forma teórica, sino para incentivar la conciencia en un mundo cambiante y social donde ocurren fenómenos que requieren manejo porque envuelven situaciones que pueden afectar la salud de los escolares, su seguridad, su autoestima, autoimagen, sus relaciones con otros y su ser. *Quinto*, el aprendizaje propone

diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje; en relación con el afrontamiento, los mismos escolares refieren el abanico de comportamientos y pensamientos que desarrollan ante situaciones de burla, que para ellos son efectivas, es responsabilidad de quienes acompañan sus procesos de crecimiento como padres y cuidadores, de formación como profesores, y de salud como enfermería educar en afrontamiento, facilitar esas estrategias, no desconocer que cada escenario en donde se desarrolla el escolar lleva inmerso un aprendizaje que él adquiere y procesa continuamente en el subsistema cognitivo. Los anteriores principios permiten articular el aprendizaje significativo con situaciones de burla y las estrategias de afrontamiento.

De acuerdo a los principios anteriores y la propuesta de Roy, el concepto de aprendizaje incluye la imitación, el conocimiento y el refuerzo, porque está sujeto a la experiencia en relación a hechos y situaciones con y en una sociedad, es visto como un proceso creativo y asumido por las vivencias. Igualmente, los procesos cognitivos en este subsistema implican que el aprendizaje surge de forma inmediata y se aprende tanto las acciones como la predicción a lo que sucederá en otra específica. El aprendizaje en los escolares incluye imitar roles sexuales, las conductas sociales, la violencia, la agresión.

En esta investigación los procesos del subsistema cognitivo se entendieron como el aprendizaje mediante la experiencia del escolar al responder a los estímulos, los sujetos del estudio informaron estrategias en la que mediaron procesos de pensamiento cognitivo y resolución cognitiva. Las escolares del género femenino reportaron estrategias de afrontamiento para resolver el problema, y la expresión emocional, que es lo esperado al rol sexual de la mujer y lo aceptado socialmente. Por el contrario, los del género masculino, aunque también eligieron estrategias de resolución cognitiva, apoyaron estrategias de distracción comportamental, como jugar y hacer cosas divertidas esperadas para los pares de su edad y su género. El aprendizaje se da mediante lo que otros hacen y cómo se comportan para responder a la burla, en cuanto al refuerzo, es interesante analizar si es un aspecto que depende de los castigos o premios en otro en la elección de estrategias de afrontamiento, dado a que en ocasiones los profesores no interrumpen la burla porque lo ven como procesos ambiguos (de juego o para ridiculizar)(42). Adicionalmente, las experiencias de los padres, lo que ellos expresan ante situaciones de burla a su hijo, por ejemplo, “el escolar burlón es inseguro, y no sabe relacionarse de otro modo” (134), y lo que ven en los hermanos, así como los comportamientos y pensamientos que les ha sido efectivo, pueden ser variables que confluyen para la respuesta o estrategia elegida.

- Juicio (resolución de problemas y toma de decisiones).

Desde la sociología, las decisiones personales existen por patrones culturales y presiones de la sociedad, en la continua interacción que hace que el ser humano elija una o varias, entre la múltiples opciones de decisión(236). Lo anterior puede verse reflejado en la toma de decisiones de los escolares de la siguiente manera: la socialización influye en el conocimiento del mundo, sus opciones de salida, y las posibilidades a elegir.

Como elementos de socialización en el escolar la familia le muestra y enseña desde cómo funcionan las cosas hasta cómo relacionarse con otros, donde la influencia de patrones culturales e históricos son de gran importancia. Se ha estudiado la crianza en familias de diferente rango económico, las de pocos recursos, adoptan reglas de obediencia y conformidad en su trabajo y así lo aplican en sus hijos; por el contrario las familias de mayor nivel económico, tienen otros factores asociados como mejor educación, o cargos laborales que hace que tenga una mejor respuesta en el manejo de conflictos, orientando así a sus hijos en la creatividad de resolución de problemas, analizando la mejor decisión, además de cumplir con las normas de género(236) constituyéndose en espacio de construcción de habilidades sociales para la vida. Adicionalmente, el ingreso del niño al contexto escolar y su interacción con grupos de pares influyen en el juicio y la toma de decisiones, porque con ellos se adoptan normas, se fortalece la identidad, se desarrolla la independencia de los padres(236), y ofrecen la oportunidad de darse a conocer en actividades sociales que demuestran las habilidades, destrezas o su aversión por las mismas.

Los pares, pueden estar en la escuela o afuera, sin embargo en las instituciones educativas es donde la mayoría de ellos pasa gran tiempo del día. Su importancia en la formación del ser humano es innegable, sus funciones deben ir más allá de la orientación académica, sin que solo importe el contenido de un currículo, es notable y vital el compromiso de los actores de la comunidad educativa en este aspecto, porque ante actitudes relacionadas con la burla, sus decisiones como adultos puede influir en que esos comentarios con intención dañina continúen o se interrumpan, motivando juicio entre los escolares; por lo anterior esta visión contemporánea de la escuela y ser humano en una sociedad, debe incluir integración de conceptos de solidaridad, la aceptación a la diferencia del otro, la formación en valores, roles, el respeto, la individualidad articulada en el trabajo de grupo, al convertirse en aspectos que motivan el juicio individual en la relación con otros y la resolución de problemas.

Otra postura frente al juicio es desde la moralidad y el desarrollo del niño, el juicio moral según Kohlberg, en niños entre 8 y 15 años, corresponde a la etapa preconvencional compuesta por dos estadios; el *primero* en el que los niños se comportan según premio y castigo, pero comprendiendo que lo bueno no hace daño y lo malo perjudica y lo que el niño desea es bueno. En el *segundo*, la conciencia implica hacer intercambios de “favores” por necesidades entre personas(237). Estos dos niveles corresponden a la preadolescencia y adolescencia temprana, etapa de los escolares sujetos de la presente investigación. Esta condición prevalece para su decisión en la elección de una respuesta adaptativa, porque el individuo actúa conforme a su desarrollo cognitivo, sus valores, a los dilemas, a las crisis, adaptándose al problema según su propio pensamiento y así determinar la solución.

Tanto la socialización por la familia, los pares y la comunidad educativa, como los aspectos morales juegan papel importante en la toma de decisiones en el comportamiento de los escolares.

- Emoción para Roy propone búsqueda alivio de la ansiedad, y se hace valoración afectiva y del cariño.

Definida como reacción psicológica para la adaptación. El proceso emocional se lleva a cabo ante circunstancias específicas, se muestra como cambio en un tiempo limitado, derivando eventos de evaluación subjetiva y de tipo fisiológico (Cano-Vindel, Sirgo, & Díaz-Ovejero, 1999; Greenberg & Paivio, 2000 en (238)). En este proceso influyen múltiples factores, depende del estímulo que la provoque, e incluye lo que se ha denominado el triple sistema de respuesta emocional: procesos cognitivos que determinan la interpretación de la situación como ideas o pensamientos; cambios fisiológicos en los sistemas orgánicos: ruborización, taquicardia, taquipnea, diaforesis, y de exteriorización que son las conductas de afrontamiento(238).

En los escolares el desarrollo emocional adquiere importancia cuando pueden vivirse emociones como el aprecio, el amor y el cariño que producen frecuencia rítmica del corazón, pensamientos positivos, y mejor control del sistema nervioso lo cual se traducirá en menor estrés y con ello coherencia emocional. Así como el cuerpo crece y se desarrolla, lo hacen los pensamientos en el paso de la infancia a la adolescencia, donde los escolares van adquiriendo un comportamiento acorde a las expectativas de otros, y varias de sus acciones son emocionales. Las relaciones con los otros fundamentadas en cooperación,

manejo de emociones como: ira, vergüenza, alegría, aversión, tristeza, sorpresa, miedo, y amor, les generará una actitud feliz, de estar a gusto y de sentimientos positivos para ser y convivir(239). Se han encontrado asociaciones entre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento ante diferentes estresores, como por ejemplo, entre miedo y buscar ayuda, ira y como estrategia la venganza o represalia (192). Este canal cognitivo se evidenció en los escolares mediante la estrategia “me disculpo” de expresión emocional, buscando acercamiento con otro, para expresar sentimientos y como respuesta a la burla. Se ha descrito que un pobre desarrollo emocional incide en la evolución de los aspectos cognitivos e intelectuales, por tal motivo ha sido sustento de discusión en la clasificación de las estrategias de afrontamiento emocionales como menos efectivas.

El otro subsistema que se activa en los procesos de afrontamiento, es el subsistema regulador incluye los sistemas endocrino, neural y químico. Los estímulos del ambiente interno y externo actúan como entradas a través de los sentidos al sistema nervioso (se crean las percepciones) y afecta los fluidos, electrolitos, balance acido-base, y al sistema endocrino. La información es automáticamente procesada y genera respuestas inconscientes(188). Se ha demostrado que este subsistema es medible objetivamente, en lo que reportado por la literatura como los resultados genéticos que evidencian que la exposición acumulativa de violencia se asoció con el cambio del tamaño de los telómeros en la infancia, biomarcadores de estrés infantil y envejecimiento celular (63). Sin embargo, se han estudiado los efectos a nivel del sistema nervioso desde las consecuencias para la salud y problemas psicosomáticos en escolares expuestos a intimidación escolar (225), como la depresión, asociada al aumento de neurotransmisores como la serotonina y la noradrenalina, dado a que investigaciones han mostrado la vinculación de los neurotransmisores en los comportamientos, pensamientos y las emociones humanas (228) (240); o como la angustia en las víctimas de intimidación escolar (241)(242) estado de ánimo descrito también cuando hay insuficiente aporte de endorfinas en el organismo (228)(240).

La anterior explicación teórica de los procesos de afrontamiento y la participación de cada uno de los dos subsistemas, guardan relación con las respuestas adaptativas que surgen de la activación del subsistema cognitivo y el regulador que trabajan en un continuo, siendo inseparables. Congruentes con la visión filosófica de la teoría de Roy que ve al ser humano adaptativo como una integración de sus partes que funcionan como un todo y lo hacen creativo en su relación con el ambiente; así debe ser visualizado por enfermería, tanto en la investigación como en la práctica.

Tercero, los resultados, según Roy entendidos como las respuestas resultantes del nivel de adaptación y estímulos, y los mecanismos de control, incluye reacciones y acciones internas y externas bajo circunstancias específicas. La teórica menciona además que muestran qué tan bien se está adaptando el ser humano adaptativo en la interacción con su ambiente. Esto significa que constituye la información clave para la evaluación e intervención de enfermería(188). Las respuestas adaptativas son las que promueven la integridad del sistema humano en términos de la meta de la adaptación: sobrevivencia, crecimiento, reproducción, dominio-control, y transformaciones humanas y ambientales (188)(141).

Frente a los resultados, Roy afirma en su teoría de mediano rango, que son vistos como efectivos o adaptativos. Los estudios empíricos que Roy revisó para la formulación de la teoría, evidenciaron como resultados: habilidad funcional, depresión, y bienestar espiritual en los modos función de rol, y modo de autoconcepto(Dunn (2005) en (141)), satisfacción con la vida y propósito de vida en el estudio del envejecimiento competente en el modo de autoconcepto (Flood y Shearer (2006) en (141)), y en un tercer estudio, las respuestas adaptativas e inefectivas obtenidas fueron: habilidad y satisfacción del cuidado por un ser querido en el hogar y la inhabilidad o pérdida de la satisfacción en el cuidado por un ser querido en el hogar (Raleigh (2006) en (141)).

En la presente investigación, el reporte de la efectividad de las estrategias de afrontamiento en el contexto escolar para afrontar los cambios en el ambiente se interpretaron como respuestas adaptativas, porque promueven las metas del ser humano adaptativo en la supervivencia, el crecimiento y el dominio-control. Lo cual motivó la elección de estrategias de afrontamiento que a juicio de los escolares eran efectivas. Las estrategias de afrontamiento más usadas por los escolares, se clasificaron según la taxonomía propuesta por Ryan (189) en: resolución cognitiva del problema, reestructuración cognitiva, actitudes de autocontrol, distracción comportamental, evitación conductual y soporte espiritual.

Se ha descrito, que la burla es interpretada por quien la recibe, activando como lo expone la teoría de la Dra. Roy, los dos procesos de control del ser humano adaptativo que son el subsistema regulador, que permite usar canales de tipo neural, químico, endocrino para que los estímulos ingresen por los sentidos al sistema nervioso, se interpreten y se procesen las percepciones evidenciadas en respuestas fisiológicas; y el subsistema cognitivo, que desarrolla procesos mayores de afrontamiento, que usa cuatro canales cognitivo-emocionales que son: procesamiento de la información para la atención selectiva, la codificación y el uso de la memoria; el aprendizaje para conductas de imitación, refuerzo y conocimiento; el juicio para resolución de problemas y toma de decisiones; la emoción, para el alivio de la ansiedad, la

valoración afectiva y del cariño con otros significativos para el ser humano adaptativo. Cuando este proceso se da en activación adecuada de los dos subsistemas, se dan los procesos de vida compensatorios que median respuestas de tipo comportamental y cognitivo.

La comprensión del fenómeno de burla en las cuatro categorías de riesgo para intimidación escolar en relación al uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento en el escolar a la luz de la teoría de mediano rango de Roy y los resultados empíricos de esta investigación, permitió derivar las siguientes proposiciones teóricas:

- **El estímulo focal de la burla en el escolar se relaciona con las respuestas adaptativas: uso y efectividad de sus estrategias de afrontamiento.**

- **El estímulo focal de burla que recibe el escolar en las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar: factores relacionados con la escuela, personalidad y comportamiento, familia y ambiente, aspecto físico se relacionan con las respuestas adaptativas de uso de sus estrategias de afrontamiento y su efectividad.**

- **El estímulo contextual de género femenino tiene respuestas adaptativas de mayor efectividad en las estrategias de afrontamiento.**

- **Los estímulos contextuales de edad y grado del escolar tienen una relación inversa a las respuestas adaptativas de uso y la efectividad de sus estrategias de afrontamiento.**
- **El estímulo contextual de estudiar en una institución educativa oficial tiene una relación inversa a las respuestas adaptativas del escolar de uso y la efectividad de sus estrategias de afrontamiento.**

- **Los estímulos contextuales de edad y grado del escolar tienen una relación inversa a la molestia por recibir la burla procesada por los canales cognitivos del subsistema cognitivo.**
- **Los estímulos contextuales de edad y grado del escolar tienen una relación inversa al estímulo focal de frecuencia de la burla.**

- Las respuestas adaptativas del escolar en el uso de sus estrategias de afrontamiento se relacionan con el estímulo focal de burla cuando es por su personalidad y comportamiento, y por factores relacionados con la escuela.

- La molestia del escolar por recibir el estímulo focal de la burla procesada por el subsistema cognitivo se relaciona con las respuestas adaptativas del uso y la efectividad de las estrategias de afrontamiento.

- El subsistema cognitivo puede tener influencia en las respuestas adaptativas de la efectividad de las estrategias de afrontamiento usadas por el escolar ante la burla.

- Los procesos del subsistema cognitivo del escolar motivan las respuestas adaptativas de estrategias de afrontamiento al elegir más efectivas: las estrategias activas comportamentales, estrategias de exteriorización comportamental y de interiorización cognitiva y estrategias de distracción.

6.7. El estrecho límite entre la burla y la intimidación escolar y el afrontamiento: papel de enfermería

El papel del profesional de la salud en las instituciones educativas se ha discutido en la literatura, porque la intimidación escolar es un fenómeno que afecta las relaciones, la salud, el bienestar, un ejemplo de trabajo intersectorial es el programa de salud escolar de Brasil, creado en el 2007, que articula el trabajo de los profesionales de la atención básica y las necesidades de los escolares en salud de las instituciones educativas. En Colombia, programas desde el sector académico como aulas en paz (35), del sector salud como escuela saludable han hecho esfuerzos para investigar y trabajar en el fenómeno, sin embargo no existe tal articulación aún. La literatura afirma que la enfermería tiene la competencia de participar en procesos de salud, desarrollo y adaptación de los escolares, para convivir con las diferencias, identificación de niños en riesgo, alertar e informar a las familias sobre el fenómeno, implementación de programas de prevención, así como hacer intervención de enfermería en los escolares, de las que se han

descrito el uso de técnicas de dialogo, dramatizaciones, y desarrollo en habilidades de afrontamiento (243).

La misma literatura reporta que las intervenciones desde la práctica de enfermería en instituciones educativas son necesarias para la promoción de la salud mental, el desempeño escolar, la prevención de conductas de riesgo, conductas emocionales y habilidades sociales óptimas, la resolución de conflictos, y disminución de patologías psicológicas que terminan comprometiendo la salud integral del escolar(244). Así como el apoyo de procesos educadores en la salud, en contextos como los educativos, debe incentivar conciencia de otros sobre la salud propia, para mejorar sus estilos de vida(231), pero esto se logra mediante compromiso del profesional de la salud, enfermería, cuenta con las competencias de entrar a estos contextos, dada la visión integral de ver al ser humano en interacción con su ambiente, el conocimiento del fenómeno, y el apoyo con teoría propia.

Esta intervención en los escenarios educativos por enfermería, ha llevado a que se vincule al fenómeno de burla e intimidación escolar, mediante aportes en la investigación, en las consultas de enfermería en atención básica, y en programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Sin embargo, debe entenderse que la comunidad educativa ha manifestado su necesidad de apoyo desde el área de la salud porque desconoce el fenómeno, y hay riesgo de daño en la salud de los escolares, por ello requiere intervención efectiva.

Enfermería puede aportar en el escenario escolar desde la promoción de ambientes escolares saludables, cultura de la no violencia, y afrontamiento (243). Se ha afirmado que la intimidación escolar es un fenómeno complejo que no puede ser intervenido solo desde el sector educación. Adicionalmente, se está asociando a otras formas de violencia, en Estados Unidos ya fue demostrado en la encuesta del Sistema de Vigilancia del Comportamiento del Riesgo Juvenil de la CDC, donde una gran población de estudiantes (5.107), reporto dos o más tipo de violencia, tales como: intimidación escolar, cyberbullying, bromas homofóbicas, o dating violence (término que se ha considerado como acoso entre citas parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional. Es considerado como la antesala de la violencia de género). Es decir, se está presentando el fenómeno de escolares que reciben poli agresión, complicando más la salud y aumentando el riesgo de las consecuencias para la salud (4). Lo anterior hace prioritaria la intervención en los programas de salud pública, y de prevención de la violencia, no solo

escolar sino la violencia personal, y familiar que potencializan los efectos negativos en el bienestar y la salud de quienes la reciben (4).

Los servicios de salud pública tienen un reto que es el trabajo en la salud mental de los niños y los adolescentes, lo que requiere que los planes de salud sean incluyentes en temáticas poco abordadas a nivel escolar, que fomenten cultura de la promoción de la salud, que no se quede solo en servicios básicos de atención primaria como vacunación y crecimiento y desarrollo; para lo cual debe asignarse recursos y existir compromiso de sector político, y participación de personal multidisciplinario en el que enfermería debe contribuir. Debe proponerse un programa de salud escolar que apoye estos procesos. Las escuelas son escenarios que facilitan la educación en promoción de la salud mediante intervenciones que fomentan la alimentación saludable, la prevención de la obesidad, y el cuidado por los padres(245).

Las estrategias de afrontamiento en los escolares, no son siempre buscar ayuda, por temor de los niños a los adultos (170), esta es una temática a trabajar mejorando la confianza y disminuyendo el temor al expresar y consultar la situación, y así mejorar el conjunto de estrategias que probablemente puedan ser efectivas en aras de la adaptación. La literatura ha demostrado el efecto modulador de las estrategias de afrontamiento en resultados nocivos de salud (166) como los son la depresión, por ello es importante ocuparse de esta temática que incide en la promoción de la salud de los escolares(191). Las intervenciones en la salud mental pueden promover el bienestar, la salud, para mejorar los resultados de tipo conductual(246).

Roy, desde su teoría afirma que el profesional en enfermería es quien más experiencia tiene con seres humanos que afrontan situaciones de cambio., por eso debe ver al ser humano no seccionado, sino integrado, de ahí la importancia de usar la teoría de mediano rango para la práctica en todos los escenarios de trabajo de enfermería con niños y adolescentes en edad escolar(141). Además, es un profesional que puede mejorar el estado de salud de forma positiva, al emprender iniciativas que mejoren el afrontamiento y la educación en el cuidado de la salud (221). Se han documentado intervenciones basadas en el modelo de Roy, en el manejo del estrés, la actitud positiva, el cuidado físico y mental, la importancia de los hobbies, el acompañamiento de la familia, y la comunicación con otros que puedan reforzar el cariño. Estas iniciativas empoderan a la disciplina para el trabajo bajo la perspectiva de esta teórica en el campo del afrontamiento y las emociones(221).

Lo anterior, porque los escolares expuestos a estas situaciones de burla e intimidación escolar, desarrollan baja regulación emocional que es la incapacidad para responder de manera adecuada emocionalmente y es un marcador de competencia social, entonces es un factor que puede incidir en el rechazo a los niños (199) facilitando la presencia de la burla porque no saben defenderse; se cree que las emociones aparecen antes de elegir las estrategias de afrontamiento, por lo descrito, entre varios aspectos a intervenir y conocer relacionados con el uso de las estrategias de afrontamiento son la interpretación de los estresores, como lo es la burla, las reacciones emocionales que produce, el control individual ante la experiencia de ser burlado, para fortalecer el afrontamiento (192). El control emocional va de la mano con la presencia y el acompañamiento de los padres en el ambiente familiar, el ejemplo de las relaciones en casa, la calidad del cuidado es importante para este proceso de gestión de emociones e interpretación de la burla o su afrontamiento, que de lo contrario en casos de el maltrato, o carencia de orientación parental, podría aumentar el rechazo y la perpetuación de la burla(135).

Desde la propuesta teórica de Roy, la enfermera dada su formación académica y en la práctica, es la profesional indicada para hacer la valoración de las respuestas de los seres humanos a los estímulos del ambiente cambiante(213). Entendido para esta investigación, desde un enfoque de promoción de la salud y prevención de la enfermedad reconociendo las consecuencias ya expuestas que genera la intimidación escolar que es iniciada por burlas, la enfermera es quien puede hacer la identificación y enseñanza de las estrategias de afrontamiento de escolares para promover su bienestar y la adaptación. Al proponer intervenciones para abordar el modo de adaptación de autoconcepto, que se refiere a las características espirituales y psicológicas, en este modo, Roy ha definido las relaciones interpersonales como una categoría en el concepto de identidad que puede ser desarrollado por enfermería en los grupos sociales(221).

Sin embargo cuando hay burlas, hay situaciones ambiguas en las que no se sabe si es por mala intención o es de juego, para ello, debe haber acercamiento al niño objetivo, para entender su interpretación y darle una visión desde el adulto(133). Comprender el fenómeno hace que se adquieran esas habilidades, enfermería debe educarse en burlas, intimidación escolar y afrontamiento para generar investigación, intervenciones y mejorar el cuidado de esta población. Esta disciplina puede ayudar a las personas en su esfuerzo por adaptarse y tener el entorno bajo control, para obtener como efecto un óptimo nivel de bienestar para ellas(214). A esto Roy agrega que los sistemas humanos como individuos, familias, grupos,

organizaciones, comunidades, o la sociedad global deben además de experimentar los cambios en el ambiente, promover las adaptaciones para acomodarse a los requerimientos del nuevo ambiente. Dada la visión filosófica de la disciplina, de cómo se concibe al sistema adaptativo humano, los comportamientos de salida, resultados o estrategias de afrontamiento ante la burla, muestran la adaptación e interacción de los escolares con su ambiente. Estas observaciones son clave para la intervención y la evaluación por enfermería, solo se logra llegando al ambiente escolar y participando con propuestas de cuidado.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo se presentan de acuerdo al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Respecto al primer objetivo, se caracterizaron los escolares participantes del estudio de 13 instituciones educativas de Ibagué-Colombia, encontrando proporción similar por género (53,5% femenino vs 46,5% masculino). La media de la edad fue 11, 62 años. La mayor proporción de escolares se agruparon en el grado séptimo (35,4%), y la escolaridad de los padres prevalente fue el bachillerato (43,5%).

Los siguientes cuatro objetivos fueron de tipo metodológico, que lograron la adaptación transcultural para escolares colombianos y la descripción de adecuadas propiedades psicométricas de dos instrumentos de enfermería de origen americano: la escala de burla para niños y adolescentes (Children Adolescent Teasing Scale-CATS) que mide la frecuencia y molestia al recibir la burla y el inventario de estrategias de afrontamiento de escolares (Schoolagers' Coping Strategies Inventory-SCSI) para medir la frecuencia y efectividad de las estrategias de afrontamiento. Dada la importante necesidad de contar con instrumentos de medición de estas variables en los escolares de habla hispana, se utilizó metodología científica actualizada para dejarlos como indicadores empíricos de uso sencillo, viable, y útil para la investigación y la práctica que propendan por procesos encaminados a mejorar el cuidado de enfermería de esta población.

En los procesos de adaptación transcultural esta investigación permitió identificar el valioso aporte de desarrollar la fase de validez facial y adaptación al lenguaje colombiano con la participación de escolares de 8, 9 y 10 años que hicieron sugerencias para cambiar algunas palabras por sinónimos usados en Colombia o en su habla cotidiana, o ajustarse al tiempo verbal presente; ya que los dos instrumentos fueron realizados para estas edades, eran comprensibles pero esta técnica favoreció que el proceso de revisión por expertos aprobara las sugerencias hechas por individuos de las mismas características a la población donde iban a ser aplicados, por ello la prueba piloto se facilitó sin tener que regresar a hacer modificaciones de los instrumentos adaptados por falta de comprensión de los escolares.

Con relación al quinto objetivo, se describieron las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar: aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y ambiente, y factores relacionados con la escuela en los escolares, lo que permitió identificar que las dos categorías de mayor burla fueron factores relacionados con la escuela y personalidad y comportamiento respectivamente. Sin embargo, todas las categorías obtuvieron altos valores extremos de burla que hacen presumir posibles casos de intimidación escolar con altas frecuencias y molestia por recibir burla a causa de ser diferente en algo al grupo de pares.

Los grados de primaria fueron los que reportaron mayores medianas de burla. Y no difería según la escolaridad de los padres.

La burla tuvo diferencias significativas estadísticamente entre tipo de institución educativa oficial y no oficial, género femenino y masculino, la categoría de riesgo de personalidad, comportamiento y género, y las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar e institución educativa.

La categoría de factores relacionados con la escuela se relacionó con las estrategias: activas comportamentales y cognitivas, de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, y de evitación. La categoría de personalidad y comportamiento se relacionó con las estrategias: activas comportamentales y cognitivas, de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, y de evitación. La categoría de familia y ambiente se relacionó con la estrategias: activas comportamentales y

cognitivas, y de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva. La categoría de aspecto físico se relacionó con las estrategias de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva.

La burla como fenómeno prevalente es notable y reportado a edades tempranas en escolares y permanece hasta la adolescencia media en este estudio, tanto en género masculino como en femenino, es vital que las políticas, los programas de salud pública, e intervenciones, relacionadas con la salud se orienten de forma adecuada para evitar situaciones como el estigma de ser distinto en la forma de ser, o en la escuela, o por su familia, por el peso corporal, o por la apariencia en razón a que deben tenerse en cuenta las implicaciones documentadas por la literatura de las consecuencias en la salud a nivel emocional, físico, social, psicológico, genético y en el afrontamiento. La molestia por recibir ha sido poco descrita desde la literatura, sin embargo se afirma que los amigos son pares importantes en la vida del adolescente, y por ende le molesta mucho recibir burlas de ellos(179).

La escala CATS está disponible para ser usada como un instrumento de medición confiable y válida para la identificación de la burla en escolares.

Investigar las causas de la burla, y de la intimidación escolar, evidencia que hay características individuales y de contexto que facilitan la presencia del fenómeno, pero que deben ser reveladas como base de intervenciones de enfermería, e interfase entre los entes salud-educación. Las investigaciones deben ser usadas para guiar estrategias de acción en una perspectiva interdisciplinar y entender como pueden ser trabajadas las estrategias de afrontamiento que son innatas y a su vez, pueden ser aprendidas.

La burla es un concepto que esta investigación se esforzó por comprender detalladamente, ha sido un concepto que se ha ligado a la intimidación escolar, que se diferencia por la interpretación que da el escolar, algunos autores mencionan que no hay diferencia de poder, pero, la intención de daño hacen que quien las dirige sienta que es superior a la víctima. Se han utilizado instrumentos de medición, sin embargo las razones de burla son similares a las de la intimidación: aspecto físico, raza, ropa, personalidad y comportamiento, factores relacionados con la escuela, y la familia.

Respecto al sexto objetivo, se describieron la frecuencia y la efectividad de las estrategias de afrontamiento de los escolares. Se encontró que todas las estrategias de afrontamiento fueron usadas por esta población, se detallaron por género, encontrando que comparten las categorías de reestructuración cognitiva y resolución cognitiva del problema, aunque las escolares usan también estrategias de evitación conductual y expresión emocional, mientras que los de género masculino usan además estrategias de distracción comportamental y actividades de autocontrol.

Las estrategias de afrontamiento tuvieron diferencias significativas entre género masculino y femenino, tipo de institución educativa oficial y no oficial, y por edad entre 8 a 15 años.

El afrontamiento como variable individual, constituye un fenómeno para ser abordado desde la disciplina de enfermería, la población escolar ha evaluado el uso de estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés como la burla, por ello se confirma la burla como un estímulo para ellos desencadenen procesos de afrontamiento y resultados como respuestas adaptativas o inefectivas. Fue importante haber evaluado su efectividad que radica en resultados adaptativos.

El afrontamiento es una variable compleja, en la que inciden factores individuales como la personalidad, la identidad, la edad, el género, el temperamento, la reactividad, por ello es difícil individualizar patrones de estrategias de afrontamiento, sin embargo esta investigación aportó a conocer las más usadas y efectivas en la edad de 8 a 15 años, lo cual orienta las intervenciones en esta población. La escuela tiene actores importantes como los profesores, sin embargo han manifestado que no todos han sido formados en fenómenos sociales que producen daños en la salud, que por el contrario necesita del abordaje por el sector salud, pero que difícilmente dirige acciones frecuentes.

La literatura no reporta estudios sobre la efectividad de las estrategias de afrontamiento, y se hace necesario conocerla porque así se facilitan los estudios de mayor nivel de evidencia con intervenciones. En este estudio, los mismos escolares las evaluaron como las que más ayudaban, y probablemente dependan de las características personales, la identidad, la personalidad, la edad, el género, sin embargo el autoreporte fue importante para identificar las estrategias efectivas ante eventos estresantes como la burla.

De acuerdo a la edad, se reportó mayor efectividad y mayor uso en las estrategias de afrontamiento para las edades de 8, 9 y 10 años. Con un ascenso a los 13 años. Este grado percibido de efectividad en estas edades demuestra su capacidad de afrontar cambios en su ambiente, con recursos propios. Los escolares tienen la capacidad de desarrollar respuestas adaptativas si evalúan como efectivas las estrategias.

La escala SCSI está disponible para ser usada como un instrumento de medición confiable y valido para la detección del uso de estrategias de afrontamiento y su efectividad.

Referente a los objetivos séptimo al décimo, se respondió al análisis de la relación entre cada una de las categorías de riesgo para intimidación escolar: aspecto físico, personalidad y comportamiento, familia y ambiente, y factores relacionados con la escuela y las estrategias de afrontamiento de escolares. Para cumplir estos objetivos se propuso la integración de las dos subescalas del instrumento SCSI de frecuencia y efectividad de las estrategias de afrontamiento. Se encontró que existe relación entre las cuatro categorías de riesgo de intimidación escolar y las estrategias que usan y que les son efectivas ante la burla.

La categoría de factores relacionados con la escuela se relacionó con las estrategias: activas comportamentales y cognitivas, de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, y de distracción.

La categoría de personalidad y comportamiento se relacionó con las estrategias: activas comportamentales y cognitivas, de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva, y de distracción.

La categoría de familia y ambiente se relacionó con las estrategias: activas comportamentales y cognitivas, de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva.

La categoría de aspecto físico se relacionó con las estrategias: de exteriorización comportamental e interiorización cognitiva.

Es inminente la necesidad de trabajar en las estrategias de afrontamiento, en la conciencia y reconocimiento de la presencia de burla y sus nefastos resultados. Los hallazgos de esta investigación proporcionan información que puede ser usada para intervenciones de enfermería en poblaciones similares a las de la muestra estudiada.

La teoría de mediano rango de afrontamiento de la doctora Callista Roy, permitió la comprensión del fenómeno del afrontamiento del escolar ante la burla. Enfermería cuenta con conocimiento teórico valioso que facilita que los fenómenos de cuidado sean interpretados. Y así obtener la construcción de proposiciones teóricas derivadas de la integración de los resultados de tipo empírico de este estudio y los postulados teóricos, presentadas en el capítulo de discusión página 227.

Esta investigación tuvo relevancia para la investigación y la práctica de enfermería, porque produjo nuevo conocimiento desconocido sobre la relación entre las cuatro categorías de burla que pueden llegar a ser intimidación escolar y los pensamientos y comportamientos que usan y ayudan a los escolares de 8 a 15 años para afrontarla. Este conocimiento se realizó mediante metodología científica, con instrumentos de medición de enfermería válidos y confiables que quedan a disposición de los investigadores y enfermeras de la práctica en español, y acordes a la cultura colombiana. Se discutió la pertinencia de las propuestas de cuidado desde lo clínico, y fue claro que el modelo de adaptación ha sido más aplicado en este contexto, sin embargo cada fenómeno que genera estrés, debe ser entendido para apoyar procesos de afrontamiento. En la práctica además desde los programas de salud pública y las estrategias de atención primaria, en donde enfermería hace consulta, y acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad tiene acercamiento con padres, niños y a adolescentes para educar en el fenómeno de la burla y la necesidad de emprender estrategias para enfrentar esa situación; estos escenarios deben ser fortalecidos con programas escolares de salud, que escuchen las necesidades de esta temática y así se genere impacto desde la disciplina. Desde la docencia, es vital comprender la necesidad de la formación del profesional el tema de la burla, de la intimidación escolar, de la importancia de la teoría de enfermería para entender los fenómenos de cuidado.

Enfermería como disciplina de salud tiene la obligación moral de investigar y producir conocimiento que orienten el camino para la propuesta de intervenciones de cuidado en la población escolar sobre fenómenos sociales que pueden afectar su bienestar. La burla, al ser una temática de estrecho límite con la intimidación escolar afecta la experiencia de salud de niños y adolescentes, por ello los profesionales deben conocer las causas de burla, las diferencias por género, por grado, por edad, y los recursos cognitivos y comportamentales que ellos usan y les son efectivos ante este evento; de modo que el conocimiento sea obtenido desde la misma población y así, poder promover intervenciones que sean las adecuadas y no un ajuste de lo trabajado con adultos.

El reto es importante, es entrar en un escenario en donde enfermería no está presente de manera continua dado a que en el país no hay una política y obligatoriedad de ello aun siendo una necesidad, porque si es requerido su trabajo en promoción de la salud escolar. La prevención de las consecuencias negativas en esferas como la mental, emocional, social, familiar, hacen que sea inexcusable su participación en procesos de cuidado de enfermería para los escolares. La ejecución de esas intervenciones deberá incluir a los padres, profesores, directivos y escolares; la orientación puede ser dirigida desde acciones de salud pública, de atención primaria, de identificación de niños y adolescentes burlados en escenarios clínicos, de líneas de profundización en investigación escolar en donde los programas de pregrado y posgrado se vinculen con la escuela.

La educación en estrategias de afrontamiento como elemento de promoción de la salud, puede ser un elemento importante en la adaptación y el bienestar de los niños y adolescentes en edad escolar.

7.1.1. Fortalezas del estudio

Esta investigación tuvo la participación de escolares de todos los niveles socioeconómicos de la ciudad de Ibagué. Además contó con aleatorización de los escolares por grado en cada una de las trece instituciones educativas entre tipo oficial y no oficial, lo cual fue efectuado entre la investigadora principal y el coordinador (a) de cada institución educativa, mediante el uso del programa Excel, y el registro escrito en la agenda del coordinador y en la agenda de la investigadora, así como en la base de datos por institución educativa.

Se destaca la validación transcultural los instrumentos de medición de enfermería al idioma español, siguiendo la metodología científica, adicionalmente las pruebas de confiabilidad y validez tuvieron resultados satisfactorios, aportando conocimiento y herramientas para la disciplina, para ser usados en otros lugares geográficos de Colombia, o incluso en países de habla hispana con la respectiva validez cultural que necesite para facilitar la comparación entre diferentes muestras del fenómeno de burla y las estrategias de afrontamiento.

La muestra fue de gran tamaño, y representativa de los escolares de 8 a 15 años de educación primaria y secundaria. El reporte de uso y efectividad en diferentes proporciones de las 34 estrategias de afrontamiento, manifiesta la sensibilidad y utilidad del instrumento SCSI, en la investigación sobre uso y efectividad de las mismas en esta población porque la mayoría de estudios han derivado conclusiones desde el conocimiento producido desde adultos.

En la fase de aplicación de los instrumentos de investigación (investigadora principal y auxiliar de investigación) leyeron en voz alta a los escolares cada ítem y explicaron la forma de diligenciamiento, para eliminar la comprensión lectora como una variable de confusión en los procedimientos del estudio. Estas mismas personas estaban disponibles para asegurar la comprensión de los participantes del cumplimiento de las instrucciones, o para orientar ante las dudas que emergieran.

Este estudio se centró en un vacío de la literatura (burla en relación a las estrategias de afrontamiento) derivado de la crítica de una abundante consolidación de piezas de investigación cualitativa y cuantitativa por diferentes niveles de evidencia de enfermería y de otras disciplinas.

La pasantía internacional realizada en la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), en el programa de Doctorado en enfermería, permitió el análisis desde una perspectiva de expertos y fue un elemento orientador importante para la comprensión de la articulación salud-escuela y del fenómeno de cuidado estudiado, el aprendizaje, el fortalecimiento de elementos conceptuales, instrumentales, la producción científica y la experiencia como investigadora.

Es el primer estudio que se hace en Colombia en esta temática, además de usar escalas de medición de enfermería, por lo que estos hallazgos, pueden ser un insumo valioso para avanzar en el nivel de

evidencia hacia estudios de intervención de enfermería en estrategias de afrontamiento en escolares ante la burla.

7.1.2. Limitaciones del estudio

Cuenta con diseño trasversal, ya que los estudios longitudinales muestran cambios por edad y género conforme avanza el crecimiento y desarrollo del escolar, además de la sensibilidad en la medida de las estrategias de afrontamiento o la tendencia de cambio en la burla.

No fueron incluidas variables sociodemográficas como la raza, y el estudio de factores familiares que puedan incidir en el fenómeno de la burla y el afrontamiento.

Los dos instrumentos fueron de autoreporte, sin embargo, se explicó a los escolares que los resultados serían confidenciales, con fines de investigación y que aportarían a acciones de promoción de la salud, esto podría reducir el riesgo de sesgo de deseabilidad social al ser variables subjetivas.

Solo se estudiaron variables edad, y género, institución educativa y educación de los padres como contextuales, deben estudiarse otros factores que puedan incidir en el afrontamiento, como la autoeficacia en la efectividad de las estrategias de afrontamiento, como el tiempo de burla, el tipo de burla, y la interpretación que hacen los escolares de la misma que puedan demostrar predicción en los resultados de la efectividad de las estrategias de afrontamiento.

Las correlaciones fueron de magnitud media, sin embargo, en enfermería, hay dos razones por las cuales no se obtienen correlaciones de magnitud fuerte, la primera es que los instrumentos de medición no detectan puntuaciones extremas, segundo, si el rango de puntuaciones es muy homogéneo, puede que las relaciones no sean tan fuertes claramente(247). Aunque deben ser estudiadas como significados importantes al ser estadísticamente significativas y al entender al fenómeno de la burla como multifactorial.

El sesgo de deseabilidad social se redujo al entregar los instrumentos de medición para que fueran diligenciados de manera anónima.

7.2. Recomendaciones

Se sugiere tomar como base los resultados de esta investigación para hacer estudios de mayor nivel de evidencia mediante intervenciones de enfermería hacia la comunidad educativa que favorezcan un análisis del lenguaje de la burla, la forma de apoyar procesos de afrontamiento en escolares burlados y lo cotidiano y sutil que puede ser el fenómeno, de allí la necesidad de que sea abordado.

Las intervenciones deben establecerse con el objetivo de hacer identificación preclínica de los escolares expuestos, incluir manejo de emociones, expresión de sentimientos, pensamientos, procesos de interiorización, facilitación y comprensión del efecto positivo que pueden llegar a tener las estrategias de distracción en escolares expuestos a la burla por factores relacionados con la escuela, y personalidad y comportamiento.

Deben hacerse estudios longitudinales que confirmen en otras poblaciones similares las tendencias de la burla y las estrategias de afrontamiento por edad y conforme avanza esta, por género, y lugar geográfico.

Con respecto a quien realiza la burla, los resultados este estudio no indagaron si molestaba más o menos dependiendo del agresor, puede ser una investigación a realizar en proyectos futuros y encontrar cambios en la molestia por la burla según sus significativos y por ende las formas de afrontar.

Se sugiere mayor investigación para identificar las respuestas de los escolares en los cuatro modos adaptativos, ya que el presente estudio no tuvo ese alcance, así direccionar intervenciones específicas de cuidado que aborden otros aspectos del modelo de Roy como elemento del conocimiento de la disciplina que ha sido demostrado como fundamental para comprender los fenómenos de cuidado.

Se recomienda hacer uso de la teoría de mediano rango para entender las experiencias de afrontamiento relacionadas con la salud de niños y adolescentes en edad escolar para brindar aportes de comprobación y expansión teórica.

La enfermera debe llegar a los escenarios escolares desde la atención primaria, la salud pública, el escenario académico y en la clínica porque los esfuerzos de prevención a nivel escolar deben propender por hacer identificación precoz de quienes reciben burlas, como mecanismo de evitar consecuencias negativas emocionales, y lograr ajustes positivos que favorezcan el afrontamiento conforme avanza el crecimiento y desarrollo de los escolares, hacer educación en estrategias de afrontamiento acordes con la categoría de riesgo, y facilitar en los espacios de la escuela un lugar de fomento de respeto por la diferencia, la tolerancia, la condición de ser humano al sensibilizar lo que siente un niño burlado; formación a los profesores en burla y afrontamiento, incluir a los padres en los proyectos educativos escolares para promover la adaptación y el bienestar, dada la presencia de poli-agresión en las escuelas de hoy en día.

ANEXOS RESULTADOS

1. Frecuencia de burla y molestia por recibir la burla según los ítems de cada categoría de riesgo para intimidación escolar.

1.1. Categoría aspecto físico.

1.1.1. Frecuencia de burla que reciben los escolares de 8 a 15 años.

Se encontró que hay burla por algún aspecto del cuerpo en un 49,8% de los escolares, con un 22,4% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 27,3%. Por el peso, se encontró un porcentaje de burla de 35,8%, siendo mayor en las de género femenino con un 20,3% y de 15,5% para los de género masculino. Las anteriores frecuencias relativas se obtuvieron de la suma de las diferentes frecuencias de burla (mucho, frecuentemente y a veces).

Tabla 8.1. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por algún aspecto de mi cuerpo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	28	29	57
	% del total	4,2%	4,4%	8,6%
Frecuentemente	Recuento	38	42	80
	% del total	5,7%	6,3%	12,1%
A veces	Recuento	83	110	193
	% del total	12,5%	16,6%	29,1%
Nunca	Recuento	155	178	333
	% del total	23,4%	26,8%	50,2%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez, 2017.

Tabla 8.2 Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por mi peso” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Por mi peso		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	23	27	50
	% del total	3,5%	4,1%	7,5%
Frecuentemente	Recuento	16	28	44
	% del total	2,4%	4,2%	6,6%
A veces	Recuento	64	80	144
	% del total	9,6%	12,0%	21,7%
Nunca	Recuento	202	224	426
	% del total	30,4%	33,7%	64,2%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez, 2017.

1.1.2. Molestia por recibir la burla.

La molestia por recibir burla por algún aspecto del cuerpo fue del 30,2% de los escolares, correspondiente a las respuestas entre mucho y más o menos; con un 13,3% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 17%. Por el peso, se encontró un porcentaje de molestia del 22,9% correspondiente a las respuestas entre mucho y más o menos, siendo mayor en las de género femenino con un 13,1% y de 9,8% para los de género masculino. (Tablas 8.3 y 8.4)

Tabla 8.3. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por algún aspecto de mi cuerpo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por algún aspecto de mi cuerpo		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	53	60	113

	% del total	8,0%	9,1%	17,1%
Mas o menos	Recuento	35	52	87
	% del total	5,3%	7,9%	13,1%
Muy poco	Recuento	58	66	124
	% del total	8,8%	10,0%	18,7%
Nada	Recuento	158	180	338
	% del total	23,9%	27,2%	51,1%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez, 2017.

Tabla 8.4. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por mi peso” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mi peso		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	38	51	89
	% del total	5,7%	7,7%	13,4%
Más o menos	Recuento	27	36	63
	% del total	4,1%	5,4%	9,5%
Muy poco	Recuento	38	50	88
	% del total	5,7%	7,5%	13,3%
Nada	Recuento	201	222	423
	% del total	30,3%	33,5%	63,8%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

1.2. Categoría personalidad y comportamiento

1.2.1. Frecuencia de burla que reciben los escolares de 8 a 15 años. Se encontró que la mayor causa de burla es por “mi manera de ser” en un 59,8% de los escolares, con un 25,6% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 34,2%. Seguido por “cómo me veo” con un porcentaje de burla de 56,7%, siendo mayor en las de género femenino con un 31,5% y de 25,2% para los de género masculino. “Portarse diferente” tuvo un resultado de burla de 52,6% de los escolares, con un 22,7% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 29,9%. Seguido por “la música que escucho” con un porcentaje de burla de 47,4%, siendo mayor en las de género femenino con un 27,6% y de 19,8% para los de género masculino. La burla “por mis amigos” fue de un 46,8%, de 27,1% para las escolares del género femenino, y de 19,7% para el género masculino. “Lo inteligente que soy” tuvo un resultado de burla de 47,2% de los escolares, con un 20,7% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 26,5%. La burla “por ser tímido o callado” fue de un 42,2%, de 25,2% para las escolares del género femenino, y de 17% para el género masculino. Seguido por burla “porque me dicen que soy tonto o perdedor” con un porcentaje de burla de 39,4%, siendo mayor en las de género femenino con un 20,4% y de 19% para los de género masculino. “Por ser nerdo o estudioso” tuvo un resultado de burla de 37,6% de los escolares, con un 15,7% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 21,9%. Seguido por burla “por ser cobarde o gallina” con un porcentaje de burla de 39,6%, siendo mayor en las de género femenino con un 20,9% y de 18,7% para los de género masculino. La burla “por tener amigos extraños o diferentes” fue de un 34,7%, de 20,8% para las escolares del género femenino, y de 13,9% para el género masculino. Seguido por “mi forma de vestir” con un porcentaje de burla de 36,9%, siendo mayor en las de género femenino con un 21,6% y de 15,3% para los de género masculino. “No ser popular” tuvo un resultado de burla de 27,7% de los escolares, con un 12% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 15,7%. Finalmente, burla “porque me dicen que soy gay o lesbiana” tuvo un porcentaje de 19,5% y fue el único ítem de esta categoría en el que el porcentaje fue mayor en el género masculino con un 11,1%, mientras que en el género femenino un 8,4%. Las anteriores frecuencias relativas se obtuvieron de la suma de las frecuencias de burla (mucho, frecuentemente y a veces). (Tablas 8.5 a 8.18)

Tabla 8.5. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por mi manera de ser” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi manera de ser	Género		Total
	Masculino	Femenino	

Mucho	Recuento	20	30	50
	% del total	3,0%	4,5%	7,5%
Frecuentemente	Recuento	39	58	97
	% del total	5,9%	8,7%	14,6%
A veces	Recuento	111	139	250
	% del total	16,7%	21,0%	37,7%
Nunca	Recuento	135	131	266
	% del total	20,4%	19,8%	40,1%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.6. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por cómo me veo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Por cómo me veo		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	20	37	57
	% del total	3,0%	5,6%	8,6%
Frecuentemente	Recuento	31	42	73
	% del total	4,7%	6,3%	11,0%
A veces	Recuento	98	130	228
	% del total	14,8%	19,6%	34,3%
Nunca	Recuento	156	150	306
	% del total	23,5%	22,6%	46,1%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.7. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por portarme diferente” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por portarme diferente		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	19	22	41
	% del total	2,9%	3,3%	6,2%
Frecuentemente	Recuento	30	43	73
	% del total	4,5%	6,5%	11,0%
A veces	Recuento	101	133	234
	% del total	15,3%	20,1%	35,4%
Nunca	Recuento	153	160	313
	% del total	23,1%	24,2%	47,4%
Total	Recuento	303	358	661
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.8. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por la música que escucho” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por la música que escucho		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	12	34	46
	% del total	1,8%	5,1%	6,9%
Frecuentemente	Recuento	35	44	79
	% del total	5,3%	6,6%	11,9%
A veces	Recuento	84	106	190
	% del total	12,6%	15,9%	28,6%

Nunca	Recuento	174	176	350
	% del total	26,2%	26,5%	52,6%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.9. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por mis amigos” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Por mis amigos		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	21	22	43
	% del total	3,2%	3,3%	6,5%
Frecuentemente	Recuento	23	52	75
	% del total	3,5%	7,8%	11,3%
A veces	Recuento	86	106	192
	% del total	13,0%	16,0%	29,0%
Nunca	Recuento	174	179	353
	% del total	26,2%	27,0%	53,2%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.10. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por lo inteligente que soy” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016.

Por lo inteligente que soy

		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	21	16	37
	% del total	3,2%	2,4%	5,6%
Frecuentemente	Recuento	29	40	69
	% del total	4,4%	6,0%	10,4%
A veces	Recuento	87	120	207
	% del total	13,1%	18,1%	31,2%
Nunca	Recuento	168	183	351
	% del total	25,3%	27,6%	52,9%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.11. Distribución de frecuencia del ítem “Burla porque me dicen que soy tonto o perdedor” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Porque me dicen que soy tonto o perdedor		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	21	34	55
	% del total	3,2%	5,1%	8,3%
Frecuentemente	Recuento	30	23	53
	% del total	4,5%	3,5%	8,0%
A veces	Recuento	75	78	153
	% del total	11,3%	11,8%	23,1%
Nunca	Recuento	177	225	402

	% del total	26,7%	33,9%	60,6%
Total	Recuento	303	360	663
	% del total	45,7%	54,3%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.12. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por ser tímido o callado” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser tímido o callado		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	13	27	40
	% del total	2,0%	4,1%	6,0%
Frecuentemente	Recuento	23	37	60
	% del total	3,5%	5,6%	9,0%
A veces	Recuento	78	103	181
	% del total	11,7%	15,5%	27,2%
Nunca	Recuento	191	193	384
	% del total	28,7%	29,0%	57,7%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.13. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por ser nerdo o estudioso” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser nerdo o estudioso		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	15	25	40

	% del total	2,3%	3,8%	6,0%
Frecuentemente	Recuento	27	30	57
	% del total	4,1%	4,5%	8,6%
A veces	Recuento	63	90	153
	% del total	9,5%	13,6%	23,0%
Nunca	Recuento	199	215	414
	% del total	30,0%	32,4%	62,3%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.14. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por ser cobarde o gallina” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser cobarde o gallina		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	15	15	30
	% del total	2,3%	2,3%	4,5%
Frecuentemente	Recuento	21	25	46
	% del total	3,2%	3,8%	6,9%
A veces	Recuento	89	98	187
	% del total	13,4%	14,8%	28,2%
Nunca	Recuento	178	222	400
	% del total	26,8%	33,5%	60,3%
Total	Recuento	303	360	663

% del total	45,7%	54,3%	100,0%
-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.15. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por tener amigos extraños o diferentes” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por tener amigos extraños o diferentes		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	14	27	41
	% del total	2,1%	4,1%	6,2%
Frecuentemente	Recuento	27	26	53
	% del total	4,1%	3,9%	8,0%
A veces	Recuento	51	85	136
	% del total	7,7%	12,8%	20,5%
Nunca	Recuento	212	222	434
	% del total	31,9%	33,4%	65,4%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.16. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por mi forma de vestir” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi forma de vestir		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	6	15	21
	% del total	0,9%	2,3%	3,2%
Frecuentemente	Recuento	12	12	24

	% del total	1,8%	1,8%	3,6%
A veces	Recuento	84	116	200
	% del total	12,7%	17,5%	30,1%
Nunca	Recuento	202	217	419
	% del total	30,4%	32,7%	63,1%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.17. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por no ser popular” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por no ser "popular"		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	9	21	30
	% del total	1,4%	3,2%	4,5%
Frecuentemente	Recuento	22	26	48
	% del total	3,3%	3,9%	7,2%
A veces	Recuento	49	57	106
	% del total	7,4%	8,6%	16,0%
Nunca	Recuento	225	255	480
	% del total	33,9%	38,4%	72,3%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.18. Distribución de frecuencia del ítem “Burla porque me dicen que soy gay o lesbiana” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Porque me dicen que soy gay o lesbiana		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	19	11	30
	% del total	2,9%	1,7%	4,5%
Frecuentemente	Recuento	13	11	24
	% del total	2,0%	1,7%	3,6%
A veces	Recuento	41	35	76
	% del total	6,2%	5,3%	11,4%
Nunca	Recuento	231	303	534
	% del total	34,8%	45,6%	80,4%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

1.2.2. Molestia por la burla que reciben los escolares de 8 a 15 años por la categoría personalidad y comportamiento.

En la categoría de personalidad y comportamiento, la molestia por recibir burla “por cómo me veo” fue del 31,1% de los escolares, con un 13,4% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 17,7%. Burla “por mi manera de ser”, tuvo un porcentaje de molestia del 30,4%, siendo mayor en las de género femenino con un 18,1% y de 12,3% para los de género masculino. Seguido por la molestia de burla “por mis amigos” con un porcentaje de 25,1%, distribuido por género en 16,3% femenino y 8,8% en género masculino. La molestia por recibir burla “porque me dicen que soy tonto o perdedor” fue del 25,7% de los escolares, con un 12,8% para cada género. Burla “por portarme diferente”, tuvo un porcentaje de molestia del 21,5%, siendo mayor en las de género femenino con un 12,6% y de 8,9% para los de género masculino. Seguido por la molestia de burla “por mi forma de vestir” con un porcentaje de 24,2%, distribuido por género en 15%

femenino y 9,2% en género masculino. La molestia por recibir burla “por la música que escucho” fue del 22,9% de los escolares, con un 8,7% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 14,2%. Seguido por la molestia de burla “por lo inteligente que soy” con un porcentaje de 22%, distribuido por género en 12,8% femenino y 9,2% en género masculino. La molestia por recibir burla “por ser cobarde o gallina” fue del 21,4% de los escolares, con un 9,6% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 11,8%. Seguido por la molestia de burla “por ser tímido o callado” con un porcentaje de 19%, distribuido por género en 12% femenino y 7% en género masculino. La molestia por recibir burla “por tener amigos extraños o diferentes” fue del 18,9% de los escolares, con un 11,4% para el género femenino, y un 7,5% para el género masculino. La molestia por recibir burla “por ser nerdo o estudioso” fue del 18,4% de los escolares, con un 7,2% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 11,1%. Seguido por la molestia de burla “porque me dicen gay o lesbiana” con un porcentaje de 18,7%, distribuido por género en 10,7% para el masculino y 8% en género masculino. Finalmente, la molestia de burla “por no ser popular” tuvo un porcentaje de 15,6%, distribuido por género en 9,4% femenino y 6,2% en género masculino. Las anteriores frecuencias relativas se obtuvieron de la suma de las dos frecuencias de molestia (mucho y más o menos). (Tablas 8.19 a 8.32)

Tabla 8.19. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por cómo me veo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por cómo me veo me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	44	66	110
	% del total	6,7%	10,0%	16,7%
Más o menos	Recuento	44	51	95
	% del total	6,7%	7,7%	14,4%
Muy poco	Recuento	63	88	151
	% del total	9,6%	13,4%	22,9%
Nada	Recuento	153	150	303
	% del total	23,2%	22,8%	46,0%

Total	Recuento	304	355	659
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.20. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por mi manera de ser” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi manera de ser me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	34	53	87
	% del total	5,1%	8,0%	13,1%
Mas o menos	Recuento	48	67	115
	% del total	7,2%	10,1%	17,3%
Muy poco	Recuento	62	83	145
	% del total	9,4%	12,5%	21,9%
Nada	Recuento	160	156	316
	% del total	24,1%	23,5%	47,7%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.21. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por mis amigos” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis amigos me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	33	56	89
	% del total	5,0%	8,5%	13,5%

Mas o menos	Recuento	25	51	76
	% del total	3,8%	7,8%	11,6%
Muy poco	Recuento	62	58	120
	% del total	9,4%	8,8%	18,2%
Nada	Recuento	182	191	373
	% del total	27,7%	29,0%	56,7%
Total	Recuento	302	356	658
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.22. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla porque me dicen que soy tonto o perdedor” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Porque me dicen que soy tonto o perdedor me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	49	65	114
	% del total	7,4%	9,8%	17,2%
Mas o menos	Recuento	36	20	56
	% del total	5,4%	3,0%	8,5%
Muy poco	Recuento	42	45	87
	% del total	6,4%	6,8%	13,2%
Nada	Recuento	175	229	404
	% del total	26,5%	34,6%	61,1%
Total	Recuento	302	359	661
	% del total	45,7%	54,3%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.23. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por portarme diferente” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por portarme diferente me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	33	41	74
	% del total	5,0%	6,2%	11,2%
Mas o menos	Recuento	26	42	68
	% del total	3,9%	6,4%	10,3%
Muy poco	Recuento	70	90	160
	% del total	10,6%	13,6%	24,2%
Nada	Recuento	172	186	358
	% del total	26,1%	28,2%	54,2%
Total	Recuento	301	359	660
	% del total	45,6%	54,4%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.24. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por mi forma de vestir” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi forma de vestir me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	28	50	78
	% del total	4,2%	7,5%	11,7%
Mas o menos	Recuento	33	50	83
	% del total	5,0%	7,5%	12,5%

Muy poco	Recuento	55	57	112
	% del total	8,3%	8,6%	16,8%
Nada	Recuento	189	203	392
	% del total	28,4%	30,5%	58,9%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.25. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por la música que escucho” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por la música que escucho me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	22	55	77
	% del total	3,3%	8,3%	11,6%
Mas o menos	Recuento	36	39	75
	% del total	5,4%	5,9%	11,3%
Muy poco	Recuento	45	60	105
	% del total	6,8%	9,0%	15,8%
Nada	Recuento	202	205	407
	% del total	30,4%	30,9%	61,3%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.26. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por lo inteligente que soy” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por lo inteligente que soy me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	29	36	65
	% del total	4,4%	5,5%	9,9%
Mas o menos	Recuento	32	48	80
	% del total	4,9%	7,3%	12,1%
Muy poco	Recuento	49	74	123
	% del total	7,4%	11,2%	18,7%
Nada	Recuento	194	197	391
	% del total	29,4%	29,9%	59,3%
Total	Recuento	304	355	659
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.27. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por ser cobarde o gallina ” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser cobarde o gallina me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	34	41	75
	% del total	5,1%	6,2%	11,3%
Mas o menos	Recuento	30	37	67
	% del total	4,5%	5,6%	10,1%
Muy poco	Recuento	57	52	109
	% del total	8,6%	7,8%	16,4%
Nada	Recuento	182	230	412

	% del total	27,5%	34,7%	62,1%
Total	Recuento	303	360	663
	% del total	45,7%	54,3%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.28. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por ser tímido o callado” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser tímido o callado me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	13	40	53
	% del total	2,0%	6,0%	8,0%
Mas o menos	Recuento	33	40	73
	% del total	5,0%	6,0%	11,0%
Muy poco	Recuento	64	60	124
	% del total	9,7%	9,0%	18,7%
Nada	Recuento	193	220	413
	% del total	29,1%	33,2%	62,3%
Total	Recuento	303	360	663
	% del total	45,7%	54,3%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.29. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por tener amigos extraños o diferentes” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por tener amigos extraños o diferentes me molesta	Masculino	Femenino	Total
--	------------------	-----------------	--------------

Mucho	Recuento	24	48	72
	% del total	3,6%	7,2%	10,8%
Mas o menos	Recuento	26	28	54
	% del total	3,9%	4,2%	8,1%
Muy poco	Recuento	36	57	93
	% del total	5,4%	8,6%	14,0%
Nada	Recuento	219	227	446
	% del total	32,9%	34,1%	67,1%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.30. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por ser nerdo o estudioso” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser nerdo o estudioso me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	20	40	60
	% del total	3,0%	6,0%	9,0%
Mas o menos	Recuento	28	34	62
	% del total	4,2%	5,1%	9,4%
Muy poco	Recuento	56	52	108
	% del total	8,4%	7,8%	16,3%
Nada	Recuento	200	233	433
	% del total	30,2%	35,1%	65,3%
Total	Recuento	304	359	663

% del total	45,9%	54,1%	100,0%
-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.31. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla porque me dicen gay o lesbiana” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Porque me dicen que soy gay o lesbiana me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	54	46	100
	% del total	8,1%	6,9%	15,1%
Mas o menos	Recuento	17	7	24
	% del total	2,6%	1,1%	3,6%
Muy poco	Recuento	17	14	31
	% del total	2,6%	2,1%	4,7%
Nada	Recuento	217	291	508
	% del total	32,7%	43,9%	76,6%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.32. Distribución de la frecuencia de molestia del ítem “Burla por no ser popular” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por no ser "popular" me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	18	25	43
	% del total	2,7%	3,8%	6,5%

Mas o menos	Recuento	23	37	60
	% del total	3,5%	5,6%	9,1%
Muy poco	Recuento	52	47	99
	% del total	7,9%	7,1%	15,0%
Nada	Recuento	212	248	460
	% del total	32,0%	37,5%	69,5%
Total	Recuento	305	357	662
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

1.3. Categoría Familia y ambiente

1.3.1. Frecuencia de burla que reciben los escolares de 8 a 15 años. Se encontró que la mayor causa de burla es “por mis cosas u objetos personales” con un 37,3% de los escolares, distribuido en un 15,7% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 21,6%. “Por ser rico o ser pobre”, se encontró un porcentaje de burla de 29,3%, siendo mayor en las de género femenino con un 17,2% y de 12,1% para los de género masculino. “Por mis adornos o accesorios” tuvo un resultado de burla de 23,9% de los escolares, con un 8,8% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 15,2%. Seguido por burla “por la marca de mis zapatos” con un porcentaje de burla de 20,7%, siendo mayor en las de género femenino con un 12,1% y de 3,8% para los de género masculino. Seguido “por las personas con que vivo” con un porcentaje de burla de 19,1% siendo mayor en las de género femenino con un 11,5% y de 7,7% para los de género masculino. La burla “por mi familia” fue de un 19%, de 11,7% para las escolares del género femenino, y de 7,4% para el género masculino. “Por mis papas” tuvo un resultado de burla de 17,4% de los escolares, con un 8,2% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 9,3%.

Las anteriores frecuencias relativas se obtuvieron de la suma de las frecuencias de burla (mucho, frecuentemente y a veces). (Tablas 8.33 a 8.39)

Tabla 8.33. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por mis cosas u objetos personales” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis cosas u objetos personales

		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	17	9	26
	% del total	2,6%	1,4%	3,9%
Frecuentemente	Recuento	20	18	38
	% del total	3,0%	2,7%	5,7%
A veces	Recuento	68	116	184
	% del total	10,2%	17,5%	27,7%
Nunca	Recuento	199	217	416
	% del total	30,0%	32,7%	62,7%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.34. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por ser rico o ser pobre” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser rico ser pobre		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	12	13	25
	% del total	1,8%	2,0%	3,8%
Frecuentemente	Recuento	10	19	29
	% del total	1,5%	2,9%	4,4%
A veces	Recuento	58	82	140
	% del total	8,7%	12,3%	21,1%
Nunca	Recuento	225	246	471
	% del total	33,8%	37,0%	70,8%

Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.35. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por la marca de mis zapatos” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por la marca de mis zapatos		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	15	17	32
	% del total	2,3%	2,6%	4,8%
Frecuentemente	Recuento	9	21	30
	% del total	1,4%	3,2%	4,5%
A veces	Recuento	34	42	76
	% del total	5,1%	6,3%	11,4%
Nunca	Recuento	247	279	526
	% del total	37,2%	42,0%	79,2%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.36. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por mis adornos o accesorios” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis adornos o accesorios		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	11	10	21
	% del total	1,7%	1,5%	3,2%
Frecuentemente	Recuento	5	11	16

	% del total	0,8%	1,7%	2,4%
A veces	Recuento	42	80	122
	% del total	6,3%	12,0%	18,3%
Nunca	Recuento	247	259	506
	% del total	37,1%	38,9%	76,1%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.37. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por las personas con que vivo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por las personas con que vivo		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	8	13	21
	% del total	1,2%	2,0%	3,2%
Frecuentemente	Recuento	15	17	32
	% del total	2,3%	2,6%	4,8%
A veces	Recuento	28	46	74
	% del total	4,2%	6,9%	11,1%
Nunca	Recuento	254	283	537
	% del total	38,3%	42,6%	80,9%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.38. Distribución de frecuencia del ítem “Burla por mi familia” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi familia		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	10	15	25
	% del total	1,5%	2,3%	3,8%
Frecuentemente	Recuento	11	13	24
	% del total	1,7%	2,0%	3,6%
A veces	Recuento	28	49	77
	% del total	4,2%	7,4%	11,6%
Nunca	Recuento	255	282	537
	% del total	38,5%	42,5%	81,0%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.39. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por mis papas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis papas		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	20	15	35
	% del total	3,0%	2,3%	5,3%
Frecuentemente	Recuento	5	9	14
	% del total	0,8%	1,4%	2,1%
A veces	Recuento	29	37	66
	% del total	4,4%	5,6%	10,0%
Nunca	Recuento	250	297	547

	% del total	37,8%	44,9%	82,6%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

1.3.2. Frecuencia de molestia por la burla que reciben los escolares de 8 a 15 años por la categoría familia y ambiente.

En la categoría de familia y ambiente, la molestia de burla “por mi familia” tuvo un porcentaje de 18,8% en los escolares, distribuido por género en 11,2% para el femenino y 7,7% en género masculino. La molestia por recibir burla “Burla por ser rico o ser pobre” fue del 18,4% de los escolares, con un 7,11% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 11,3%. La molestia por recibir burla “por mis papas” fue del 18% de los escolares, con un 9,8% para el género femenino y del 8,1% para el masculino. Burla “por mis cosas u objetos personales” tuvo un porcentaje de molestia del 16,8%, siendo mayor en las de género femenino con un 9,8% y de 7,1% para los de género masculino. Burla “por las personas con que vivo”, tuvo un porcentaje de molestia del 17,1%, siendo mayor en las de género femenino con un 10% y de 7,1% para los de género masculino. Seguido por la molestia de burla “por la marca de mis zapatos” con un porcentaje de 13,1%, distribuido por género en 7,3% femenino y 5,8% en género masculino. La molestia por recibir burla “Burla por mis adornos o accesorios” fue del 12% de los escolares, con un 4,4% en los de género masculino y mayor en las de género femenino con un 7,6%. Las anteriores frecuencias relativas se obtuvieron de la suma de las dos frecuencias de molestia (mucho y más o menos). (Tablas 8.40 a 8.46)

Tabla 8.40. Distribución de frecuencia de la molestia por el ítem “Burla por ser rico o ser pobre” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por ser rico ser pobre me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	23	38	61
	% del total	3,5%	5,7%	9,2%
Mas o menos	Recuento	24	37	61
	% del total	3,6%	5,6%	9,2%

Muy poco	Recuento	44	51	95
	% del total	6,6%	7,7%	14,3%
Nada	Recuento	214	232	446
	% del total	32,3%	35,0%	67,3%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.41. Distribución de frecuencia de la molestia por el ítem “Burla por mis cosas u objetos personales” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis cosas u objetos personales me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	23	29	52
	% del total	3,5%	4,4%	7,8%
Mas o menos	Recuento	24	36	60
	% del total	3,6%	5,4%	9,0%
Muy poco	Recuento	57	64	121
	% del total	8,6%	9,7%	18,3%
Nada	Recuento	200	230	430
	% del total	30,2%	34,7%	64,9%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.42. Distribución de frecuencia de la molestia por el ítem “Burla por mi familia” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi familia me molesta

		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	38	49	87
	% del total	5,7%	7,4%	13,1%
Mas o menos	Recuento	13	25	38
	% del total	2,0%	3,8%	5,7%
Muy poco	Recuento	19	26	45
	% del total	2,9%	3,9%	6,8%
Nada	Recuento	234	260	494
	% del total	35,2%	39,2%	74,4%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.43. Distribución de frecuencia de la molestia por el ítem “Burla por mis papas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis papas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	40	48	88
	% del total	6,0%	7,2%	13,3%
Mas o menos	Recuento	14	17	31
	% del total	2,1%	2,6%	4,7%
Muy poco	Recuento	22	20	42
	% del total	3,3%	3,0%	6,3%
Nada	Recuento	228	275	503
	% del total	34,3%	41,4%	75,8%

Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.44. Distribución de frecuencia de la molestia por el ítem “Burla por las personas con que vivo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por las personas con que vivo me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	27	49	76
	% del total	4,1%	7,4%	11,4%
Mas o menos	Recuento	21	17	38
	% del total	3,2%	2,6%	5,7%
Muy poco	Recuento	22	30	52
	% del total	3,3%	4,5%	7,8%
Nada	Recuento	235	263	498
	% del total	35,4%	39,6%	75,0%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.45. Distribución de frecuencia de la molestia por el ítem “Burla por la marca de mis zapatos” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por la marca de mis zapatos me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	22	29	51
	% del total	3,3%	4,4%	7,7%
Mas o menos	Recuento	17	19	36

	% del total	2,6%	2,9%	5,4%
Muy poco	Recuento	26	33	59
	% del total	3,9%	5,0%	8,9%
Nada	Recuento	239	276	515
	% del total	36,2%	41,8%	77,9%
Total	Recuento	304	357	661
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Bríñez K, 2017.

Tabla 8.46. Distribución de frecuencia de la molestia por el ítem “Burla por mis adornos o accesorios” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis adornos o accesorios me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	14	22	36
	% del total	2,1%	3,3%	5,4%
Mas o menos	Recuento	15	29	44
	% del total	2,3%	4,4%	6,6%
Muy poco	Recuento	32	53	85
	% del total	4,8%	8,0%	12,8%
Nada	Recuento	244	255	499
	% del total	36,7%	38,4%	75,2%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Bríñez K, 2017.

1.4. Categoría factores relacionados con la escuela

1.4.1. Frecuencia de burla que reciben los escolares de 8 a 15 años. La frecuencia de la burla de mayor a menor fue: en el ítem “por mis notas” con un porcentaje de 58%, distribuido por género así: 32,6% en el género femenino y 25,4% para el género masculino. Seguido por la burla “por hablar o charlar mucho en clase” con un resultado de 54%, siendo mayor en las escolares de género femenino con un 28% y en los del género masculino un 26%. La burla “por no saber las respuestas en clase” se presentó en el 49,6% de los escolares, con una proporción de 27,7% en género femenino y de 21,9% en género masculino. En orden de frecuencia se encontró el ítem de burla “por no ser bueno en deportes” con un porcentaje de 46,5% y una distribución por género que fue mayor en el femenino con un 26,6% y en el masculino con un 19,9%. Seguido por la burla “por cómo voy en el estudio” con un resultado de 43,9%, siendo mayor en las escolares de género femenino con un 25,5% y en los del género masculino un 18,4%. La burla “por meterme en problemas” se presentó en el 42,3% de los escolares, con una proporción de 21% en género femenino y de 21,3% en género masculino. Luego se encontró la frecuencia de burla “por mi forma de hablar” con porcentaje de 42,3% menor en los escolares de género masculino con un 17,8% y mayor en el femenino con un 24,5%. Seguido por la burla “por mis tareas” con una proporción de 41,7% en los escolares, 22,5% en las de género femenino y 19,3 en el masculino. Finalmente, la burla “por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego” se presentó en el 37,4% de los escolares, con una proporción de 19,8% en género femenino y de 17,5% en género masculino.

Las anteriores frecuencias relativas se obtuvieron de la suma de las frecuencias de burla (mucho, frecuentemente y a veces). (Tablas 8.47 a 8.55)

Tabla 8.47. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por mis notas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis notas		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	21	32	53
	% del total	3,2%	4,8%	8,0%
Frecuentemente	Recuento	33	48	81
	% del total	5,0%	7,2%	12,2%
A veces	Recuento	114	137	251

	% del total	17,2%	20,6%	37,8%
Nunca	Recuento	137	142	279
	% del total	20,6%	21,4%	42,0%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.48. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por hablar o charlar mucho en clase” por género en escolares de 8 a 15 años, , pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por hablar o charlar mucho en clase		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	22	18	40
	% del total	3,3%	2,7%	6,0%
Frecuentemente	Recuento	41	37	78
	% del total	6,2%	5,6%	11,7%
A veces	Recuento	110	131	241
	% del total	16,6%	19,7%	36,3%
Nunca	Recuento	132	173	305
	% del total	19,9%	26,1%	45,9%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.49. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por no saber las respuestas en clase” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por no saber las respuestas en clase	Masculino	Femenino	Total
--------------------------------------	-----------	----------	-------

Mucho	Recuento	12	29	41
	% del total	1,8%	4,4%	6,2%
Frecuentemente	Recuento	35	39	74
	% del total	5,3%	5,9%	11,2%
A veces	Recuento	98	115	213
	% del total	14,8%	17,4%	32,2%
Nunca	Recuento	159	175	334
	% del total	24,0%	26,4%	50,5%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.50. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por no ser bueno en deportes” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por no ser bueno en deportes		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	18	17	35
	% del total	2,7%	2,6%	5,3%
Frecuentemente	Recuento	23	43	66
	% del total	3,5%	6,5%	10,0%
A veces	Recuento	91	116	207
	% del total	13,7%	17,5%	31,2%
Nunca	Recuento	172	183	355
	% del total	25,9%	27,6%	53,5%
Total	Recuento	304	359	663

	% del total	45,9%	54,1%	100,0%
--	-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.51. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por cómo voy en el estudio” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por como voy en el estudio		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	13	23	36
	% del total	2,0%	3,5%	5,4%
Frecuentemente	Recuento	28	33	61
	% del total	4,2%	5,0%	9,2%
A veces	Recuento	81	113	194
	% del total	12,2%	17,0%	29,3%
Nunca	Recuento	182	190	372
	% del total	27,5%	28,7%	56,1%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.52. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por meterme en problemas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por meterme en problemas		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	20	17	37
	% del total	3,0%	2,6%	5,6%
Frecuentemente	Recuento	30	23	53
	% del total	4,5%	3,5%	8,0%

A veces	Recuento	92	99	191
	% del total	13,8%	14,9%	28,7%
Nunca	Recuento	163	221	384
	% del total	24,5%	33,2%	57,7%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.53. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por mi forma de hablar” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi forma de hablar		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	9	22	31
	% del total	1,4%	3,3%	4,7%
Frecuentemente	Recuento	26	33	59
	% del total	3,9%	5,0%	8,9%
A veces	Recuento	83	107	190
	% del total	12,5%	16,2%	28,7%
Nunca	Recuento	186	196	382
	% del total	28,1%	29,6%	57,7%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.54. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por mis tareas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis tareas

		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	15	21	36
	% del total	2,3%	3,2%	5,4%
Frecuentemente	Recuento	16	26	42
	% del total	2,4%	3,9%	6,3%
A veces	Recuento	97	102	199
	% del total	14,6%	15,4%	30,0%
Nunca	Recuento	176	211	387
	% del total	26,5%	31,8%	58,3%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.55. Distribución de la frecuencia del ítem “Burla por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	17	20	37
	% del total	2,6%	3,0%	5,6%
Frecuentemente	Recuento	21	34	55
	% del total	3,2%	5,1%	8,3%
A veces	Recuento	78	78	156
	% del total	11,7%	11,7%	23,5%
Nunca	Recuento	189	227	416

	% del total	28,5%	34,2%	62,7%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

1.4.2. Frecuencia de molestia por la burla que reciben los escolares de 8 a 15 años. La frecuencia de la molestia por recibir burla de mayor a menor fue: en el ítem “por mis notas” con un porcentaje de 28,7%, distribuido por género así: 16,5% en el género femenino y 12,2% para el género masculino. Seguido por la molestia por recibir la burla “por no saber las respuestas en clase” con un resultado de 24,7%, siendo mayor en las escolares de género femenino con un 14,4% y en los del género masculino un 10,3%. La molestia por recibir burla “por no ser bueno en deportes” se presentó en el 23,6% de los escolares, con una proporción de 13,1% en género femenino y de 10,6% en género masculino. Seguido por la molestia por burla en “por mi forma de hablar” con un resultado de 21,7%, siendo mayor en las escolares de género femenino con un 12,9% y en los del género masculino un 8,9%. En orden de frecuencia se encontró el ítem de molestia por recibir la burla “por hablar o charlar mucho en clase” con un porcentaje de 21,4% y una distribución por género que fue mayor en el femenino con un 11,6% y en el masculino con un 9,8%. Seguido por la molestia de burla “por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego” con una proporción de 21,2% en los escolares, 12,6% en las de género femenino y 8,6% en el masculino. La molestia por recibir la burla “por cómo voy en el estudio” se presentó en el 20,6% de los escolares, con una proporción de 12,6% en género femenino y de 8% en género masculino. Luego se encontró la frecuencia de molestia de burla “por meterme en problemas” con porcentaje de 20,6% muy similar en los dos géneros, en los escolares de género masculino con un 10% y en el femenino con un 10,6%. Finalmente, la molestia de burla “por mis tareas” se presentó en el 19% de los escolares, con una proporción de 12% en género femenino y de 7% en género masculino. Las anteriores frecuencias relativas se obtuvieron de la suma de las frecuencias de molestia por la burla (mucho, y más o menos). (Tablas 8.56 a 8.64).

Tabla 8.56. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por mis notas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis notas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	35	58	93

	% del total	5,3%	8,8%	14,0%
Mas o menos	Recuento	46	51	97
	% del total	6,9%	7,7%	14,7%
Muy poco	Recuento	69	87	156
	% del total	10,4%	13,1%	23,6%
Nada	Recuento	154	162	316
	% del total	23,3%	24,5%	47,7%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.57. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por no saber las respuestas en clase” por género en escolares de 8 a 15 años, , pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por no saber las respuestas en clase me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	30	41	71
	% del total	4,5%	6,2%	10,7%
Mas o menos	Recuento	39	54	93
	% del total	5,9%	8,2%	14,0%
Muy poco	Recuento	73	83	156
	% del total	11,0%	12,5%	23,6%
Nada	Recuento	162	180	342
	% del total	24,5%	27,2%	51,7%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.58. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por no ser bueno en deportes” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por no ser bueno en deportes me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	39	42	81
	% del total	5,9%	6,3%	12,2%
Mas o menos	Recuento	31	45	76
	% del total	4,7%	6,8%	11,4%
Muy poco	Recuento	66	72	138
	% del total	9,9%	10,8%	20,8%
Nada	Recuento	169	201	370
	% del total	25,4%	30,2%	55,6%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.59. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por hablar o charlar mucho en clase” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por hablar o charlar mucho en clase me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	26	29	55
	% del total	3,9%	4,4%	8,3%
Mas o menos	Recuento	39	48	87
	% del total	5,9%	7,2%	13,1%
Muy poco	Recuento	80	91	171

	% del total	12,0%	13,7%	25,7%
Nada	Recuento	160	192	352
	% del total	24,1%	28,9%	52,9%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.60. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por mi forma de hablar” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mi forma de hablar me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	28	36	64
	% del total	4,3%	5,5%	9,7%
Mas o menos	Recuento	30	49	79
	% del total	4,6%	7,4%	12,0%
Muy poco	Recuento	61	65	126
	% del total	9,3%	9,9%	19,1%
Nada	Recuento	185	204	389
	% del total	28,1%	31,0%	59,1%
Total	Recuento	304	354	658
	% del total	46,2%	53,8%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.61. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por cómo voy en el estudio” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por cómo voy en el estudio	Masculino	Femenino	Total

Mucho	Recuento	22	46	68
	% del total	3,3%	6,9%	10,3%
Mas o menos	Recuento	31	37	68
	% del total	4,7%	5,6%	10,3%
Muy poco	Recuento	63	72	135
	% del total	9,5%	10,9%	20,4%
Nada	Recuento	187	204	391
	% del total	28,2%	30,8%	59,1%
Total	Recuento	303	359	662
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.62. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por meterme en problemas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por meterme en problemas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	29	33	62
	% del total	4,4%	5,0%	9,3%
Mas o menos	Recuento	37	38	75
	% del total	5,6%	5,7%	11,3%
Muy poco	Recuento	66	60	126
	% del total	9,9%	9,0%	18,9%
Nada	Recuento	173	229	402
	% del total	26,0%	34,4%	60,5%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.63. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por los deportes que practico y juego y los que no practico ni juego me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	31	44	75
	% del total	4,7%	6,6%	11,3%
Mas o menos	Recuento	26	40	66
	% del total	3,9%	6,0%	9,9%
Muy poco	Recuento	51	52	103
	% del total	7,7%	7,8%	15,5%
Nada	Recuento	197	224	421
	% del total	29,6%	33,7%	63,3%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.64. Distribución de frecuencia de la molestia del ítem “Burla por mis tareas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Por mis tareas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucho	Recuento	21	49	70
	% del total	3,2%	7,4%	10,6%
Mas o menos	Recuento	25	31	56
	% del total	3,8%	4,7%	8,4%

Muy poco	Recuento	64	59	123
	% del total	9,7%	8,9%	18,6%
Nada	Recuento	194	220	414
	% del total	29,3%	33,2%	62,4%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

2. Frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento y su efectividad según los 34 ítems del SCSI.

2.1. Frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento

Tabla 8.65. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “resuelvo el problema” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Resuelvo el problema		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	101	111	212
	% del total	15,2%	16,7%	31,8%
Muchas veces	Recuento	95	116	211
	% del total	14,3%	17,4%	31,7%
De vez en cuando	Recuento	80	106	186
	% del total	12,0%	15,9%	27,9%
Nunca	Recuento	30	27	57
	% del total	4,5%	4,1%	8,6%
Total	Recuento	306	360	666
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.66. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “espero que salga bien” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Espero que salga bien		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	98	127	225
	% del total	14,7%	19,1%	33,8%
Muchas veces	Recuento	83	111	194
	% del total	12,5%	16,7%	29,2%
De vez en cuando	Recuento	91	88	179
	% del total	13,7%	13,2%	26,9%
Nunca	Recuento	34	33	67
	% del total	5,1%	5,0%	10,1%
Total	Recuento	306	359	665
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.67. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “digo la verdad” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Digo la verdad		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	75	117	192
	% del total	11,3%	17,6%	28,9%
Muchas veces	Recuento	94	102	196
	% del total	14,1%	15,3%	29,5%
De vez en cuando	Recuento	111	119	230
	% del total	16,7%	17,9%	34,6%

Nunca	Recuento	25	22	47
	% del total	3,8%	3,3%	7,1%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.68. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “lo resuelvo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Lo resuelvo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	76	93	169
	% del total	11,4%	14,0%	25,5%
Muchas veces	Recuento	111	114	225
	% del total	16,7%	17,2%	33,9%
De vez en cuando	Recuento	97	124	221
	% del total	14,6%	18,7%	33,3%
Nunca	Recuento	21	28	49
	% del total	3,2%	4,2%	7,4%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.69. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “juego” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Juego		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	128	115	243
	% del total	19,2%	17,3%	36,5%

Muchas veces	Recuento	68	74	142
	% del total	10,2%	11,1%	21,4%
De vez en cuando	Recuento	73	91	164
	% del total	11,0%	13,7%	24,7%
Nunca	Recuento	36	80	116
	% del total	5,4%	12,0%	17,4%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.70. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “me relajo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Me relajo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	106	114	220
	% del total	16,0%	17,2%	33,1%
Muchas veces	Recuento	79	91	170
	% del total	11,9%	13,7%	25,6%
De vez en cuando	Recuento	74	97	171
	% del total	11,1%	14,6%	25,8%
Nunca	Recuento	46	57	103
	% del total	6,9%	8,6%	15,5%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.71. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “me disculpo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Me disculpo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	84	117	201
	% del total	12,6%	17,6%	30,2%
Muchas veces	Recuento	75	100	175
	% del total	11,3%	15,0%	26,3%
De vez en cuando	Recuento	109	103	212
	% del total	16,4%	15,5%	31,9%
Nunca	Recuento	38	39	77
	% del total	5,7%	5,9%	11,6%
Total	Recuento	306	359	665
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.72. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “me controlo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Me controlo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	81	89	170
	% del total	12,2%	13,4%	25,6%
Muchas veces	Recuento	99	105	204
	% del total	14,9%	15,8%	30,7%
De vez en cuando	Recuento	95	144	239
	% del total	14,3%	21,7%	36,0%

Nunca	Recuento	31	20	51
	% del total	4,7%	3,0%	7,7%
Total	Recuento	306	358	664
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.73. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “hago algo divertido” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hago algo divertido		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	94	107	201
	% del total	14,1%	16,1%	30,2%
Muchas veces	Recuento	85	102	187
	% del total	12,8%	15,3%	28,1%
De vez en cuando	Recuento	82	101	183
	% del total	12,3%	15,2%	27,5%
Nunca	Recuento	45	50	95
	% del total	6,8%	7,5%	14,3%
Total	Recuento	306	360	666
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.74. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “busco un lugar donde me sienta seguro” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Busco un lugar donde me sienta seguro(a)		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	83	118	201

	% del total	12,5%	17,7%	30,2%
Muchas veces	Recuento	78	111	189
	% del total	11,7%	16,7%	28,4%
De vez en cuando	Recuento	69	76	145
	% del total	10,4%	11,4%	21,8%
Nunca	Recuento	76	55	131
	% del total	11,4%	8,3%	19,7%
Total	Recuento	306	360	666
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.75. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “pienso en otra cosa” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Pienso en otra cosa		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	74	82	156
	% del total	11,1%	12,3%	23,5%
Muchas veces	Recuento	93	108	201
	% del total	14,0%	16,3%	30,3%
De vez en cuando	Recuento	100	131	231
	% del total	15,1%	19,7%	34,8%
Nunca	Recuento	38	38	76
	% del total	5,7%	5,7%	11,4%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.76. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “como algo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Como algo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	86	109	195
	% del total	12,9%	16,4%	29,3%
Muchas veces	Recuento	64	83	147
	% del total	9,6%	12,5%	22,1%
De vez en cuando	Recuento	91	104	195
	% del total	13,7%	15,6%	29,3%
Nunca	Recuento	65	63	128
	% del total	9,8%	9,5%	19,2%
Total	Recuento	306	359	665
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.77. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “hablo con mi mamá o mi papá” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hablo con mi mamá o mi papá		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	77	104	181
	% del total	11,6%	15,7%	27,3%
Muchas veces	Recuento	69	67	136
	% del total	10,4%	10,1%	20,5%
De vez en cuando	Recuento	92	106	198
	% del total	13,9%	16,0%	29,8%

Nunca	Recuento	66	83	149
	% del total	9,9%	12,5%	22,4%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.78. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “duermo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Duermo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	73	105	178
	% del total	11,0%	15,8%	26,8%
Muchas veces	Recuento	52	77	129
	% del total	7,8%	11,6%	19,4%
De vez en cuando	Recuento	92	98	190
	% del total	13,8%	14,7%	28,6%
Nunca	Recuento	88	80	168
	% del total	13,2%	12,0%	25,3%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.79. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “rezo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Rezo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	64	98	162
	% del total	9,6%	14,7%	24,4%

Muchas veces	Recuento	59	65	124
	% del total	8,9%	9,8%	18,6%
De vez en cuando	Recuento	101	122	223
	% del total	15,2%	18,3%	33,5%
Nunca	Recuento	82	74	156
	% del total	12,3%	11,1%	23,5%
Total	Recuento	306	359	665
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.80. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “dejo de pensar en eso” por género en escolares de 8 a 15 años., pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Dejo de pensar en eso		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	45	74	119
	% del total	6,8%	11,2%	17,9%
Muchas veces	Recuento	71	82	153
	% del total	10,7%	12,4%	23,1%
De vez en cuando	Recuento	126	151	277
	% del total	19,0%	22,8%	41,8%
Nunca	Recuento	62	52	114
	% del total	9,4%	7,8%	17,2%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.81. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “pienso en eso” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Pienso en eso		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	47	76	123
	% del total	7,1%	11,4%	18,5%
Muchas veces	Recuento	73	95	168
	% del total	11,0%	14,3%	25,3%
De vez en cuando	Recuento	106	124	230
	% del total	16,0%	18,7%	34,6%
Nunca	Recuento	79	64	143
	% del total	11,9%	9,6%	21,5%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.82. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “hago algo al respecto” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hago algo al respecto		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	47	57	104
	% del total	7,1%	8,6%	15,6%
Muchas veces	Recuento	72	88	160
	% del total	10,8%	13,2%	24,0%
De vez en cuando	Recuento	136	161	297
	% del total	20,4%	24,2%	44,6%

Nunca	Recuento	51	54	105
	% del total	7,7%	8,1%	15,8%
Total	Recuento	306	360	666
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.83. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “quiero saber más al respecto” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Quiero saber más al respecto		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	61	78	139
	% del total	9,2%	11,7%	20,9%
Muchas veces	Recuento	65	88	153
	% del total	9,8%	13,2%	23,0%
De vez en cuando	Recuento	87	111	198
	% del total	13,1%	16,7%	29,8%
Nunca	Recuento	93	82	175
	% del total	14,0%	12,3%	26,3%
Total	Recuento	306	359	665
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.84. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “hablo conmigo mismo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hablo conmigo mismo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	58	71	129

	% del total	8,8%	10,8%	19,5%
Muchas veces	Recuento	49	94	143
	% del total	7,4%	14,2%	21,7%
De vez en cuando	Recuento	100	97	197
	% del total	15,2%	14,7%	29,8%
Nunca	Recuento	96	95	191
	% del total	14,5%	14,4%	28,9%
Total	Recuento	303	357	660
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.85. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “lo olvido” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Lo olvido		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	53	67	120
	% del total	8,0%	10,1%	18,0%
Muchas veces	Recuento	58	68	126
	% del total	8,7%	10,2%	18,9%
De vez en cuando	Recuento	113	123	236
	% del total	17,0%	18,5%	35,5%
Nunca	Recuento	82	101	183
	% del total	12,3%	15,2%	27,5%
Total	Recuento	306	359	665
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.86. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “termino con ello de una vez” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Termino con ello de una vez		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	41	47	88
	% del total	6,2%	7,1%	13,3%
Muchas veces	Recuento	64	72	136
	% del total	9,6%	10,8%	20,5%
De vez en cuando	Recuento	124	151	275
	% del total	18,7%	22,7%	41,4%
Nunca	Recuento	76	89	165
	% del total	11,4%	13,4%	24,8%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.87. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “abrazo algo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Abrazo algo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	42	86	128
	% del total	6,3%	13,0%	19,3%
Muchas veces	Recuento	39	87	126
	% del total	5,9%	13,1%	19,0%
De vez en cuando	Recuento	61	92	153

	% del total	9,2%	13,9%	23,0%
Nunca	Recuento	164	93	257
	% del total	24,7%	14,0%	38,7%
Total	Recuento	306	358	664
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.88. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “me alejo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Me alejo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	28	55	83
	% del total	4,2%	8,3%	12,5%
Muchas veces	Recuento	48	68	116
	% del total	7,2%	10,2%	17,4%
De vez en cuando	Recuento	120	135	255
	% del total	18,0%	20,3%	38,3%
Nunca	Recuento	110	101	211
	% del total	16,5%	15,2%	31,7%
Total	Recuento	306	359	665
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.89. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “hablo con otra persona” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hablo con otra persona	Masculino	Femenino	Total

Siempre	Recuento	30	59	89
	% del total	4,5%	8,9%	13,4%
Muchas veces	Recuento	49	65	114
	% del total	7,4%	9,8%	17,1%
De vez en cuando	Recuento	100	129	229
	% del total	15,0%	19,4%	34,4%
Nunca	Recuento	126	107	233
	% del total	18,9%	16,1%	35,0%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.90. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “estoy solo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Estoy Solo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	32	43	75
	% del total	4,8%	6,5%	11,3%
Muchas veces	Recuento	45	54	99
	% del total	6,8%	8,1%	14,9%
De vez en cuando	Recuento	135	165	300
	% del total	20,3%	24,8%	45,1%
Nunca	Recuento	94	97	191
	% del total	14,1%	14,6%	28,7%
Total	Recuento	306	359	665

% del total	46,0%	54,0%	100,0%
-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.91. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “hago preguntas sobre lo que me estresa” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hago preguntas sobre lo que me estresa		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	23	27	50
	% del total	3,5%	4,1%	7,5%
Muchas veces	Recuento	50	67	117
	% del total	7,5%	10,1%	17,6%
De vez en cuando	Recuento	147	177	324
	% del total	22,1%	26,6%	48,6%
Nunca	Recuento	86	89	175
	% del total	12,9%	13,4%	26,3%
Total	Recuento	306	360	666
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.92. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “me convengo de que no hay problema” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Me convengo de que no hay problema		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	23	46	69
	% del total	3,5%	6,9%	10,4%
Muchas veces	Recuento	53	57	110
	% del total	8,0%	8,6%	16,5%

De vez en cuando	Recuento	116	147	263
	% del total	17,4%	22,1%	39,5%
Nunca	Recuento	113	110	223
	% del total	17,0%	16,5%	33,5%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.93. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “golpeo algo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Golpeo algo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	39	36	75
	% del total	5,9%	5,4%	11,3%
Muchas veces	Recuento	47	47	94
	% del total	7,1%	7,1%	14,2%
De vez en cuando	Recuento	92	87	179
	% del total	13,9%	13,1%	27,0%
Nunca	Recuento	126	189	315
	% del total	19,0%	28,5%	47,5%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.94. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “sueño despierto” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Sueño despierto		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	36	44	80
	% del total	5,4%	6,6%	12,1%
Muchas veces	Recuento	50	49	99
	% del total	7,5%	7,4%	14,9%
De vez en cuando	Recuento	52	76	128
	% del total	7,8%	11,5%	19,3%
Nunca	Recuento	166	190	356
	% del total	25,0%	28,7%	53,7%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.95. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “grito” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Grito		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	22	53	75
	% del total	3,3%	8,0%	11,3%
Muchas veces	Recuento	29	60	89
	% del total	4,4%	9,0%	13,4%
De vez en cuando	Recuento	56	80	136
	% del total	8,4%	12,0%	20,5%
Nunca	Recuento	198	166	364
	% del total	29,8%	25,0%	54,8%

Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.96. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “me como las uñas” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Me como las uñas		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	24	33	57
	% del total	3,6%	5,0%	8,6%
Muchas veces	Recuento	30	39	69
	% del total	4,5%	5,9%	10,4%
De vez en cuando	Recuento	83	90	173
	% del total	12,5%	13,6%	26,1%
Nunca	Recuento	169	196	365
	% del total	25,5%	29,5%	55,0%
Total	Recuento	306	358	664
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.97. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “molesto a alguien” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Molesto a alguien		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	26	25	51
	% del total	3,9%	3,8%	7,7%
Muchas veces	Recuento	20	25	45

	% del total	3,0%	3,8%	6,8%
De vez en cuando	Recuento	94	74	168
	% del total	14,2%	11,1%	25,3%
Nunca	Recuento	165	235	400
	% del total	24,8%	35,4%	60,2%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.98. Distribución de frecuencia del uso de la estrategia de afrontamiento “me rindo” por género en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Me rindo		Masculino	Femenino	Total
Siempre	Recuento	8	19	27
	% del total	1,2%	2,9%	4,1%
Muchas veces	Recuento	16	30	46
	% del total	2,4%	4,5%	6,9%
De vez en cuando	Recuento	66	82	148
	% del total	10,0%	12,4%	22,3%
Nunca	Recuento	215	227	442
	% del total	32,4%	34,2%	66,7%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

2.2. Frecuencia de la efectividad de las estrategias de afrontamiento según los 34 ítems del SCSI.

Tabla 8.99. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “resolverlo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Resolver el problema me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	175	207	382
	% del total	26,4%	31,2%	57,5%
Me ayuda poco	Recuento	101	117	218
	% del total	15,2%	17,6%	32,8%
No me ayuda	Recuento	28	36	64
	% del total	4,2%	5,4%	9,6%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.100. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “controlarme me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Controlarme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	163	195	358
	% del total	24,6%	29,4%	54,0%
Me ayuda poco	Recuento	102	133	235
	% del total	15,4%	20,1%	35,4%
No me ayuda	Recuento	39	31	70
	% del total	5,9%	4,7%	10,6%

Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.101. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Resolverlo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Resolverlo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	162	187	349
	% del total	24,5%	28,3%	52,9%
Me ayuda poco	Recuento	115	133	248
	% del total	17,4%	20,2%	37,6%
No me ayuda	Recuento	26	37	63
	% del total	3,9%	5,6%	9,5%
Total	Recuento	303	357	660
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.102. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Decir la verdad me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Decir la verdad me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	155	187	342
	% del total	23,3%	28,1%	51,4%
Me ayuda poco	Recuento	117	136	253
	% del total	17,6%	20,5%	38,0%
No me ayuda	Recuento	33	37	70
	% del total	5,0%	5,6%	10,5%

Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.103. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Disculparme me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Disculparme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	145	199	344
	% del total	21,9%	30,0%	51,9%
Me ayuda poco	Recuento	117	118	235
	% del total	17,6%	17,8%	35,4%
No me ayuda	Recuento	42	42	84
	% del total	6,3%	6,3%	12,7%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.104. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Relajarme me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Relajarme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	167	169	336
	% del total	25,2%	25,5%	50,7%
Me ayuda poco	Recuento	94	139	233
	% del total	14,2%	21,0%	35,1%
No me ayuda	Recuento	43	51	94

	% del total	6,5%	7,7%	14,2%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.105. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Hacer algo divertido me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hacer algo divertido me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	163	188	351
	% del total	24,5%	28,3%	52,8%
Me ayuda poco	Recuento	91	114	205
	% del total	13,7%	17,1%	30,8%
No me ayuda	Recuento	51	58	109
	% del total	7,7%	8,7%	16,4%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.106. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Rezar me ayuda en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Rezar me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	156	192	348
	% del total	23,6%	29,0%	52,6%
Me ayuda poco	Recuento	78	102	180
	% del total	11,8%	15,4%	27,2%
No me ayuda	Recuento	71	63	134

	% del total	10,7%	9,5%	20,2%
Total	Recuento	305	357	662
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.107. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Esperar que salga bien me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Esperar que salga bien me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	126	172	298
	% del total	19,0%	25,9%	44,9%
Me ayuda poco	Recuento	127	141	268
	% del total	19,1%	21,2%	40,4%
No me ayuda	Recuento	52	46	98
	% del total	7,8%	6,9%	14,8%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.108. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Jugar me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Jugar me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	164	153	317
	% del total	24,7%	23,1%	47,8%
Me ayuda poco	Recuento	95	131	226
	% del total	14,3%	19,8%	34,1%

No me ayuda	Recuento	45	75	120
	% del total	6,8%	11,3%	18,1%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.109. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Buscar un lugar donde me sienta seguro(a) me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Buscar un lugar donde me sienta seguro(a) me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	134	187	321
	% del total	20,2%	28,1%	48,3%
Me ayuda poco	Recuento	89	114	203
	% del total	13,4%	17,1%	30,5%
No me ayuda	Recuento	82	59	141
	% del total	12,3%	8,9%	21,2%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.110. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Hablar con mi mamá o mi papá” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hablar con mi mamá o mi papá		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	145	181	326
	% del total	21,8%	27,3%	49,1%
Me ayuda poco	Recuento	94	95	189

	% del total	14,2%	14,3%	28,5%
No me ayuda	Recuento	65	84	149
	% del total	9,8%	12,7%	22,4%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.111. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Pensar en otra cosa me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Pensar en otra cosa me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	113	133	246
	% del total	17,0%	20,1%	37,1%
Me ayuda poco	Recuento	126	162	288
	% del total	19,0%	24,4%	43,4%
No me ayuda	Recuento	65	64	129
	% del total	9,8%	9,7%	19,5%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.112. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Hacer algo al respecto me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hacer algo al respecto me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	107	121	228
	% del total	16,1%	18,2%	34,3%

Me ayuda poco	Recuento	136	178	314
	% del total	20,5%	26,8%	47,2%
No me ayuda	Recuento	62	61	123
	% del total	9,3%	9,2%	18,5%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.113. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Dejar de pensar en eso me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Dejar de pensar en eso me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	89	132	221
	% del total	13,4%	19,9%	33,3%
Me ayuda poco	Recuento	143	170	313
	% del total	21,6%	25,6%	47,2%
No me ayuda	Recuento	72	57	129
	% del total	10,9%	8,6%	19,5%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.114. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Comer algo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Comer algo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
	Recuento	108	136	244

Me ayuda mucho	% del total	16,4%	20,7%	37,1%
Me ayuda poco	Recuento	111	142	253
	% del total	16,9%	21,6%	38,5%
No me ayuda	Recuento	83	77	160
	% del total	12,6%	11,7%	24,4%
Total	Recuento	302	355	657
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Bríñez K, 2017.

Tabla 8.115. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Dormir me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Dormir me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	100	147	247
	% del total	15,1%	22,2%	37,3%
Me ayuda poco	Recuento	105	122	227
	% del total	15,8%	18,4%	34,2%
No me ayuda	Recuento	99	90	189
	% del total	14,9%	13,6%	28,5%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Bríñez K, 2017.

Tabla 8.116. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Estar solo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Estar solo me ayuda	Masculino	Femenino	Total
----------------------------	------------------	-----------------	--------------

Me ayuda mucho	Recuento	95	128	223
	% del total	14,3%	19,2%	33,5%
Me ayuda poco	Recuento	127	141	268
	% del total	19,1%	21,2%	40,3%
No me ayuda	Recuento	83	91	174
	% del total	12,5%	13,7%	26,2%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.117. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Querer saber más al respecto me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Querer saber más al respecto me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	96	121	217
	% del total	14,5%	18,3%	32,7%
Me ayuda poco	Recuento	112	151	263
	% del total	16,9%	22,8%	39,7%
No me ayuda	Recuento	96	87	183
	% del total	14,5%	13,1%	27,6%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.118. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Olvidarlo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Olvidarlo me ayuda	Masculino	Femenino	Total
---------------------------	------------------	-----------------	--------------

Me ayuda mucho	Recuento	100	132	232
	% del total	15,1%	19,9%	34,9%
Me ayuda poco	Recuento	109	123	232
	% del total	16,4%	18,5%	34,9%
No me ayuda	Recuento	96	104	200
	% del total	14,5%	15,7%	30,1%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.119. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Terminar con ello de una vez me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Terminar con ello de una vez me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	81	112	193
	% del total	12,2%	16,9%	29,1%
Me ayuda poco	Recuento	140	151	291
	% del total	21,1%	22,8%	43,9%
No me ayuda	Recuento	83	96	179
	% del total	12,5%	14,5%	27,0%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.120. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Hablar conmigo mismo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hablar conmigo mismo me ayuda

		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	75	118	193
	% del total	11,3%	17,8%	29,2%
Me ayuda poco	Recuento	126	147	273
	% del total	19,0%	22,2%	41,2%
No me ayuda	Recuento	101	95	196
	% del total	15,3%	14,4%	29,6%
Total	Recuento	302	360	662
	% del total	45,6%	54,4%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.121. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Abrazar algo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Abrazar algo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	74	153	227
	% del total	11,2%	23,1%	34,2%
Me ayuda poco	Recuento	82	116	198
	% del total	12,4%	17,5%	29,9%
No me ayuda	Recuento	149	89	238
	% del total	22,5%	13,4%	35,9%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.122. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	77	106	183
	% del total	11,6%	16,0%	27,6%
Me ayuda poco	Recuento	125	158	283
	% del total	18,8%	23,8%	42,6%
No me ayuda	Recuento	103	95	198
	% del total	15,5%	14,3%	29,8%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.123. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Alejarme me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Alejarme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	64	107	171
	% del total	9,6%	16,1%	25,7%
Me ayuda poco	Recuento	135	163	298
	% del total	20,3%	24,5%	44,8%
No me ayuda	Recuento	106	90	196
	% del total	15,9%	13,5%	29,5%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.124. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Hablar con otra persona” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Hablar con otra persona		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	58	102	160
	% del total	8,7%	15,4%	24,1%
Me ayuda poco	Recuento	134	158	292
	% del total	20,2%	23,8%	44,0%
No me ayuda	Recuento	113	99	212
	% del total	17,0%	14,9%	31,9%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.125. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Pensar en eso me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Pensar en eso me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	64	80	144
	% del total	9,7%	12,1%	21,8%
Me ayuda poco	Recuento	114	148	262
	% del total	17,2%	22,4%	39,6%
No me ayuda	Recuento	125	131	256
	% del total	18,9%	19,8%	38,7%
Total	Recuento	303	359	662
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.126. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Convencerme de que no hay problema me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Convencerme de que no hay problema me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	54	66	120
	% del total	8,1%	10,0%	18,1%
Me ayuda poco	Recuento	128	168	296
	% del total	19,3%	25,3%	44,6%
No me ayuda	Recuento	123	124	247
	% del total	18,6%	18,7%	37,3%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.127. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Rendirme me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Rendirme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	66	83	149
	% del total	10,0%	12,6%	22,5%
	Recuento	68	89	157
	% del total	10,3%	13,5%	23,8%
No me ayuda	Recuento	170	185	355
	% del total	25,7%	28,0%	53,7%
Total	Recuento	304	357	661
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.128. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Golpear algo me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Golpear algo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	55	78	133
	% del total	8,4%	11,9%	20,3%
Me ayuda poco	Recuento	89	92	181
	% del total	13,6%	14,0%	27,6%
No me ayuda	Recuento	157	185	342
	% del total	23,9%	28,2%	52,1%
Total	Recuento	301	355	656
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.129. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Soñar despierto me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Soñar despierto me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	61	72	133
	% del total	9,2%	10,9%	20,1%
Me ayuda poco	Recuento	84	95	179
	% del total	12,7%	14,4%	27,0%
No me ayuda	Recuento	159	191	350
	% del total	24,0%	28,9%	52,9%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.130. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Gritar me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Gritar me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	41	89	130
	% del total	6,2%	13,4%	19,6%
Me ayuda poco	Recuento	65	88	153
	% del total	9,8%	13,3%	23,1%
No me ayuda	Recuento	199	181	380
	% del total	30,0%	27,3%	57,3%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.131. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Molestar a alguien me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Molestar a alguien me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	34	51	85
	% del total	5,1%	7,7%	12,8%
Me ayuda poco	Recuento	78	80	158
	% del total	11,8%	12,1%	23,8%
No me ayuda	Recuento	192	228	420
	% del total	29,0%	34,4%	63,3%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.132. Frecuencia de la efectividad de las estrategia de afrontamiento “Comerme las uñas me ayuda” en escolares de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Comerme las uñas me ayuda		Masculino	Femenino	Total
Me ayuda mucho	Recuento	30	39	69
	% del total	4,5%	5,9%	10,4%
Me ayuda poco	Recuento	56	68	124
	% del total	8,4%	10,3%	18,7%
No me ayuda	Recuento	219	251	470
	% del total	33,0%	37,9%	70,9%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

3. Integración de las subescalas frecuencia de burla y molestia por recibir la burla por cada ítem del CATS.

Tabla 8.133. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por algún aspecto de mi cuerpo me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por algún aspecto de mi cuerpo me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	22	24	46
	% del total	3,3%	3,6%	6,9%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molesta más o menos	Recuento	18	19	37
	% del total	2,7%	2,9%	5,6%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	13	18	31
	% del total	2,0%	2,7%	4,7%
	Recuento	14	14	28

Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	% del total	2,1%	2,1%	4,2%
frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	Recuento	23	32	55
	% del total	3,5%	4,8%	8,3%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	44	51	95
	% del total	6,6%	7,7%	14,3%
No burla y no molesta	Recuento	170	202	372
	% del total	25,6%	30,4%	56,0%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.134. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por cómo me veo me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por cómo me veo me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	14	27	41
	% del total	2,1%	4,1%	6,2%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	15	25	40
	% del total	2,3%	3,8%	6,0%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	12	11	23
	% del total	1,8%	1,7%	3,5%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	15	17	32
	% del total	2,3%	2,6%	4,8%

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	Recuento	31	38	69
	% del total	4,7%	5,7%	10,4%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	43	69	112
	% del total	6,5%	10,4%	16,9%
No burla y no molesta	Recuento	175	172	347
	% del total	26,4%	25,9%	52,3%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.135. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mi manera de ser me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mi manera de ser me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	10	19	29
	% del total	1,5%	2,9%	4,4%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	17	17	34
	% del total	2,6%	2,6%	5,1%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	20	21	41
	% del total	3,0%	3,2%	6,2%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	11	20	31
	% del total	1,7%	3,0%	4,7%
	Recuento	23	51	74

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	3,5%	7,7%	11,2%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	53	55	108
	% del total	8,0%	8,3%	16,3%
No burla y no molesta	Recuento	170	174	344
	% del total	25,7%	26,3%	52,0%
Total	Recuento	304	357	661
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.136. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mis notas me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mis notas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	13	20	33
	% del total	2,0%	3,0%	5,0%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	16	18	34
	% del total	2,4%	2,7%	5,1%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	12	18	30
	% del total	1,8%	2,7%	4,5%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	11	25	36
	% del total	1,7%	3,8%	5,4%
	Recuento	30	34	64

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	4,5%	5,1%	9,7%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	55	63	118
	% del total	8,3%	9,5%	17,8%
No burla y no molesta	Recuento	167	181	348
	% del total	25,2%	27,3%	52,5%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.137. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla porque me dicen tonto o perdedor me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla porque me dicen tonto o perdedor me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	16	28	44
	% del total	2,4%	4,2%	6,6%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	15	10	25
	% del total	2,3%	1,5%	3,8%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	15	8	23
	% del total	2,3%	1,2%	3,5%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	17	21	38
	% del total	2,6%	3,2%	5,7%

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	Recuento	14	13	27
	% del total	2,1%	2,0%	4,1%
Burla a veces y molesta muy poco	Recuento	31	31	62
	% del total	4,7%	4,7%	9,4%
No burla y no molesta	Recuento	194	249	443
	% del total	29,3%	37,6%	66,9%
Total	Recuento	302	360	662
	% del total	45,6%	54,4%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.138. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por no saber las respuestas en clase me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por no saber las respuestas en clase me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	9	19	28
	% del total	1,4%	2,9%	4,2%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	12	18	30
	% del total	1,8%	2,7%	4,5%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	12	15	27
	% del total	1,8%	2,3%	4,1%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	9	9	18
	% del total	1,4%	1,4%	2,7%
	Recuento	32	35	67

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	4,8%	5,3%	10,1%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	49	59	108
	% del total	7,4%	8,9%	16,3%
No burla y no molesta	Recuento	181	202	383
	% del total	27,4%	30,6%	57,9%
Total	Recuento	304	357	661
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.139. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mis amigos me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mis amigos me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	14	14	28
	% del total	2,1%	2,1%	4,2%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	11	25	36
	% del total	1,7%	3,8%	5,5%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	5	19	24
	% del total	0,8%	2,9%	3,6%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	7	19	26
	% del total	1,1%	2,9%	3,9%
	Recuento	22	27	49

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	3,3%	4,1%	7,4%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	45	41	86
	% del total	6,8%	6,2%	13,1%
No burla y no molesta	Recuento	198	212	410
	% del total	30,0%	32,2%	62,2%
Total	Recuento	302	357	659
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.140. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por portarme diferente me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por portarme diferente me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	14	15	29
	% del total	2,1%	2,3%	4,4%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	7	16	23
	% del total	1,1%	2,4%	3,5%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	12	18	30
	% del total	1,8%	2,7%	4,5%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	13	9	22
	% del total	2,0%	1,4%	3,3%
	Recuento	21	27	48

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	3,2%	4,1%	7,3%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	49	74	123
	% del total	7,4%	11,2%	18,6%
No burla y no molesta	Recuento	186	199	385
	% del total	28,2%	30,2%	58,3%
Total	Recuento	302	358	660
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.141. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por la música que escucho me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por la música que escucho me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	7	22	29
	% del total	1,1%	3,3%	4,4%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	11	17	28
	% del total	1,7%	2,6%	4,2%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	17	14	31
	% del total	2,6%	2,1%	4,7%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	6	16	22
	% del total	0,9%	2,4%	3,3%
	Recuento	18	28	46

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,7%	4,2%	6,9%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	35	44	79
	% del total	5,3%	6,6%	11,9%
No burla y no molesta	Recuento	211	218	429
	% del total	31,8%	32,8%	64,6%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.142. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por no ser bueno en deportes me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por no ser bueno en deportes me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	14	12	26
	% del total	2,1%	1,8%	3,9%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	12	22	34
	% del total	1,8%	3,3%	5,1%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	8	9	17
	% del total	1,2%	1,4%	2,6%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	7	8	15
	% del total	1,1%	1,2%	2,3%
	Recuento	25	37	62

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	3,8%	5,6%	9,4%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	47	54	101
	% del total	7,1%	8,1%	15,2%
No burla y no molesta	Recuento	191	217	408
	% del total	28,8%	32,7%	61,5%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.143. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mi peso me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mi peso me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	18	20	38
	% del total	2,7%	3,0%	5,7%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	8	14	22
	% del total	1,2%	2,1%	3,3%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	6	9	15
	% del total	0,9%	1,4%	2,3%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	10	12	22
	% del total	1,5%	1,8%	3,3%
	Recuento	18	24	42

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,7%	3,6%	6,3%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	28	36	64
	% del total	4,2%	5,4%	9,6%
No burla y no molesta	Recuento	217	244	461
	% del total	32,7%	36,7%	69,4%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.144. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por hablar o charlar mucho en clase me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por hablar o charlar mucho en clase me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	12	10	22
	% del total	1,8%	1,5%	3,3%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	12	9	21
	% del total	1,8%	1,4%	3,2%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	12	14	26
	% del total	1,8%	2,1%	3,9%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	6	9	15
	% del total	0,9%	1,4%	2,3%
	Recuento	30	41	71

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	4,5%	6,2%	10,7%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	57	69	126
	% del total	8,6%	10,4%	18,9%
No burla y no molesta	Recuento	176	208	384
	% del total	26,5%	31,3%	57,7%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.145. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por lo inteligente que soy me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por lo inteligente que soy me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	11	12	23
	% del total	1,7%	1,8%	3,5%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	8	12	20
	% del total	1,2%	1,8%	3,0%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	14	14	28
	% del total	2,1%	2,1%	4,2%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	12	10	22
	% del total	1,8%	1,5%	3,3%
	Recuento	17	33	50

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,6%	5,0%	7,6%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	38	55	93
	% del total	5,7%	8,3%	14,1%
No burla y no molesta	Recuento	204	221	425
	% del total	30,9%	33,4%	64,3%
Total	Recuento	304	357	661
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.146. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por cómo voy en el estudio me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por cómo voy en el estudio me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	6	18	24
	% del total	0,9%	2,7%	3,6%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	9	17	26
	% del total	1,4%	2,6%	3,9%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	11	11	22
	% del total	1,7%	1,7%	3,3%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	6	9	15
	% del total	0,9%	1,4%	2,3%
	Recuento	18	25	43

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,7%	3,8%	6,5%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	44	58	102
	% del total	6,6%	8,8%	15,4%
No burla y no molesta	Recuento	209	221	430
	% del total	31,6%	33,4%	65,0%
Total	Recuento	303	359	662
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.147. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mi forma de hablar me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mi forma de hablar me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	7	16	23
	% del total	1,1%	2,4%	3,5%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	9	9	18
	% del total	1,4%	1,4%	2,7%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	10	16	26
	% del total	1,5%	2,4%	3,9%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	11	7	18
	% del total	1,7%	1,1%	2,7%
	Recuento	21	29	50

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	3,2%	4,4%	7,6%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	37	50	87
	% del total	5,6%	7,6%	13,2%
No burla y no molesta	Recuento	208	229	437
	% del total	31,6%	34,7%	66,3%
Total	Recuento	303	356	659
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.148. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por meterme en problemas me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, , pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por meterme en problemas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	14	13	27
	% del total	2,1%	2,0%	4,1%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	11	6	17
	% del total	1,7%	0,9%	2,6%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	13	6	19
	% del total	2,0%	0,9%	2,9%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	6	13	19
	% del total	0,9%	2,0%	2,9%
	Recuento	17	29	46

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,6%	4,4%	6,9%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	50	44	94
	% del total	7,5%	6,6%	14,1%
No burla y no molesta	Recuento	194	249	443
	% del total	29,2%	37,4%	66,6%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.149. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por ser cobarde o gallina me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por ser cobarde o gallina me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	12	13	25
	% del total	1,8%	2,0%	3,8%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	11	12	23
	% del total	1,7%	1,8%	3,5%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	7	6	13
	% del total	1,1%	0,9%	2,0%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	6	13	19
	% del total	0,9%	2,0%	2,9%
	Recuento	21	32	53

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	3,2%	4,8%	8,0%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	41	38	79
	% del total	6,2%	5,7%	11,9%
No burla y no molesta	Recuento	205	246	451
	% del total	30,9%	37,1%	68,0%
Total	Recuento	303	360	663
	% del total	45,7%	54,3%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.150. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por deportes que practico o juego y por los que no practico ni juego me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, , pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por deportes que practico o juego y por los que no practico ni juego me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	10	13	23
	% del total	1,5%	2,0%	3,5%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	9	15	24
	% del total	1,4%	2,3%	3,6%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	8	12	20
	% del total	1,2%	1,8%	3,0%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	13	13	26
	% del total	2,0%	2,0%	3,9%
	Recuento	16	25	41

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,4%	3,8%	6,2%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	35	31	66
	% del total	5,3%	4,7%	9,9%
No burla y no molesta	Recuento	214	250	464
	% del total	32,2%	37,7%	69,9%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.151. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por ser tímido o callado me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por ser tímido o callado me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	6	17	23
	% del total	0,9%	2,6%	3,5%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	5	16	21
	% del total	0,8%	2,4%	3,2%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	12	10	22
	% del total	1,8%	1,5%	3,3%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	6	10	16
	% del total	0,9%	1,5%	2,4%
	Recuento	18	28	46

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,7%	4,2%	6,9%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	45	43	88
	% del total	6,8%	6,5%	13,3%
No burla y no molesta	Recuento	211	236	447
	% del total	31,8%	35,6%	67,4%
Total	Recuento	303	360	663
	% del total	45,7%	54,3%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.152. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por tener amigos extraños o diferentes me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por tener amigos extraños o diferentes me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	6	20	26
	% del total	0,9%	3,0%	3,9%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	16	9	25
	% del total	2,4%	1,4%	3,8%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	8	6	14
	% del total	1,2%	0,9%	2,1%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	7	15	22
	% del total	1,1%	2,3%	3,3%
	Recuento	18	21	39

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,7%	3,2%	5,9%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	20	41	61
	% del total	3,0%	6,2%	9,2%
No burla y no molesta	Recuento	230	248	478
	% del total	34,6%	37,3%	71,9%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.153. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por ser nerdo o estudioso me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por ser nerdo o estudioso me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	10	17	27
	% del total	1,5%	2,6%	4,1%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	8	10	18
	% del total	1,2%	1,5%	2,7%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	14	9	23
	% del total	2,1%	1,4%	3,5%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	3	11	14
	% del total	0,5%	1,7%	2,1%
	Recuento	12	24	36

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	1,8%	3,6%	5,4%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	42	39	81
	% del total	6,3%	5,9%	12,2%
No burla y no molesta	Recuento	215	250	465
	% del total	32,4%	37,7%	70,0%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.154. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mis tareas me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mis tareas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	10	17	27
	% del total	1,5%	2,6%	4,1%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	5	12	17
	% del total	0,8%	1,8%	2,6%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	5	7	12
	% del total	0,8%	1,1%	1,8%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	6	15	21
	% del total	0,9%	2,3%	3,2%
	Recuento	19	20	39

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,9%	3,0%	5,9%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	55	45	100
	% del total	8,3%	6,8%	15,1%
No burla y no molesta	Recuento	204	244	448
	% del total	30,7%	36,7%	67,5%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.155. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mi forma de vestir me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mi forma de vestir me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	5	11	16
	% del total	0,8%	1,7%	2,4%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	3	11	14
	% del total	0,5%	1,7%	2,1%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	3	2	5
	% del total	0,5%	0,3%	0,8%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	14	24	38
	% del total	2,1%	3,6%	5,7%
	Recuento	31	38	69

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	4,7%	5,7%	10,4%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	33	39	72
	% del total	5,0%	5,9%	10,8%
No burla y no molesta	Recuento	216	235	451
	% del total	32,5%	35,3%	67,8%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.156. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mis cosas u objetos personales me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mis cosas u objetos personales me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	12	7	19
	% del total	1,8%	1,1%	2,9%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	6	4	10
	% del total	0,9%	0,6%	1,5%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	7	11	18
	% del total	1,1%	1,7%	2,7%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	4	14	18
	% del total	0,6%	2,1%	2,7%
	Recuento	19	22	41

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,9%	3,3%	6,2%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	41	54	95
	% del total	6,2%	8,1%	14,3%
No burla y no molesta	Recuento	215	247	462
	% del total	32,4%	37,3%	69,7%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.157. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por no ser "popular" me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por no ser "popular" me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	8	11	19
	% del total	1,2%	1,7%	2,9%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	5	14	19
	% del total	0,8%	2,1%	2,9%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	6	10	16
	% del total	0,9%	1,5%	2,4%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	3	8	11
	% del total	0,5%	1,2%	1,7%
	Recuento	17	23	40

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	2,6%	3,5%	6,0%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	30	22	52
	% del total	4,5%	3,3%	7,8%
No burla y no molesta	Recuento	236	271	507
	% del total	35,5%	40,8%	76,4%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.158. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por ser rico o ser pobre me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por ser rico o ser pobre me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	7	8	15
	% del total	1,1%	1,2%	2,3%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	4	10	14
	% del total	0,6%	1,5%	2,1%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	3	3	6
	% del total	0,5%	0,5%	0,9%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	10	16	26
	% del total	1,5%	2,4%	3,9%
	Recuento	21	32	53

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	3,2%	4,8%	8,0%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	23	31	54
	% del total	3,5%	4,7%	8,1%
No burla y no molesta	Recuento	237	260	497
	% del total	35,6%	39,1%	74,7%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.159. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla porque me dicen gay o lesbiana me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla porque me dicen gay o lesbiana me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	15	9	24
	% del total	2,3%	1,4%	3,6%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	13	10	23
	% del total	2,0%	1,5%	3,5%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	2	0	2
	% del total	0,3%	0,0%	0,3%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	17	9	26
	% del total	2,6%	1,4%	3,9%
	Recuento	7	4	11

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	1,1%	0,6%	1,7%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	10	7	17
	% del total	1,5%	1,1%	2,6%
No burla y no molesta	Recuento	240	320	560
	% del total	36,2%	48,3%	84,5%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.160. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por la marca de mis zapatos me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por la marca de mis zapatos me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	10	15	25
	% del total	1,5%	2,3%	3,8%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	6	10	16
	% del total	0,9%	1,5%	2,4%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	4	6	10
	% del total	0,6%	0,9%	1,5%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	4	2	6
	% del total	0,6%	0,3%	0,9%
	Recuento	7	11	18

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	1,1%	1,7%	2,7%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	14	18	32
	% del total	2,1%	2,7%	4,8%
No burla y no molesta	Recuento	259	297	556
	% del total	39,1%	44,8%	83,9%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.161. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mis papas me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mis papas me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	14	10	24
	% del total	2,1%	1,5%	3,6%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	5	7	12
	% del total	0,8%	1,1%	1,8%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	3	3	6
	% del total	0,5%	0,5%	0,9%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	8	18	26
	% del total	1,2%	2,7%	3,9%
	Recuento	5	9	14

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	0,8%	1,4%	2,1%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	13	7	20
	% del total	2,0%	1,1%	3,0%
No burla y no molesta	Recuento	256	306	562
	% del total	38,6%	46,1%	84,6%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.162. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mi familia me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mi familia me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	8	10	18
	% del total	1,2%	1,5%	2,7%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	5	10	15
	% del total	0,8%	1,5%	2,3%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	5	2	7
	% del total	0,8%	0,3%	1,1%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	12	13	25
	% del total	1,8%	2,0%	3,8%
	Recuento	5	16	21

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	0,8%	2,4%	3,2%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	10	14	24
	% del total	1,5%	2,1%	3,6%
No burla y no molesta	Recuento	259	294	553
	% del total	39,1%	44,3%	83,4%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.163. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por las personas con que vivo me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por las personas con que vivo me molesta		Masculino	Femenino	Total
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	7	10	17
	% del total	1,1%	1,5%	2,6%
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	5	5	10
	% del total	0,8%	0,8%	1,5%
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	8	5	13
	% del total	1,2%	0,8%	2,0%
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	7	16	23
	% del total	1,1%	2,4%	3,5%
	Recuento	5	11	16

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	0,8%	1,7%	2,4%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	13	15	28
	% del total	2,0%	2,3%	4,2%
No burla y no molesta	Recuento	260	297	557
	% del total	39,2%	44,7%	83,9%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.164. Distribución de integración de la frecuencia de burla y cuanto molesta “Burla por mis adornos o accesorios me molesta” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Burla por mis adornos o accesorios me molesta		Masculino	Femenino	Total	
Mucha burla y molesta mucho	Recuento	6	9	15	
	% del total	0,9%	1,4%	2,3%	
Frecuentemente burla y molesta mucho / Mucha burla y molest más o menos	Recuento	3	3	6	
	% del total	0,5%	0,5%	0,9%	
Frecuentemente burla y molesta más o menos	Recuento	1	5	6	
	% del total	0,2%	0,8%	0,9%	
Mucha burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mucho	Recuento	4	5	9	
	% del total	0,6%	0,8%	1,4%	
		Recuento	10	21	31

frecuentemente burla y molesta muy poco / A veces burla y molesta mas o menos	% del total	1,5%	3,2%	4,7%
Burla aveces y molesta muy poco	Recuento	19	33	52
	% del total	2,9%	5,0%	7,8%
No burla y no molesta	Recuento	262	284	546
	% del total	39,4%	42,7%	82,1%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

2. Integración de las subescalas uso de las estrategias de afrontamiento y efectividad según los 34 ítems del SCSI.

Tabla 8.165. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso resolver el problema me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, en Instituciones educativas en Ibagué, 2016

Cuando uso resolver el problema me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	89	103	192
	% del total	13,4%	15,5%	28,9%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	61	69	130
	% del total	9,2%	10,4%	19,6%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	11	4	15
	% del total	1,7%	0,6%	2,3%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	51	76	127
	% del total	7,7%	11,4%	19,1%

La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	55	68	123
	% del total	8,3%	10,2%	18,5%
No la usa o no sirve	Recuento	37	40	77
	% del total	5,6%	6,0%	11,6%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.166. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso relajarme me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, en Instituciones educativas en Ibagué, 2016

Cuando uso relajarme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	93	95	188
	% del total	14,0%	14,3%	28,4%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	55	51	106
	% del total	8,3%	7,7%	16,0%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	11	19	30
	% del total	1,7%	2,9%	4,5%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	36	59	95
	% del total	5,4%	8,9%	14,3%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	55	73	128
	% del total	8,3%	11,0%	19,3%
No la usa o no sirve	Recuento	54	62	116
	% del total	8,1%	9,4%	17,5%

Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.167. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso decir la verdad me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso decir la verdad me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	69	104	173
	% del total	10,4%	15,6%	26,0%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	59	57	116
	% del total	8,9%	8,6%	17,4%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	6	11	17
	% del total	0,9%	1,7%	2,6%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	58	64	122
	% del total	8,7%	9,6%	18,3%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	75	82	157
	% del total	11,3%	12,3%	23,6%
No la usa o no sirve	Recuento	38	42	80
	% del total	5,7%	6,3%	12,0%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.168. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso hacer algo divertido me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Quando uso hacer algo divertido me ayuda

		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	80	91	171
	% del total	12,0%	13,7%	25,7%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	58	67	125
	% del total	8,7%	10,1%	18,8%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	12	16	28
	% del total	1,8%	2,4%	4,2%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	49	62	111
	% del total	7,4%	9,3%	16,7%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	51	61	112
	% del total	7,7%	9,2%	16,8%
No la usa o no sirve	Recuento	55	63	118
	% del total	8,3%	9,5%	17,7%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.169. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso hacer algo divertido me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso disculparme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	69	105	174
	% del total	10,4%	15,8%	26,2%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	46	65	111
	% del total	6,9%	9,8%	16,7%

La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	10	11	21
	% del total	1,5%	1,7%	3,2%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	56	62	118
	% del total	8,4%	9,4%	17,8%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	78	71	149
	% del total	11,8%	10,7%	22,5%
No la usa o no sirve	Recuento	45	45	90
	% del total	6,8%	6,8%	13,6%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.170. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso jugar me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso jugar me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	106	93	199
	% del total	16,0%	14,0%	30,0%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	46	40	86
	% del total	6,9%	6,0%	13,0%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	16	18	34
	% del total	2,4%	2,7%	5,1%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	31	48	79
	% del total	4,7%	7,2%	11,9%
	Recuento	56	76	132

La usan de vez en cuando y les ayuda poco	% del total	8,4%	11,4%	19,9%
No la usa o no sirve	Recuento	49	85	134
	% del total	7,4%	12,8%	20,2%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.171. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso esperar que salga bien me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso esperar que salga bien me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	76	107	183
	% del total	11,4%	16,1%	27,6%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	39	46	85
	% del total	5,9%	6,9%	12,8%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	18	16	34
	% del total	2,7%	2,4%	5,1%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	52	80	132
	% del total	7,8%	12,0%	19,9%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	65	60	125
	% del total	9,8%	9,0%	18,8%
No la usa o no sirve	Recuento	56	49	105
	% del total	8,4%	7,4%	15,8%
Total	Recuento	306	358	664

% del total	46,1%	53,9%	100,0%
-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.172. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso resolverlo me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso resolverlo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	65	79	144
	% del total	9,9%	12,0%	21,9%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	67	76	143
	% del total	10,2%	11,5%	21,7%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	8	9	17
	% del total	1,2%	1,4%	2,6%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	72	67	139
	% del total	10,9%	10,2%	21,1%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	60	85	145
	% del total	9,1%	12,9%	22,0%
No la usa o no sirve	Recuento	31	40	71
	% del total	4,7%	6,1%	10,8%
Total	Recuento	303	356	659
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.173. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso controlarme me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Quando uso controlarme me ayuda	Masculino	Femenino	Total
---------------------------------	-----------	----------	-------

La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	61	75	136
	% del total	9,2%	11,3%	20,6%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	63	72	135
	% del total	9,5%	10,9%	20,4%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	13	10	23
	% del total	2,0%	1,5%	3,5%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	67	77	144
	% del total	10,1%	11,6%	21,8%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	50	85	135
	% del total	7,6%	12,9%	20,4%
No la usa o no sirve	Recuento	50	38	88
	% del total	7,6%	5,7%	13,3%
Total	Recuento	304	357	661
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.174. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	64	101	165
	% del total	9,6%	15,2%	24,8%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	46	70	116
	% del total	6,9%	10,5%	17,4%

La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	13	13	26
	% del total	2,0%	2,0%	3,9%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	50	47	97
	% del total	7,5%	7,1%	14,6%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	40	58	98
	% del total	6,0%	8,7%	14,7%
No la usa o no sirve	Recuento	92	71	163
	% del total	13,8%	10,7%	24,5%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.175. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	69	101	170
	% del total	10,4%	15,2%	25,6%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	54	45	99
	% del total	8,1%	6,8%	14,9%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	5	2	7
	% del total	0,8%	0,3%	1,1%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	32	52	84
	% del total	4,8%	7,8%	12,7%

La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	66	67	133
	% del total	9,9%	10,1%	20,0%
No la usa o no sirve	Recuento	78	93	171
	% del total	11,7%	14,0%	25,8%
Total	Recuento	304	360	664
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.176. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso rezar me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso rezar me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	57	93	150
	% del total	8,6%	14,0%	22,6%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	49	50	99
	% del total	7,4%	7,5%	14,9%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	7	4	11
	% del total	1,1%	0,6%	1,7%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	53	57	110
	% del total	8,0%	8,6%	16,6%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	53	77	130
	% del total	8,0%	11,6%	19,6%
No la usa o no sirve	Recuento	87	76	163
	% del total	13,1%	11,5%	24,6%
Total	Recuento	306	357	663

% del total	46,2%	53,8%	100,0%
-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.177. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso comer algo me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso comer algo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	64	82	146
	% del total	9,7%	12,5%	22,2%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	35	36	71
	% del total	5,3%	5,5%	10,8%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	16	22	38
	% del total	2,4%	3,3%	5,8%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	33	55	88
	% del total	5,0%	8,4%	13,4%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	68	76	144
	% del total	10,3%	11,6%	21,9%
No la usa o no sirve	Recuento	86	85	171
	% del total	13,1%	12,9%	26,0%
Total	Recuento	302	356	658
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.178. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso pensar en otra cosa me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Quando uso pensar en otra cosa me ayuda	Masculino	Femenino	Total
---	-----------	----------	-------

La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	57	63	120
	% del total	8,6%	9,5%	18,1%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	43	50	93
	% del total	6,5%	7,5%	14,0%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	14	14	28
	% del total	2,1%	2,1%	4,2%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	57	66	123
	% del total	8,6%	10,0%	18,6%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	67	94	161
	% del total	10,1%	14,2%	24,3%
No la usa o no sirve	Recuento	66	72	138
	% del total	10,0%	10,9%	20,8%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.179. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso dormir me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso dormir me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	48	81	129
	% del total	7,2%	12,2%	19,5%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	28	39	67
	% del total	4,2%	5,9%	10,1%
	Recuento	18	22	40

La usan siempre y les ayuda poco	% del total	2,7%	3,3%	6,0%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	41	58	99
	% del total	6,2%	8,7%	14,9%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	59	65	124
	% del total	8,9%	9,8%	18,7%
No la usa o no sirve	Recuento	110	94	204
	% del total	16,6%	14,2%	30,8%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.180. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	48	63	111
	% del total	7,2%	9,5%	16,7%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	33	38	71
	% del total	5,0%	5,7%	10,7%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	12	14	26
	% del total	1,8%	2,1%	3,9%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	32	61	93
	% del total	4,8%	9,2%	14,0%
Recuento		65	85	150

La usan de vez en cuando y les ayuda poco	% del total	9,8%	12,8%	22,6%
No la usa o no sirve	Recuento	115	97	212
	% del total	17,3%	14,6%	32,0%
Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.181. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso hacer algo al respecto me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso hacer algo al respecto me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	40	48	88
	% del total	6,0%	7,2%	13,2%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	40	42	82
	% del total	6,0%	6,3%	12,3%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	5	8	13
	% del total	0,8%	1,2%	2,0%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	57	73	130
	% del total	8,6%	11,0%	19,5%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	92	121	213
	% del total	13,8%	18,2%	32,0%
No la usa o no sirve	Recuento	71	68	139
	% del total	10,7%	10,2%	20,9%
Total	Recuento	305	360	665

% del total	45,9%	54,1%	100,0%
-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.182. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso dejar de pensar en eso me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso dejar de pensar en eso me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	36	66	102
	% del total	5,4%	10,0%	15,4%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	25	42	67
	% del total	3,8%	6,3%	10,1%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	6	6	12
	% del total	0,9%	0,9%	1,8%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	62	54	116
	% del total	9,4%	8,1%	17,5%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	85	120	205
	% del total	12,8%	18,1%	30,9%
No la usa o no sirve	Recuento	89	72	161
	% del total	13,4%	10,9%	24,3%
Total	Recuento	303	360	663
	% del total	45,7%	54,3%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.183. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso abrazar algo me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso abrazar algo me ayuda	Masculino	Femenino	Total
---	------------------	-----------------	--------------

La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	32	73	105
	% del total	4,8%	11,0%	15,9%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	19	52	71
	% del total	2,9%	7,9%	10,7%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	7	11	18
	% del total	1,1%	1,7%	2,7%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	32	54	86
	% del total	4,8%	8,2%	13,0%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	44	67	111
	% del total	6,6%	10,1%	16,8%
No la usa o no sirve	Recuento	171	100	271
	% del total	25,8%	15,1%	40,9%
Total	Recuento	305	357	662
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.184. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	39	53	92
	% del total	5,9%	8,0%	13,9%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	21	42	63
	% del total	3,2%	6,4%	9,5%
	Recuento	14	14	28

La usan siempre y les ayuda poco	% del total	2,1%	2,1%	4,2%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	37	62	99
	% del total	5,6%	9,4%	15,0%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	76	77	153
	% del total	11,5%	11,7%	23,2%
No la usa o no sirve	Recuento	115	110	225
	% del total	17,4%	16,7%	34,1%
Total	Recuento	302	358	660
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.185. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso olvidarlo me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso olvidarlo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	42	49	91
	% del total	6,3%	7,4%	13,7%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	32	37	69
	% del total	4,8%	5,6%	10,4%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	7	11	18
	% del total	1,1%	1,7%	2,7%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	32	59	91
	% del total	4,8%	8,9%	13,7%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	71	66	137
	% del total	10,7%	9,9%	20,6%

No la usa o no sirve	Recuento	121	137	258
	% del total	18,2%	20,6%	38,9%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.186. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso terminar con ello de una vez me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso terminar con ello de una vez me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	30	33	63
	% del total	4,5%	5,0%	9,5%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	30	38	68
	% del total	4,5%	5,7%	10,2%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	7	11	18
	% del total	1,1%	1,7%	2,7%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	44	69	113
	% del total	6,6%	10,4%	17,0%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	93	99	192
	% del total	14,0%	14,9%	28,9%
No la usa o no sirve	Recuento	100	110	210
	% del total	15,1%	16,6%	31,6%
Total	Recuento	304	360	664

% del total	45,8%	54,2%	100,0%
-------------	-------	-------	--------

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.187. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso hablar con otra persona me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso hablar con otra persona me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	16	48	64
	% del total	2,4%	7,2%	9,6%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	23	36	59
	% del total	3,5%	5,4%	8,9%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	12	10	22
	% del total	1,8%	1,5%	3,3%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	37	38	75
	% del total	5,6%	5,7%	11,3%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	80	113	193
	% del total	12,0%	17,0%	29,0%
No la usa o no sirve	Recuento	137	115	252
	% del total	20,6%	17,3%	37,9%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.188. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso estar solo me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso estar solo me ayuda	Masculino	Femenino	Total
--------------------------------	-----------	----------	-------

La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	21	37	58
	% del total	3,2%	5,6%	8,7%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	25	26	51
	% del total	3,8%	3,9%	7,7%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	9	5	14
	% del total	1,4%	0,8%	2,1%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	48	67	115
	% del total	7,2%	10,1%	17,3%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	82	98	180
	% del total	12,3%	14,8%	27,1%
No la usa o no sirve	Recuento	120	126	246
	% del total	18,1%	19,0%	37,0%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.189. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso pensar en eso me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso pensar en eso me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	22	38	60
	% del total	3,3%	5,7%	9,1%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	29	19	48
	% del total	4,4%	2,9%	7,3%
	Recuento	11	24	35

La usan siempre y les ayuda poco	% del total	1,7%	3,6%	5,3%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	35	61	96
	% del total	5,3%	9,2%	14,5%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	65	74	139
	% del total	9,8%	11,2%	21,0%
No la usa o no sirve	Recuento	142	142	284
	% del total	21,5%	21,5%	42,9%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.190. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso alejarme me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso alejarme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	19	43	62
	% del total	2,9%	6,5%	9,3%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	19	32	51
	% del total	2,9%	4,8%	7,7%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	6	7	13
	% del total	0,9%	1,1%	2,0%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	38	49	87
	% del total	5,7%	7,4%	13,1%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	84	105	189
	% del total	12,6%	15,8%	28,4%

No la usa o no sirve	Recuento	139	124	263
	% del total	20,9%	18,6%	39,5%
Total	Recuento	305	360	665
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.191. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	15	19	34
	% del total	2,3%	2,9%	5,1%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	22	35	57
	% del total	3,3%	5,3%	8,6%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	6	5	11
	% del total	0,9%	0,8%	1,7%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	53	69	122
	% del total	8,0%	10,4%	18,4%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	89	110	199
	% del total	13,4%	16,6%	30,0%
No la usa o no sirve	Recuento	120	121	241
	% del total	18,1%	18,2%	36,3%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.192. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso convencerme que no hay problema me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso convencerme que no hay problema me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	18	30	48
	% del total	2,7%	4,5%	7,2%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	21	20	41
	% del total	3,2%	3,0%	6,2%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	4	10	14
	% del total	0,6%	1,5%	2,1%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	36	41	77
	% del total	5,4%	6,2%	11,6%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	85	112	197
	% del total	12,8%	16,9%	29,7%
No la usa o no sirve	Recuento	141	146	287
	% del total	21,2%	22,0%	43,2%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.193. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso soñar despierto me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso soñar despierto me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	24	30	54
	% del total	3,6%	4,5%	8,2%

La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	19	16	35
	% del total	2,9%	2,4%	5,3%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	7	7	14
	% del total	1,1%	1,1%	2,1%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	37	43	80
	% del total	5,6%	6,5%	12,1%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	33	43	76
	% del total	5,0%	6,5%	11,5%
No la usa o no sirve	Recuento	184	219	403
	% del total	27,8%	33,1%	60,9%
Total	Recuento	304	358	662
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.195. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso golpear algo me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso golpear algo me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	21	23	44
	% del total	3,2%	3,5%	6,7%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	17	15	32
	% del total	2,6%	2,3%	4,8%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	8	8	16
	% del total	1,2%	1,2%	2,4%
	Recuento	26	29	55

La usan muchas veces y les ayuda poco	% del total	3,9%	4,4%	8,3%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	53	52	105
	% del total	8,0%	7,9%	15,9%
No la usa o no sirve	Recuento	178	230	408
	% del total	27,0%	34,8%	61,8%
Total	Recuento	303	357	660
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.196. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso gritar me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Cuando uso gritar me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	12	33	45
	% del total	1,8%	5,0%	6,8%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	10	27	37
	% del total	1,5%	4,1%	5,6%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	5	11	16
	% del total	0,8%	1,7%	2,4%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	19	35	54
	% del total	2,9%	5,3%	8,1%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	33	44	77
	% del total	5,0%	6,6%	11,6%
No la usa o no sirve	Recuento	226	208	434
	% del total	34,1%	31,4%	65,5%

Total	Recuento	305	358	663
	% del total	46,0%	54,0%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.197. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso molestar a alguien me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Quando uso molestar a alguien me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	12	13	25
	% del total	1,8%	2,0%	3,8%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	4	5	9
	% del total	0,6%	0,8%	1,4%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	4	8	12
	% del total	0,6%	1,2%	1,8%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	19	21	40
	% del total	2,9%	3,2%	6,0%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	53	44	97
	% del total	8,0%	6,6%	14,6%
No la usa o no sirve	Recuento	212	268	480
	% del total	32,0%	40,4%	72,4%
Total	Recuento	304	359	663
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.198. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso comerme las uñas me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Quando uso comerme las uñas me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	10	15	25
	% del total	1,5%	2,3%	3,8%
La usan muchas veces y les ayuda mucho	Recuento	3	9	12
	% del total	0,5%	1,4%	1,8%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	5	7	12
	% del total	0,8%	1,1%	1,8%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	17	24	41
	% del total	2,6%	3,6%	6,2%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	33	34	67
	% del total	5,0%	5,1%	10,1%
No la usa o no sirve	Recuento	237	270	507
	% del total	35,7%	40,7%	76,4%
Total	Recuento	305	359	664
	% del total	45,9%	54,1%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

Tabla 8.199. Distribución de integración de uso de la estrategia de afrontamiento y efectividad “Cuando uso comerme las uñas me ayuda” por género en la edad de 8 a 15 años, pertenecientes a Instituciones Educativas, Ibagué, 2016

Quando uso rendirme me ayuda		Masculino	Femenino	Total
La usan siempre y les ayuda mucho	Recuento	5	10	15
	% del total	0,8%	1,5%	2,3%
	Recuento	2	7	9

La usan muchas veces y les ayuda mucho	% del total	0,3%	1,1%	1,4%
La usan siempre y les ayuda poco	Recuento	3	3	6
	% del total	0,5%	0,5%	0,9%
La usan muchas veces y les ayuda poco	Recuento	10	19	29
	% del total	1,5%	2,9%	4,4%
La usan de vez en cuando y les ayuda poco	Recuento	30	43	73
	% del total	4,5%	6,5%	11,0%
No la usa o no sirve	Recuento	256	276	532
	% del total	38,6%	41,6%	80,1%
Total	Recuento	306	358	664
	% del total	46,1%	53,9%	100,0%

Fuente: Briñez K, 2017.

3. Relación entre los ítems integrados de las subescalas burla y molestia del CATS y los ítems integrados de las subescalas uso y efectividad de las estrategias de afrontamiento del SCSI.

Las convenciones para el alfa de las correlaciones fue el siguiente:

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

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

3.1. Relación entre aspecto físico y estrategias de afrontamiento

Tabla 8.200. Relación entre aspecto físico (burla por algún aspecto de mi cuerpo me molesta) y las estrategias de afrontamiento de escolares 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Estrategia de afrontamiento / Aspecto físico	Estadísticos	Burla por algún aspecto de mi cuerpo me molesta
--	--------------	---

Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda	Rho de Spearman	,159**
	p	0,000
Cuando uso soñar despierto me ayuda	Rho de Spearman	,133**
	p	0,001
Cuando uso gritar me ayuda	Rho de Spearman	,123**
	p	0,002
Cuando uso golpear algo me ayuda	Rho de Spearman	,117**
	p	0,003
Cuando uso hablar con otra persona me ayuda	Rho de Spearman	,098*
	p	0,011
Cuando uso abrazar algo me ayuda	Rho de Spearman	,086*
	p	0,026
Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda	Rho de Spearman	,080*
	p	0,040
Cuando uso comer algo me ayuda	Rho de Spearman	,080*
	p	0,040
Cuando uso alejarme me ayuda	Rho de Spearman	,078*
	p	0,045

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de aspecto físico, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre 9 estrategias de afrontamiento “hablar consigo mismo”, “soñar despierto”, “gritar”, “golpear algo”, “hablar con otra persona”, “abrazar algo”, “buscar un lugar donde me sienta seguro”, “comer algo” y “alejarme” que les ayuda y la burla por algún aspecto de su cuerpo que les molesta, con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.200)

Tabla 8.201. Relación entre aspecto físico (burla por mi peso me molesta) y las estrategias de afrontamiento de escolares 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Estrategia de afrontamiento / Aspecto físico	Estadísticos	Burla por mi peso me molesta
Cuando uso abrazar algo me ayuda	Rho de Spearman	,148**
	p	0,000
	Rho de Spearman	,113**

Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda	p	0,004
Cuando uso soñar despierto me ayuda	Rho de Spearman	,111**
	p	0,004
Cuando uso gritar me ayuda	Rho de Spearman	,088*
	p	0,024

Fuente: Briñez K, 2017.

Adicionalmente, en esta misma categoría, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre 4 estrategias de afrontamiento “soñar despierto”, “gritar”, “abrazar algo” y “buscar un lugar donde me sienta seguro”, y la burla por el peso que les molesta. (Tabla 8.201)

3.2. Relación entre personalidad y comportamiento y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Del total de las 34 estrategias de afrontamiento de los escolares hay 28 de estas estrategias con resultados estadísticamente significativos que evidencian su uso y efectividad para afrontar las diferentes causas de burlas que se agrupan en la categoría de riesgo de personalidad y comportamiento.

Tabla 8.202. Relación entre personalidad y comportamiento y “hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría personalidad y comportamiento		Ser tímido o callado	Ser cobarde o gallina	Me dicen gay o lesbiana	Tener amigos extraños o diferentes	Ser nerdo o estudioso	Mi manera de ser	Lo inteligente que soy
Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me	Rho de Spearman	,153**	,141**	,111**	,109**	,105**	,103**	,102**
	p	0,000	0,000	0,004	0,005	0,007	0,008	0,009

ayuda													
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 7 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “hacer preguntas sobre lo que me estresa” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.202)

Tabla 8.203. Relación entre personalidad y comportamiento y “cuando uso abrazar algo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría personalidad y comportamiento		Mi manera de ser	no ser "popular"	me dicen tonto o perdedor	lo inteligente que soy	mi forma de vestir	ser nerd o estudiante	ser tímido o callado	cómo me veo	portarme diferente	Tener amigos extraños o diferentes	tener amigos extraños o diferentes	mis amigos
Cuando uso abrazar algo me ayuda	Rho de Spearman	,193**	,165*	,160**	,155*	,139**	,124*	,118**	,132**	,109**	,106*	,106*	,103**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,002	0,001	0,005	0,006	0,006	0,008

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 12 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “cuando uso abrazar algo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.203)

Tabla 8.204. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Personalidad y	Me dicen tonto o	Lo inteligente que soy	Ser tímido o	Ser nerd o estudiante	Mis amigos	Portarme diferente	Cómo me veo
--------------------------	------------------	------------------------	--------------	-----------------------	------------	--------------------	-------------

comportamiento		perdedo		callado				
Burla por								
Cuando uso querer saber más al respecto o me ayuda	Rho de Spearman	,170**	,135**	,124**	,119**	,110**	,104**	,102**
	p	0,000	0,001	0,001	0,002	0,005	0,008	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 7 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.204)

Tabla 8.205. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría							
Personalidad y comportamiento							
Burla por		Mi manera de ser	Cómo me veo	Mis amigos	Tener amigos extraños o diferentes	Ser tímido o callado	No ser "popular"
Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda	Rho de Spearman	,154**	,151**	,139**	,121**	,111**	100*
	p	0,000	0,000	0,000	0,002	0,004	0,010

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 6 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.205)

Tabla 8.206. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso disculparme me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría								
Personalidad y comportamiento								
Burla por		Lo inteligente que soy	Me dicen tonto o perdedor	Ser cobarde o gallina	Ser nerdo o estudioso	No ser "popular"	Mi forma de vestir	Ser tímido o callado
Cuando uso disculparme me ayuda	Rho de Spearman	,173**	,125**	,121**	,115**	,115**	,114**	,107**
	p	0,000	0,001	0,002	0,003	0,003	0,003	0,006

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 6 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso disculparme me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.206)

Tabla 8.207. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso rezar me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría							
Personalidad y comportamiento							
Burla por		Lo inteligente que soy	Me dicen tonto o perdedor	Mis amigos	Ser nerdo o estudioso	Portarme diferente	No ser "popular"
Cuando uso rezar me ayuda	Rho de Spearman	,165**	,155**	,125**	,113**	,105**	,101**
	p	0,000	0,000	0,001	0,004	0,007	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 6 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso rezar me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.207)

Tabla 8.208. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría							
Personalidad y comportamiento							
Burla por		Lo inteligente que soy	Me dicen tonto o perdedor	Ser cobarde o gallina	No ser "popular"	Ser nerdo o estudioso	Mis amigos
Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda	Rho de Spearman	,212**	,179**	,161**	,157**	,123**	,106**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,007

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 6 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.208).

Tabla 8.209. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso comer algo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría					
Personalidad y comportamiento					
Burla por		Lo inteligente que soy	No ser "popular"	Ser nerdo o estudioso	Me dicen tonto o perdedor
Cuando uso comer algo me ayuda	Rho de Spearman	,129**	,124**	,113**	,101**
	p	0,001	0,001	0,004	0,010

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 4 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso comer algo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.209).

Tabla 8.210. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría					
Personalidad y comportamiento					
Burla por		Mi forma de vestir me molesta	Ser nerdo o estudioso me molesta	Cómo me veo me molesta	Me dicen tonto o perdedor me molesta
Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda	Rho de Spearman	,147**	,122**	,121**	,106**
	p	0,000	0,002	0,002	0,006

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 4 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.210).

Tabla 8.211. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso dormir me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría				
Personalidad y comportamiento				
Burla por		Tener amigos extraños o diferentes me molesta	Ser tímido o callado me molesta	Mis amigos me molesta
Cuando uso dormir me ayuda	Rho de Spearman	,133**	,123**	,105**
	p	0,001	0,001	0,007

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso dormir me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.211).

Tabla 8.212. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso hablar con otra persona me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría				
Personalidad y comportamiento				
Burla por		Lo inteligente que soy me molesta	Tener amigos extraños o diferentes me molesta	Cómo me veo me molesta
Cuando uso hablar con otra persona me ayuda	Rho de Spearman	,124**	,122**	,100**
	p	0,001	0,002	0,010

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hablar con otra persona me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.212).

Tabla 8.213. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso esperar que salga bien me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Personalidad y comportamiento		
Burla por		Me dicen tonto o perdedor
Cuando uso esperar que salga bien me ayuda	Rho de Spearman	,101**
	p	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso esperar que salga bien me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.213).

Tabla 8.214. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso gritar me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Personalidad y comportamiento				
Burla por		Cómo me veo	Portarme diferente	Tener amigos extraños o diferentes
Cuando uso gritar me ayuda	Rho de Spearman	,155**	,125**	,122**

	p	0,000	0,001	0,002
--	---	--------------	--------------	--------------

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso esperar que salga bien me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.214).

Tabla 8.215. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso resolverlo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría			
Personalidad y comportamiento			
Burla por		Ser nerdo o estudioso	Lo inteligente que soy
Cuando uso resolverlo me ayuda	Rho de Spearman	,118**	,118**
	p	0,002	0,002

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando resolverlo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.215).

Tabla 8.216. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso alejarme me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría		
Personalidad y comportamiento		
Burla por		Mi manera de ser me molesta
Cuando uso alejarme me ayuda	Rho de Spearman	,126**
	p	0,001

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso alejarme me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.216).

Tabla 8.217. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso jugar me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría		
Personalidad y comportamiento		
Burla por		Lo inteligente que soy me molesta
Cuando uso jugar me ayuda	Rho de Spearman	,124**
	p	0,001

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso jugar me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.217).

Tabla 8.218. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso resolver el problema me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría		
Personalidad y comportamiento		
Burla por		No ser "popular" me molesta
Cuando uso resolver el problema me ayuda	Rho de Spearman	,124**
	p	0,001

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso resolver el problema me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.218).

Tabla 8.219. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando hacer algo divertido me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría		
Personalidad y comportamiento		
Burla por		Lo inteligente que soy me molesta

Cuando uso hacer algo divertido me ayuda	Rho de Spearman	,108**
	p	0,005

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hacer algo divertido me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.219).

Tabla 8.220. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso terminar con ello de una vez me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría		
Personalidad y comportamiento		
Burla por		Tener amigos extraños o diferentes me molesta
Cuando uso terminar con ello de una vez me ayuda	Rho de Spearman	,102**
	p	0,008

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso terminar con ello de una vez me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.220).

Tabla 8.221. Relación entre personalidad y comportamiento y “Cuando uso decir la verdad me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría		
Personalidad y comportamiento		
Burla por		Lo inteligente que soy me molesta
Cuando uso decir la verdad me ayuda	Rho de Spearman	,133**
	p	0,001

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de personalidad y comportamiento, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso decir la verdad me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.221).

3.3. *Relación entre familia y ambiente y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia*

Tabla 8.222. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso abrazar algo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		Mi familia	Ser rico o ser pobre	Mis cosas u objetos personales
Burla por				
Cuando uso abrazar algo me ayuda	Rho de Spearman	,138**	,126**	,113**
	p	0,000	0,001	0,004

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontraron 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso abrazar algo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.222).

Tabla 8.223. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		Mis cosas u objetos personales	Las personas con que vivo	La marca de mis zapatos	Mi familia
Burla por					
Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda	Rho de Spearman	,157**	,111**	,108**	,102**
	p	0,000	0,004	0,005	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontraron 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso querer saber mas al respecto me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.223).

Tabla 8.224. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso rezar me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente	Burla por mis cosas u objetos personales me molesta	Burla por la marca de mis zapatos me molesta
Burla por		

Cuando uso rezar me ayuda	Rho de Spearman	,116**	,104**
	p	0,003	0,008

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso rezar me ayuda” con una magnitud de relación baja (Tabla 8.224).

Tabla 8.225. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		Mis cosas u objetos personales	La marca de mis zapatos	Ser rico o ser pobre	Mi familia
Burla por					
Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda	Rho de Spearman	,142**	,122**	,120**	,100*
	p	0,000	0,002	0,002	0,010

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontraron 4 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.225)

Tabla 8.226. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso comerme las uñas me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		Mis papas
Burla por		
Cuando uso comerme las uñas me ayuda	Rho de Spearman	,114**
	p	0,003

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso comerme las uñas me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.226).

Tabla 8.227. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		Mis cosas u objetos personales
Burla por		
Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda	Rho de Spearman	,134**
	p	0,001

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.227).

Tabla 8.228. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso comer algo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		La marca de mis zapatos	Ser rico o ser pobre
Burla por			
Cuando uso comer algo me ayuda	Rho de Spearman	,105**	,101**
	p	0,007	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso comer algo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.228).

Tabla 8.229. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso disculparme me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		Mi familia	Mis cosas u objetos personales
Burla por			
Cuando uso disculparme me ayuda	Rho de Spearman	,120**	,106**
	p	0,002	0,006

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso disculparme me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.229).

Tabla 8.230. Relación entre familia y ambiente y “Cuando uso molestar a alguien me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Familia y ambiente		
Burla por		Las personas con que vivo
Cuando uso molestar a alguien me ayuda	Rho de Spearman	,110**
	p	0,005

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría de familia y ambiente, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso molestar a alguien me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.230).

3.4. Relación entre factores relacionados con la escuela y las estrategias de afrontamiento de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Tabla 8.231. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso abrazar algo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela								
Burla por		Como voy en el estudio	Mi forma de hablar	Mis notas	No saber las respuestas en clase	Mis tareas	Hablar o charlar mucho en clase	No ser bueno en deportes
Cuando uso abrazar algo me ayuda	Rho de Spearman	,117**	,168**	,166**	,155**	,134**	,112**	,104**
	p	0,003	0,000	0,000	0,000	0,001	0,004	0,007

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 7 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso abrazar algo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.231).

Tabla 8.232. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela					
Burla por		Mi forma de hablar	Mis notas	Por hablar o charlar mucho en clase	Por meterme en problemas
Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda	Rho de Spearman	,138**	,137**	,118**	,104**
	p	0,000	0,000	0,002	0,007

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 4 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso querer saber más al respecto me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.232).

Tabla 8.233. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso comer algo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela						
Burla por		Mis notas	Cómo voy en el estudio	Meterme en problemas	No saber las respuestas en clase	Hablar o charlar mucho en clase
Cuando uso comer algo me ayuda	Rho de Spearman	,150**	,150**	,126**	,125**	,115**
	p	0,000	0,000	0,001	0,001	0,003

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 5 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso comer algo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.233).

Tabla 8.234. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela					
Burla por		Mis notas	No saber las respuestas en clase	Hablar o charlar mucho en clase	No ser bueno en deportes
	Rho de Spearman	,153**	,133**	,119**	,115**

Quando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda	P	0,000	0,001	0,002	0,003
--	---	-------	-------	-------	-------

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 4 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hablar con mi mamá o mi papá me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.234).

Tabla 8.235. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué-Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela					
Burla por		Por mis tareas	Por no ser bueno en deportes	Por hablar o charlar mucho en clase	Por cómo voy en el estudio
Quando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda	Rho de Spearman	,118**	,115**	,113**	,103**
	p	0,002	0,003	0,003	0,008

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 4 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso buscar un lugar donde me sienta seguro me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.235)

Tabla 8.236. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso rezar me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela				
Burla por		Por mi forma de hablar me molesta	Por mis notas me molesta	Por no saber las respuestas en clase me molesta
Quando uso rezar me ayuda	Rho de Spearman	,117**	,125**	,102**
	p	0,003	0,001	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso rezar me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.236)

Tabla 8.237. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso dormir me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela					
Burla por		Por mis notas	Por hablar o charlar mucho en clase	Por meterme en problemas	Por cómo voy en el estudio
Cuando uso dormir me ayuda	Rho de Spearman	,124**	,123**	,119**	,108**
	p	0,001	0,001	0,002	0,005

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 4 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso dormir me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.237)

Tabla 8.238. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso jugar me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela				
Burla por		Por mis notas	Por no saber las respuestas en clase	Por cómo voy en el estudio
Cuando uso jugar me ayuda	Rho de Spearman	,137**	,110**	,100**
	p	0,000	0,005	0,010

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso jugar me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.238)

Tabla 8.239. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso disculparme me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela		
Burla por		Burla por mis notas me molesta
Cuando uso disculparme me ayuda	Rho de Spearman	,132**
	p	0,001

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso disculparme me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.239)

Tabla 8.240. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso molestar a alguien me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela			
Burla por		Por meterme en problemas	Por mi forma de hablar
Cuando uso molestar a alguien me ayuda	Rho de Spearman	,130**	,116**
	p	0,001	0,003

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso molestar a alguien me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.240).

Tabla 8.241. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela			
Burla por		Por hablar o charlar mucho en clase	Por mis notas
Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda	Rho de Spearman	,117**	,102**
	p	0,003	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hacer preguntas sobre lo que me estresa me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.241)

Tabla 8.242. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso comerme las uñas me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela				
Burla por		Por mi forma de hablar	Por cómo voy en el estudio	Por meterme en problemas
Cuando uso comerme las uñas me ayuda	Rho de Spearman	,137**	,107**	,101**
	p	0,000	0,006	0,009

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 3 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso comerme las uñas me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.242)

Tabla 8.243. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso esperar que salga bien me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela		
Burla por		Por mis notas
Cuando uso esperar que salga bien me ayuda	Rho de Spearman	,114**
	p	0,003

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso esperar que salga bien me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.243)

Tabla 8.244. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela		
Burla por		Por mis notas
Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda	Rho de Spearman	,100*
	p	0,010

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hablar conmigo mismo me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.244)

Tabla 8.245. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso gritar me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela			
Burla por		Por meterme en problemas	Por cómo voy en el estudio
Cuando uso gritar me ayuda	Rho de Spearman	,123**	,120**
	p	0,002	0,002

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso gritar me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.245).

Tabla 8.246. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso hacer algo divertido me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela		
Burla por		Por mis notas
Quando uso hacer algo divertido me ayuda	Rho de Spearman	,115**
	p	0,003

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso hacer algo divertido me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.246).

Tabla 8.247. Relación entre factores relacionados con la escuela y “Cuando uso soñar despierto me ayuda” de escolares entre 8 y 15 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia

Categoría Factores relacionados con la escuela		
Burla por		Burla por mi forma de hablar me molesta
Quando uso soñar despierto me ayuda	Rho de Spearman	,104**
	p	0,008

Fuente: Briñez K, 2017.

En la categoría factores relacionados con la escuela, se encontró 1 correlación estadísticamente significativa con la estrategia de afrontamiento “Cuando uso soñar despierto me ayuda” con una magnitud de relación baja. (Tabla 8.247).

A. Anexo: Cronograma del desarrollo del proyecto

Actividad / mes	2014	2015					2016					2017	
	Ene-dic	Ene-May	Jun	Jul-Sep	Oct	Nov-Dic	Ene	Feb	Mar	Abr-Ago	Sep-Dic	Ene-jun	jul-sept
Anteproyecto	X	X											
Selección instrumentos-solicitud permiso		X											
Defensa tesis			X										
Adaptación transcultural CATS/SCSI				X	X	X							
Pruebas psicométricas						X	X						
Prueba piloto								X					
Ajustes post-prueba piloto								X	X				
Recolección información										X			
Pasantía-Brasil											X	X	
Análisis y discusión											X	X	
Producción científica											X	X	X
Entrega documento final													X

B. Anexo: Presupuesto proyectado

RUBRO	TIPO RUBRO	DETALLE	VALOR
PERSONAL	ASESORIA INVESTIGADORES		\$15.000.000
	Traducciones SCSI-CATS		\$70.000
	Personal auxiliar de investigación	Valor hora \$10.000 5 estudiantes 50horas cada uno	\$2.500.000
	Asesoría estadística		\$6.000.000
	Corrector estilo		\$2.000.000
	OPERATIVOS	Desplazamientos a los sitios de pruebas piloto y recolección de la información	Ciudades Bogotá e Ibagué
Papelería			\$4.000.000
Pasantía-Brasil Pasajes aéreos		2 Viajes ida y vuelta en 6 meses (exigencia Colciencias)	\$6.000.000
Manutención y estadía			\$20,000,000
TOTAL GASTOS			\$58,570,000

C. Anexo: Prevalencia de la intimidación escolar por continentes y edad

	África	Edad	Asia	Edad	Australia	Edad	Europa	Edad	América	Edad
Prevalencia escolares intimidados en el mundo	47% (Kenya, Namibia, Marruecos, Swazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia Zimbabwe) n=26543 escolares (Brown D, Riley L, Butchart A, Kann L, 2008)	Menores de 13 y mayores de 16 años	35,7% (Filipinas)	*	65% a 72% (Victoria) n=800 (Hemphill S, Tollit M, 2012).	14 a 18,5 años	29,6% (Reino Unido)	8 a 18 años	20% (Canadá) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2012)	10 a 15 años
			27% Mongolia	*			10,5% (Hungria) n=16210 escolares		20%-56% (Estados Unidos)	12 a 16 años
			(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2012)				(Analitis F, Velderman M, Ravens U, Detmar S, Erhart M, Berra S, Alonso J, Rajmil L & and the European Kidscreen Group, 2009).		32,6% (Costarrica) n=371 (Cabezas, H., 2007)	12 a 16 años
									52,8% (México) n= 257 (Castillo C, Pacheco M, 2008)	13 a 19 años
									50% (Nicaragua) n=3042 (Romera E, Del Rey R, Ortega R, 2011).	10 a 12 años
									28% (Brasil) n=5168 (Plan Internacional, Fischer, R.M., 2010)	11 a 15 años
									50% (Bolivia) n=6700 (Plan Internacional. Oficina Regional para las Américas; UNICEF, Oficina Regional para América latina y el Caribe, 2011)	* Hay cifras que relacionan edades de 8 a 14 años
									27% (Bogotá) n= 826,455 (Secretaría de Gobierno Distrital; Secretaría Distrital de Educación; Programa jóvenes sin indiferencia; Departamento Administrativo Nacional de estadística; Proyecto Educación compromiso de todos, 2006).	8 a 22años

								79% (Ibagué) n=696 (248) (27)	*
								24,30% (Calí) n= 2542 (Paredes M, Álvarez M, Lega L., Vernon A, 2008).	a 18 años

Fuente: Briñez Ariza, K.J. & Caro, C. V. Intimidación escolar.*No hay información en las piezas de investigación

D. Anexo: Medición de la intimidación escolar y la burla

Instrumento y autor	Número ítems	Autor que lo usó	Población	lugar	Pruebas psicométricas	objetivo
1. Inventario de Nominación por pares coreano (K-PNI)	28 ítems Identifica víctimas (11), agresores (6) y tipos de intimidación escolar: por exclusión (3), verbal (3), físico (2), coerción (3). Expresa la nominación en la escala por puntaje en porcentaje.	(249)	Escolares de 7 y 8 grado. Anyang: 13 clases (41 a 50 estudiantes por cada clase). Seúl: 8 a 10 clases por grado (34 a 41 estudiantes por clase).	Seúl y Anyang(Corea)	Alfa Cronbach 0,90-0,94.	Investigar la prevalencia de la intimidación escolar y subtipos de victimización
2. Cuestionario de secundaria de 12-16 años. 3. Elaborado por un equipo de investigación de la Universidad autónoma de Madrid para él informa del defensor del pueblo (2000)	31 preguntas Incidencia: 4 opciones respuesta nunca, a veces, a menudo, siempre 5, o 6 opciones de Respuesta datos generales Para niños de 12 a 16 años.	Hoyos O; Aparicio J; Córdoba P. (2005)	Edad de 12 a 16 años, y de grados escolares 6, 7, 8,9.	Tres colegios de nivel socioeconómico bajo de Barranquilla.	No mencionan	Explorar incidencia y manifestaciones de maltrato entre iguales
4. Cuestionario elaborado al parecer por la autora de la investigación.	2 partes con preguntas abiertas. La primer parte investigó estudiantes involucrados en el aula en conductas agresivas La segunda parte indagó tipo de agresiones, frecuencia, lugar, condiciones como estar solos(as) o acompañados(as), cantidad de agresores y figuras de autoridad a que recurrieron. El análisis de las respuestas se expresó en porcentaje por género	Cabezas, H. (2007)	alumnos de ambos sexos, con edades entre 12 y 16 años, grados 6°, 7° y 8°	en zonas de Coronado, Cartago, Alajuela y Alajuelita (Costarrica)	validez de contenido se obtuvo con validación por expertos en Educación Especial, Orientación, y Psicología	Medir las condiciones generales de las personas a quienes se victimiza, la frecuencia con que son acosadas, los sitios, cómo se dan las agresiones y a quienes acuden
5. El instrumento se diseñó tomando como base algunas categorías propuestas por el estudio realizado en España por el Defensor del Pueblo (2000 y 2007) con el fin de permitir la comparación de resultados	El cuestionario consistió en una escala tipo Likert que evaluó diversas dimensiones del abuso entre iguales, así como la actitud de los jóvenes hacia sus maestros y hacia el ambiente escolar	Castillo C, Pacheco M. (2008)	Jóvenes de segundo grado. Edades entre 13 y 19 años, con una moda de 14 años.	Mérida-Yucatán (México)		Explorar la incidencia de intimidación escolar en Yucatán.
6. encuesta basada en la escala de Cisneros	22 ítems relacionados con situaciones de acoso escolar. Tres opciones de respuesta	Cepeda E., Pacheco P., García L.,	80 cursos: 19 de grado sexto, 12 de séptimo, 12 de	Colegios de Ciudad Bolívar en	Confiabilidad de 0,96	Determinar las características y el nivel de acoso escolar

	(CF: Con Frecuencia, AV: A veces y N: Nunca), asociadas a la periodicidad de las situaciones descritas.	Piraquive C.(2008)	octavo, 10 de noveno, 10 de décimo y 17 de undécimo grado = 3226 estudiantes, edades 10 a 20 años,	Bogotá pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajo y medio		
7. cuestionario "Bullying-Cali". Elaborado por Dra. Leonor Lega en New Jersey 8. (USA), y la Dra. Ann Vernon en Cedar Rapids (USA) y autoras del artículo.	tiene la finalidad general de identificar a los alumnos y alumnas que responden en la situación de agresores y agresoras, a quienes responden en la situación de víctimas, y a aquellos o aquellas que no se sitúan en ninguna de las dos posibilidades El cuestionario también tiene un encabezado que recoge información sobre el género, la edad, el grado que cursa actualmente el estudiante o la estudiante y si quien responde pertenece a una Institución pública o privada. 16 preguntas De las cuales 13 son de opción múltiple y tres son preguntas abiertas.	Paredes M, Álvarez M, Lega L, Vernon A. (2008)	cuatro colegios públicos participaron y 10 privados, en estudiantes de 6,7 y 8 grado	Cali Colombia	No reportado	Identificar la presencia del problema, manifestaciones, edad, género y estrato socioeconómico
9. La SRASBM autoreporte de agresión y medición del comportamiento social.	56 ítems, con escala likert de 7 puntos para respuesta. Tiene 12 subescalas. victimización relacional por pares,	Gomes m, Davis B, Baker S, Servonsky E. (2009)	Adolescentes negras o afroamericanas con edad media de 18,3 años	Estados Unidos	Alfa Cronbach: 0,70(Linder, pers. comm., April 3, 2006).	Examinar si la experiencia de agresión relacional por pares puede ser relacionada a sentimientos de depresión.
10. La escala de ser intimidado del Kidscreen. cuestionario relacionado con calidad de vida de salud	Tres preguntas y cinco opciones de respuesta likert	Análisis F, Velderman M, Ravens U, Detmar S, Erhart M, Berra S, Alonso J, Rajmil L, & the European Kidscreen Group. (2009)	niños y adolescentes de 8 a 18 años de edad y sus padres	En 11 países europeos: Austria, República Checa, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Polonia, España, Suiza, Países Bajos, y el Reino Unido.	Valores de Cronbach variaron de 0,73 en Grecia y Hungría a 0,83 en el Reino Unido. Por debajo del umbral aceptado (0.70) Francia (0,61). Aceptable validez de constructo, convergente, y no hubo diferencias por edad, género y país en los ítem.	Analizar la prevalencia de las víctimas de acoso entre niños y adolescentes de entre 8 y 18 años en 11 países de Europa
11. Encuesta FRESH (Factores de Riesgo en Escolares de Barcelona)auto contestada(consumo de tabaco, alcohol y	Acoso escolar con tres preguntas y tres opciones de respuesta: nunca, 1 vez, 2 veces, 3 veces, o 4 veces o más.	García X., Pérez A, & Nebot M. (2010)	Estudiantes de 2 grado, de 4 grado secundaria, y de 2 grado de bachillerato	Barcelona España	No es descrito.	describir el fenómeno del acoso escolar experimentado por la población escolar de Barcelona

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

otras sustancias adictivas, la alimentación, la sexualidad, comportamientos relacionados con accidentes, tiempo libre y salud mental, y relaciones con los demás)						
12. Instrumento elaborado por expertos	el instrumento fue elaborado con base en dos instrumentos usados (, Dan Olweus, y por investigadores de la Universidad de Lisboa) para describir incidencia, modos de manifestación, perfil de los participantes, estrategias de afrontamiento.	Plan Internacional, Fischer, R.M. (2010).	Veinticinco escuelas de Brasil, 4 municipales y una particular por cada una de las cinco regiones del país. Alumnos entre 10 y 21 años	Brasil	No es descrito	Conocer las situaciones de violencia entre pares del bullying en escuelas brasileras
13. Cuestionario Olweus Agresor/víctima revisado (R-OBVQ)	39 ítems, con respuestas de escala tipo likert. 35 ítems describen aspectos del agresor/víctima y 4 restantes género, grado, colegio y número de amigos.	Bowllan (2011)	Estudiantes de séptimo y octavo grado	Escuela del Noreste de Estados Unidos	Validez de constructo verificada por otros estudios. Ítems de autoreporte sobre ser intimidado o intimidando a otros se han correlacionado en el rango de 0,40 a 0,60 (Pearson Correlación) con puntuaciones fiables en dimensiones relacionadas. Kyriakides et al (encontraron alta consistencia interna)	investigar la prevalencia del bullying en una escuela secundaria urbana suburbana, Católica y al evaluar el impacto de un programa integral de prevención a nivel escolar en la frecuencia de la conducta bullying y su potencial impacto en el clima general de la escuela
14. Cuestionario del profesor (TQ)	29 ítems, con respuestas de escala tipo likert. Lugares de la intimidación, tipología, reporte de intimidación de estudiantes, respuesta ante intimidación de profesores.	Bowllan (2011)	17 profesores de séptimo y octavo grado	Escuela del Noreste de Estados Unidos	No se mencionan	investigar la prevalencia del bullying en una escuela secundaria urbana suburbana, Católica y al evaluar el impacto de un programa integral de prevención a nivel escolar en la frecuencia de la conducta bullying y su potencial impacto en el clima general de la escuela

<p>15. Cuestionario de Victimización Escolar basado en la Escala Multidimensional de Victimización de Maynard y Joseph (2000).</p>	<p>20 ítems que describen 20 situaciones de victimización directa E indirecta. Los alumnos deben indicar con qué frecuencia han experimentado durante el último curso escolar cada una de las situaciones descritas, con 4 posibilidades de respuesta, desde 1 (<i>nunca</i>) hasta 4 (<i>a Menudo</i>).</p>	<p>Cava (2011)</p>	<p>adolescentes víctimas españoles de ambos sexos, de 11 a 18 años, víctimas de acoso escolar de Tipo verbal, de tipo físico y de tipo relacional procedentes de 9 centros educativos (públicos y concertados) de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato.</p>	<p>España</p>	<p>La estructura factorial del cuestionario ha sido analizada en estudios previos (Cava et al., 2007), que han mostrado la existencia de tres factores: Victimización Verbal, Victimización Física y Victimización Relacional, que explican en su conjunto el 62.18% de la varianza. (a de Cronbach) de la subescala de Victimización Verbal fue de 0.87, la de Victimización Física de 0.67 y la de Victimización Relacional de 0.89.</p>	<p>analizaron cuatro indicadores de ajuste psicológico (autoestima, ánimo depresivo, percepción de estrés y sentimientos de soledad) en función de la calidad de la comunicación con el padre y con la madre, el grado de ayuda que el alumno-víctima percibe del profesor y su nivel de identificación con su grupo de iguales</p>
<p>16. La escala de intimidación por pares del adolescente (Piskin y Ayas 2007)</p>	<p>Tiene 53 ítems, y se divide en dos subescalas: para agresor y para víctima. Mide los niveles de intimidación y la exposición a la intimidación entre estudiantes. Los ítems se organizaron: 1-15 intimidación física, 16-22 intimidación verbal, 23-28 aislamiento, 29-33 propagación de rumores, 34-43 daño en la propiedad, 44-53 intimidación sexual. En la escala 1 es nunca y 5 es todos los días, el menor puntaje es 53, l máximo es 265.</p>	<p>Karatas, H.; Ozturk, C. (2011)</p>	<p>Niños de sexto grado.</p>	<p>en escuelas primaria en Izmir (Turquía)</p>	<p>El alfa de Cronbach es 0,88 para la subescala de víctima y 0,91 para la del agresor en este estudio.</p>	<p>Analizar la relación entre la intimidación escolar, la exposición a la intimidación escolar y los problemas de salud en niños de la escuela primaria.</p>
<p>17. instrumento de auto- informe. Escala de conductas violentas (VSB)</p>	<p>Evalúa seis tipos de violencia distintos ocurridos durante el pasado año. Las respuestas fueron de 0 a 4 escala tipo likert.</p>	<p>Kaya, F.; Bilgin, H.; Singer, M.I. (2011)</p>	<p>Estudiantes de 14 a 18 años de edad</p>	<p>Cuatro escuelas secundarias en Estambul (Turquía)</p>	<p>El coeficiente alfa se encontró que era 0,86 en este estudio.</p>	<p>Investigar los tipos y tarifas de la conducta agresiva y los factores que contribuyen a este comportamiento entre los estudiantes de secundaria</p>

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

18. Escala de exposición a la violencia-autoinforme	38 ítems. Incluye dos subescalas: exposición reciente y pasada a la violencia. La subescala de exposición reciente tiene 26 ítems y evaluó seis tipos de violencia. La subescala de exposición pasada tiene 12 ítems.	Kaya, F.; Bilgin, H.; Singer, M.I. (2011)	Estudiantes de 14 a 18 años de edad	Cuatro escuelas secundarias en Estambul (Turquía)	El coeficiente de confiabilidad fue 0,91(subescala de exposición reciente). confiabilidad de 0,90 (subescala de exposición pasada)	Investigar los tipos y tarifas de la conducta agresiva y los factores que contribuyen a este comportamiento entre los estudiantes de secundaria
19. cuestionario de autoreporte.	se divide en cuatro partes(69 ítems) : 28 ítems responden a las variables individuales, 17 a los factores familiares, 4 a los institucionales y 20 Caracterizan el comportamiento de los adolescentes. Nivel de agresividad como respuesta a situaciones alta, mediana, baja y no agresivo(puntaje de 0 a 5, siendo 0 la alternativa que no expresa agresividad y 5 la de mayor grado de agresividad)	Pasten, L.; Lobos, P.; Mosqueda, A. (2011)	Estudiantes varones de 10 a 12 años	14 colegios municipalizados, particulares sub-vencionados y particulares pagados de Valparaíso (Chile)	el coeficiente Alpha de Cronbach, cuyo resultado fue de 0,732. La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos.	Determinar la magnitud del comportamiento- to agresivo de los varones de 10 a 12 años pertenecientes a colegios de Valparaíso
20. Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo-COVER(Ortega y Del Rey, 2003)	54 ítems de tipo Likert que aluden a situaciones ocurridas en los tres últimos meses	Romera E, Del Rey R, Ortega R. (2011)	escolares de Managua primaria en 4, 5 y 6 grado de 10 a 12 años	Tercera parte de los centros educativos de Managua-Nicaragua.	Validada por tres grupos de expertos: expertos internacionales sobre bullying, expertos nacionales sobre políticas sociales y educativas y jóvenes nacionales. Un análisis de homogeneidad HOMALS, recomendado para variables no cuantitativas (Visauta y Martori, 2003), diferenció tres dimensiones: valor personal y sociabilidad, con tres escalas	conocer la prevalencia del fenómeno bullying en escuelas de Primaria de Nicaragua, analizar las posibles relaciones entre las distintas formas de violencia utilizadas por los escolares
21. Escala de burlas de Adolescente y niños (CATS)	Instrumento tipo likert con 32 ítems mide 4 componentes. pág. 142, puede usarse de 9 a 14 años.	Vessey, Judith A, O'Neill, Katherine M, (2011)	65 estudiantes con discapacidad con edades entre 8 a 14 años	Estados Unidos	Consistencia interna(alfa de Cronbach 0,92 para este estudio) e inicial validez de criterio con las construcciones relacionadas de autoconcepto y problemas psicosociales (Vessey,	Hipótesis: Después de participar en un grupo de apoyo dirigido por la enfermera de la escuela, los estudiantes con discapacidades: 1- podrían demostrar una mayor capacidad de recuperación al reportar que experimentaron menos molestias algunas burlas / intimidación,

					Horowitz, Carlson, y Duffy, 2008)	2, podrían demostrar una mayor capacidad de recuperación al reportar mejores conceptos de sí mismos 3, 3-El funcionamiento psicológico se mantendría sin cambios
22. Autoinforme victimización	Instrumento con 10 ítems, respuestas 5 opciones tipo likert. Tipos de intimidación	Vernberg, E. M., Nelson, T. D., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2011)	590 niños escolares en los grados 3 a 5 de 6 escuelas primarias públicas.	Gran ciudad en el medio oeste de Estados Unidos	consistencia interna (0,91) y la estabilidad moderada (r 0,56) más de 6 meses	Examinar cómo la participación en las interacciones entre agresor y víctima está vinculada a las quejas somáticas, enfermedades y lesiones físicas en los niños en edad escolar
23. Cuestionario de medio ambiente social para nominación pares agresivos y sus conductas	Instrumento con 18 ítems, para elegir un compañero que se justara a la pregunta del ítem. Formas de agresión.	Vernberg, E. M., Nelson, T. D., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2011)	590 niños escolares en los grados 3 a 5 de 6 escuelas primarias públicas.	Gran ciudad en el medio oeste de Estados Unidos	La consistencia interna es adecuada (0,85 en esta muestra) y es bastante estable durante 6 meses (r= 0.72) Limitada validez porque un niño puede no reportarse como agresor	Examinar cómo la participación en las interacciones entre agresor y víctima está vinculada a las quejas somáticas, enfermedades y lesiones físicas en los niños en edad escolar
24. Encuesta de cuidado de las comunidades		Hemphill S, Tollit M, K. A. (2012)	381 hombres y 414 mujeres con edades entre 14 y 16 (9 grado), entre 15 y 17 años (grado 10) y entre 16,1 y 18,5 años(grado 11)	Victoria, Australia	No reportan confiabilidad La validez de constructo indica que las mediciones son igualmente confiables entre niños y niñas de cinco grupos étnicos(afroamericanos, asiáticos de isla pacífica, caucásicos, hispano americanos, y americanos nativos)	Reportar tasas de niños chicos y chicas en 3 subtipos de intimidación: tradicional y victimización, cyberbullying, y agresión relacional
25. “Caracterización de la violencia en escuelas secundarias”, elaborado por Ponce (2012)	Subescala de 15 ítems con respuesta tipo likert de cinco opciones	Valdés, A.A.; Martínez, E.A.C.; Torres G.M. (2012)	937 estudiantes de escuelas secundaria con edad promedio de 13.8 años	México	Confiabilidad de 0,93 No reportan validez	Establecer si variables relativas al contexto familiar, tales como el nivel socioeconómico, el ajuste social familiar (frecuencia de abuso de alcohol, drogas y conductas delictivas) y el clima familiar, diferencian a un grupo de estudiantes que reportan bullying hacia los compañeros en la escuela versus aquellos que no refieren tales conductas

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

<p>26. Cuestionario de evaluación de relaciones entre pares de Australia (PRAQ)</p>	<p>Opciones de respuesta establecidas en el tiempo. Ejemplo: "pasada temporada en la escuela"</p>	<p>Cross D., Waters S., Pearce N., Shaw T., Hall M., Erceg E., Burns S., Roberts C., Hamilton G. (2012)</p>	<p>2552 estudiantes de 4 y 6 grado de primaria</p>	<p>Perth, Australia Occidental.</p>	<p>La fiabilidad test-retest se evaluó mediante la administración del cuestionario a 144 estudiantes de grado 4 (tres escuelas) en las horas de clase con un intervalo de dos semanas entre las administraciones . kappa ponderada</p>	<p>hipótesis: después de uno y dos años de la intervención escuela amigable familia amigable, iban a ser evidentes diferencias en la prevalencia de la intimidación escolar para el grado 4(8-9años) y grado 6 (10-11años)</p>
<p>27. Cuestionario Revisado Olweus Bully/victima (Olweus,1996)</p>	<p>39 preguntas con una escala de cinco puntos para evaluar la frecuencia de varios tipos de acoso y victimización, duración, lugares, grado de ayuda, actitudes, con respuestas de cinco opciones tipo likert.</p>	<p>Constantine, A.; Tsiantis, J.; Beratis, E.; Syngelaki, E.; Stefanakou A.; Asimopoulos, C.; Sideridis, G.; Tsiantis. J. (2013)</p>	<p>666 estudiantes (cuarto, quinto y sexto grado), de 20 pública escuelas primarias</p>	<p>Ática (Sur de Grecia)</p>	<p>Alfa de Cronbach de 0,83 y 0,87 (victimización entre grupos) Alfa de Cronbach de 0,65 y 0,88 (intimidación entre grupos)</p>	<p>Evaluar un programa de prevención de la intimidación incluía 11 talleres altamente estructuradas realizadas a nivel clase sobre una base semanal de 90 minutos. La intervención tenía como objetivo aumentar la conciencia de los estudiantes de la intimidación y este impacto, aumentar la empatía hacia las víctimas y mejorar las actitudes positivas hacia la escuela y el rendimiento académico</p>
<p>28. Adaptación del cuestionario Olweus</p>	<p>Secciones: datos socioeconómicos, la segunda: identificación de los comportamientos de victimización, la tercera a la agresión y la cuarta a la amistad por la nominación de sus compañeros y la percepción de receso escolar de los niños.</p>	<p>Iossi M, Pereira B, Mendonça D, Nunes B, De Oliveira W. (2013)</p>	<p>387 estudiantes de entre 7 y 14 años de edad</p>	<p>siete escuelas públicas de educación primaria en Portugal</p>	<p>No reportan confiabilidad. .validado en una población portuguesa en un estudio previo</p>	<p>identificar la prevalencia del acoso escolar en un grupo de estudiantes y analizar los datos relativos al género de las personas involucradas en la violencia</p>
<p>29. "cuestionario para las categorías de los jóvenes de la situación socio-económica de la familia, el uso de Internet, el conocimiento, las actitudes, intenciones hacia cyber prevención de la intimidación "</p>	<p>La escala de conocimiento, consta de 17 preguntas, incluyendo el conocimiento " ciberacoso " etiqueta de la red, " " La seguridad en Internet, " ley de Internet "Con cuatro opciones de respuesta tipo likert. La escala de actitud en acoso cibernético, etiqueta de la red, seguridad de red, y el derecho a la red consta de 22 preguntas, con cinco opciones de respuesta tipo likert. La escala de intenciones sobre la idea de participar en intimidación cibernética,</p>	<p>Lee M-S, Zi-Pei W, Svanström L, Dalal L. (2013)</p>	<p>61 estudiantes de secundaria de séptimo grado</p>	<p>Taiwan</p>	<p>El coeficiente de Cronbach de consistencia interna fue de 0,79, la escala de actitud era 0.88, y la encuesta de intenciones fue 0,93. la validez de expertos y validez de contenido ICVI</p>	<p>Explorar la efectividad de la implementación de los cursos WebQuest prevención de la intimidación cibernética.</p>

	cinco opciones de respuesta tipo likert.					
30. cuestionario para evaluar la presencia de conductas abusivas y la ausencia de conductas pro-sociales(se orientaron de 4 instrumentos más) ninguna forma consistente o recomiende con mejor medida práctica para informe de los padres	Se hicieron 2 cuestionarios uno de niños 4-5 y medio y otro para de 6 a 18 Con respuesta tipo likert de tres opciones.	Burkhart K., Knox M., Brockmyer J. (2013)	51 familiares de niños entre 4 y 10 años de edad	Estados Unidos	La consistencia interna, tanto del pre-test y post-test osciló entre 0,88 y 0.94 validez de contenido con expertos en salud mental infantil	Investigar si la intimidación del niño disminuye cuando los cuidadores completan el programa ACT-RSK, relativa a un grupo de comparación con tratamiento como de costumbre.
31. Clasificación por adultos de provocación antisocial y prosocial	Contiene respuestas tipo likert de 1 a 5 (nunca a todo el tiempo).	(135)	61 escolares de 7 a 13 años	Estados Unidos	Consistencia interna: para la burla antisocial 0,95 y para la burla pro social 0,91. No reportan validez	Explorar los mecanismos para explicar el bullying en niños de madres encarceladas.
32. escala de Violencia percibida	Contiene 10 ítems sobre: (1) insultos; (2) apodos; (3) se ríe de alguien; (4) golpear; (5) empujar; (6) hablar mal de alguien; (7) que amenaza; (8) el chantaje; (9) aislar, y (10) rechazar) con 5 opciones de respuesta tipo likert	Jiménez J., Ruiz J., Llor L., Pérez M. (2013)	252 alumnos de edades comprendidas entre 12 y 15 años	Instituto de Educación Secundaria de Murcia España	Consistencia interna: 0,90 No reportan validez	Evaluar la eficacia de una breve intervención dirigida a modificar las actitudes hacia la violencia de los adolescentes hacia la violencia escolar
33. Escala prevalencia de las burlas y el acoso (PTB)	Contiene 4 ítems. (1) La intimidación es un problema en esta escuela; (2) Los estudiantes aquí a menudo reciben burlas sobre su ropa o apariencia física; (3) Hay muchas burlas sobre temas sexuales en la escuela; y (4) Los estudiantes a menudo conseguir se burlan por la raza u origen étnico	Cornell D, Gregory A, Huang F, Fan X. 2013	7082 alumnos Menores de 18 años	Virginia, Estados Unidos.	Consistencia interna: 0,75 No reportan validez	Evaluar si el clima escolar caracterizado por las burlas y el acoso era predictivo de resultados de graduación de la escuela secundaria 4 años más tarde.
34. Informe Maestro de maltrato(La Medida Victimización Peer Preescolar (PPVM) entre iguales	Contiene 9 ítems (Crick, Casas y Ku, 1999). Subescalas incluyen victimización física y relacional.	Healy K., Sanders M. (2014)	Maestros de los hijos de 111 familias que reportaron intimidación crónica de los niños de 6 a 12 años	Brisbane, Australia	Confiabilidad: ($\alpha = 0,77$, $\alpha = 0,83$, respectivamente) No reportan validez	Comparar en dos grupos una intervención familiar conductual para reducción del maltrato entre iguales, angustia y depresión, comportamiento menos agresivo ante compañeros, mejorar habilidades sociales,

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

						mejores relaciones entre hermanos y el mayor uso de crianza facilitadora por padres
35. Informe del niño de Victimización de Pares.	Evalúa la frecuencia de comportamientos. La subescala de TKD intimidación incluye 14 ítems sobre conductas verbales, físicas o relacionales específicos de pares en los últimos 4-5 días de escuela en una escala likert de 5 puntos desde "nada" a "montones".	Healy K., Sanders M. (2014)	Hijos de 111 familias que reportaron intimidación crónica de los niños de 6 a 12 años	Brisbane, Australia	Confiabilidad ($\alpha = 0,91$) No reportan validez	Comparar en dos grupos una intervención familiar conductual para reducción del maltrato entre iguales, angustia y depresión, comportamiento menos agresivo ante compañeros, mejorar habilidades sociales, mejores relaciones entre hermanos y el mayor uso de crianza facilitadora por padres

Fuente: Briñez Ariza, K.J. & Caro, C. V. Intimidación escolar (tesis).

E. Anexo: Medición de las estrategias de afrontamiento

Instrumento y autor	Número ítems	Autor que lo usó	Población	lugar	Pruebas psicométricas	objetivo
---------------------	--------------	------------------	-----------	-------	-----------------------	----------

<p>1. El cuestionario de vías de afrontamiento (WCQ). Subescala de estrategias de afrontamiento centrado en el problema. Subescala de estrategias de afrontamiento centrado en la emoción.</p>	<p>Mide estrategias cognitivas y de comportamiento para gestionar demandas internas y externas en situaciones estresantes. Respuestas con escala likert de 4 puntos.</p>	<p>(Khamis, 2014)</p>	<p>665 niños en edad escolar entre 12 y 18 años, grado entre 7 y 9.</p>	<p>Beirut</p>	<p>Validez reportada por Folkman et al 1986, alfa de Cronbach es 0,87 para las estrategias de afrontamiento centrado en el problema y 0,90 para las estrategias de afrontamiento centrado en la emoción</p>	<p>definir e identificar los diversos factores de riesgo y de protección que se asocian con la intimidación, tales como las características sociodemográficas de los niños, la familia y el ambiente escolar, y las estrategias de afrontamiento, que faciliten el desarrollo de modelos de prevención y tratamiento.</p>
<p>2. Escala de Adaptación de Adolescentes (ACS: Frydenberg y Lewis, 1994)</p>	<p>Utilizan estilos de afrontamiento: afrontamiento productivo (resolución de problemas, enfoque positivo, relajantes, actividad física), el afrontamiento no productivo (ilusiones preocupante, auto-culpa) y referencia a otros (búsqueda de apoyo social, guía espiritual, ayuda profesional). Esta escala se ha aplicado a la intimidación cibernética en un intento de sugerir pautas de múltiples acciones de afrontamiento que describen los grupos con mayor riesgo de victimización (Lodge & Frydenberg, 2007) Son 79 ítems en 18 subescalas que contienen entre 3 a 5 ítems cada subescala refleja estrategias de afrontamiento diferentes.</p>	<p>Simone Paul a , Peter K. Smith a & Herbert H. Blumberg a (2012)</p>	<p>407 escolares de 11 a 14 años de los grados 7,8, y 9.</p>	<p>Londres</p>	<p>El estudio no lo reporta, pero en la literatura se encontró u estudio con 1236 escolares de ambos sexos con edades entre 14 y 17 años de Perú, haciendo validez de constructo con correlaciones ítem-test con valores significativos y análisis factoriales para confirmar que las 18 subescalas se mantienen.</p>	<p>Evaluar la eficacia percibida en la población estudiantil de las estrategias de afrontamiento y las intervenciones escolares en relación con el acoso tradicional e incidentes de acoso cibernético</p>
<p>3. La medida de autoreporte de afrontamiento (SRCM: Causey y Dubrow, 1992)</p>	<p>Tiene 34 ítems en 5 subescalas: soporte social, autoresiliencia/resolución de problemas, distanciamiento, internalización, y externalización. Las respuestas son cinco opciones en escala tipo likert.</p>	<p>(143)</p>	<p>462 adolescentes con edad media de 13,4 años</p>	<p>Italia</p>	<p>La confiabilidad no es reportada, pero en otros estudios se nombra por cada subescala: Soporte social (0,80), autoresiliencia/resolución de problemas (0,84), distanciamiento (0,78), internalización (0,68), y externalización no es incluido. No se menciona validez.</p>	<p>Examinar el rol de las actitudes pro-víctimas, responsabilidad social, estrategias de afrontamiento ante observaciones de la intimidación escolar y presión percibida normativa por pares en explicación por defender la víctima</p>

Fuente: Briñez Ariza, K.J. & Caro, C. V. Intimidación escolar (tesis).

F. Anexo: Permiso de la autora para el uso del instrumento SCSI

The screenshot shows a Gmail interface in a browser window. The address bar displays the URL: <https://mail.google.com/mail/u/1/#search/ryan-wenger.10%40osu.edu/14c5846dc76696a3>. The email header shows the sender as Karol Johanna Brinez Ariza <kjbrineza@unal.edu.co> and the recipient as ryan-wenger.10@osu.edu. The subject is "SCSI Request". The email body contains the following text:

Respected Dr. Nancy Ryan-Wenger:
Sincerely Yours.
My name is Karol Johanna Bríñez Ariza, I am Student of the Doctoral Nursing Program at the National University of Colombia. I worked as a teacher at the Faculty of Health Sciences at the University of Tolima, Colombia in the area of child nursing, but due to my passion and dedication to the Academy, I decided to retire from working. Currently, I am doing my thesis project with the children in risk to bullying and coping strategies. The aim of the study is to determine the relationship between the categories of risk of the bullying children scholar-age and coping (this in adjustment processes).
Is very interesting the work you have done from nursing coping strategies, and therefore I want to contribute to the knowledge of the discipline to improve the care of the children scholar-age in risk to bullying.
Therefore, I am requesting your permission to use the instrument and its Spanish version if available the SCSI (Scholagers' coping strategies inventory) instrument and I will do the psychometric processes.

I would like to know what requirements are needed for your permission if your answer is positive.

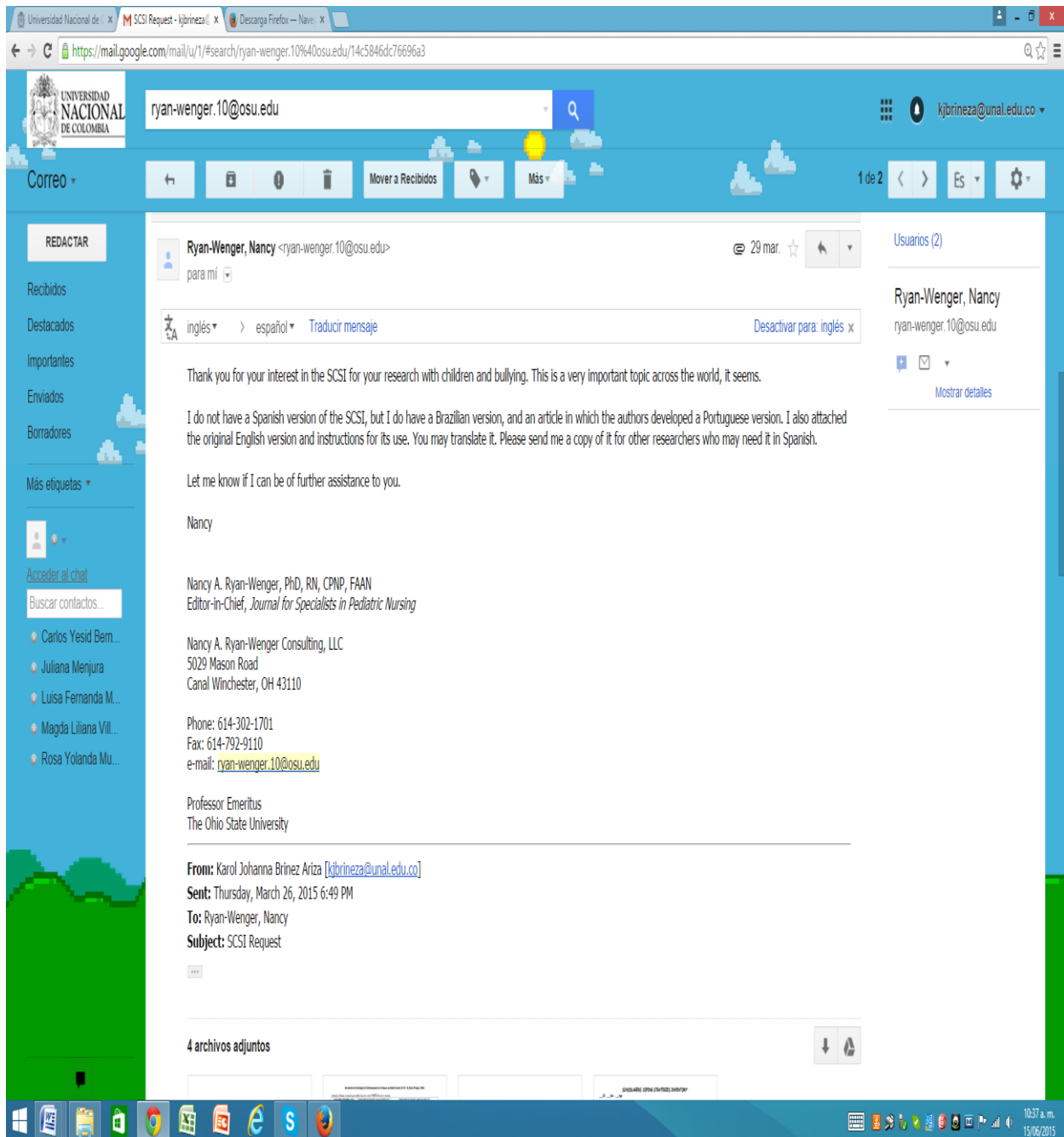
If your answer is yes, I will follow all instructions for the proper use of the instrument in the Spanish Language.

I do appreciate your attention and I will look forward for your answer, this is very important for my doctoral thesis project.
Thank you very much,

Karol Johanna Bríñez Ariza
Nursing PhD student
National University of Colombia
Bogota-Colombia

The interface also shows a sidebar with navigation options like "REDACTAR", "Recibidos", "Destacados", "Importantes", "Enviados", "Borradores", and "Más etiquetas". The bottom of the screen shows the Windows taskbar with various application icons and the system clock indicating 10:36 a.m. on 15/06/2015.

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué



Universidad Nacional de Colombia | SCSJ Request - kibrineza | Descarga Firefox - Naveg... | https://mail.google.com/mail/u/1/#search/ryan-wenger.10%40osu.edu/14c5846dc76696a3

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA | ryan-wenger.10@osu.edu | kibrineza@unal.edu.co

Correo | Mover a Recibidos | Más | 1 de 2

REDACTAR

Recibidos | Destacados | Importantes | Enviados | Borradores | Más etiquetas

Acceder al chat | Buscar contactos... | Carlos Yesid Bern... | Juliana Menjura | Luisa Fernanda M... | Magda Liliana Vill... | Rosa Yolanda Mu...

Usuarios (2)

Karol Johanna Brinez Ariza <kibrineza@unal.edu.co> 29 mar. ☆ ↶ ↷
para Nancy

Respected Dr. Ryan-Wenger:
Thank you very much for your positive response.
I am very happy for your help. I would like to ask you for the cost of using the instrument. Will attend all your valuable recommendations.
Thank you very much,

Attn
Karol Bríñez

Ryan-Wenger, Nancy <ryan-wenger.10@osu.edu> 29 mar. ☆ ↶ ↷
para mí

inglés > español Traducir mensaje Desactivar para: inglés x

There is no cost for the instrument!

Nancy A. Ryan-Wenger, PhD, RN, CPNP, FAAN
Editor-in-Chief, *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*
[http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1744-6155](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1744-6155)

Nancy A. Ryan-Wenger Consulting, LLC
5029 Mason Road
Canal Winchester, OH 43110

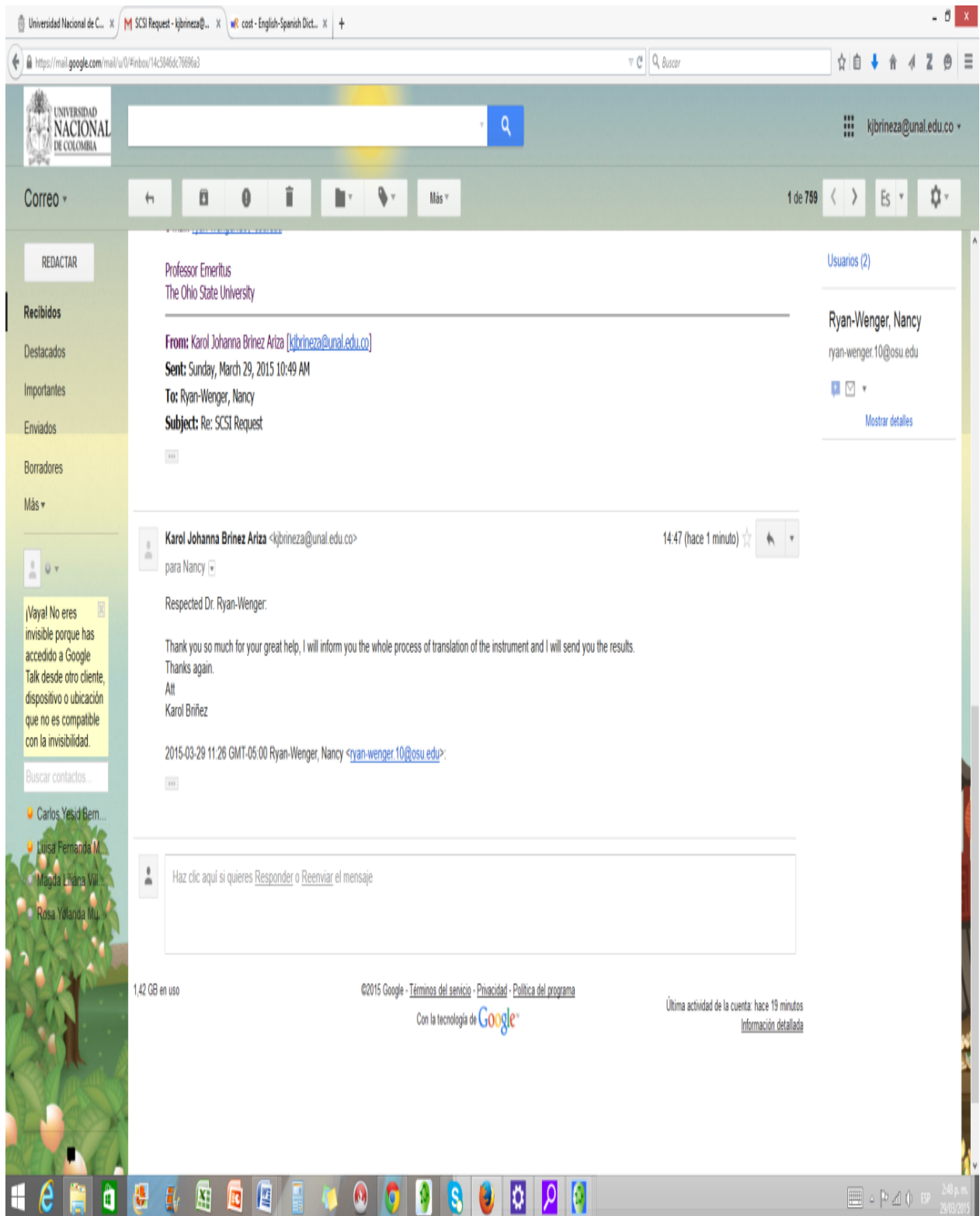
Phone: 614-302-1701
Fax: 614-792-9110
e-mail: ryan-wenger.10@osu.edu

Professor Emeritus
The Ohio State University

From: Karol Johanna Brinez Ariza [kibrineza@unal.edu.co]
Sent: Sunday, March 29, 2015 10:49 AM
To: Ryan-Wenger, Nancy

Windows taskbar: 10:30 a.m. 15/06/2015

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué



G. Anexo: Instrumento Inventario de estrategias de afrontamiento para escolares (SCSI)

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESCOLARES[®]

Identificación _____ Sexo _____ Edad _____

Cuando algo es estresante, muchos niños dicen que esto es lo que hacen:	Cuando tú estás estresado(a), ¿con qué frecuencia haces esto?			Cuando tú estás estresado(a), ¿cuánto te ayuda el hacer esto?	
	0	1	2	0	2
1. Hago preguntas sobre lo que me estresa	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
2. Estoy solo	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
3. Me como las uñas	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
4. Me controllo	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
5. Suelo despierto	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
6. Hago algo divertido	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
7. Hago algo al respecto	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
8. Como algo	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
9. Quiero saber más al respecto	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
10. Lo resuelvo	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho
11. Lo olvido	Nunca De vez en cuando	Muchas veces De vez en cuando	Siempre	No me ayuda	Me ayuda mucho

12. Me alejo

13. Terminó con

14. Busco un lugar seguro(a)

15. Me rindo

16. Golpeo algo

17. Espero que s

18. Abrazo algo

19. Molesto a alg

20. Juego

21. Rezo

22. Me disculpo

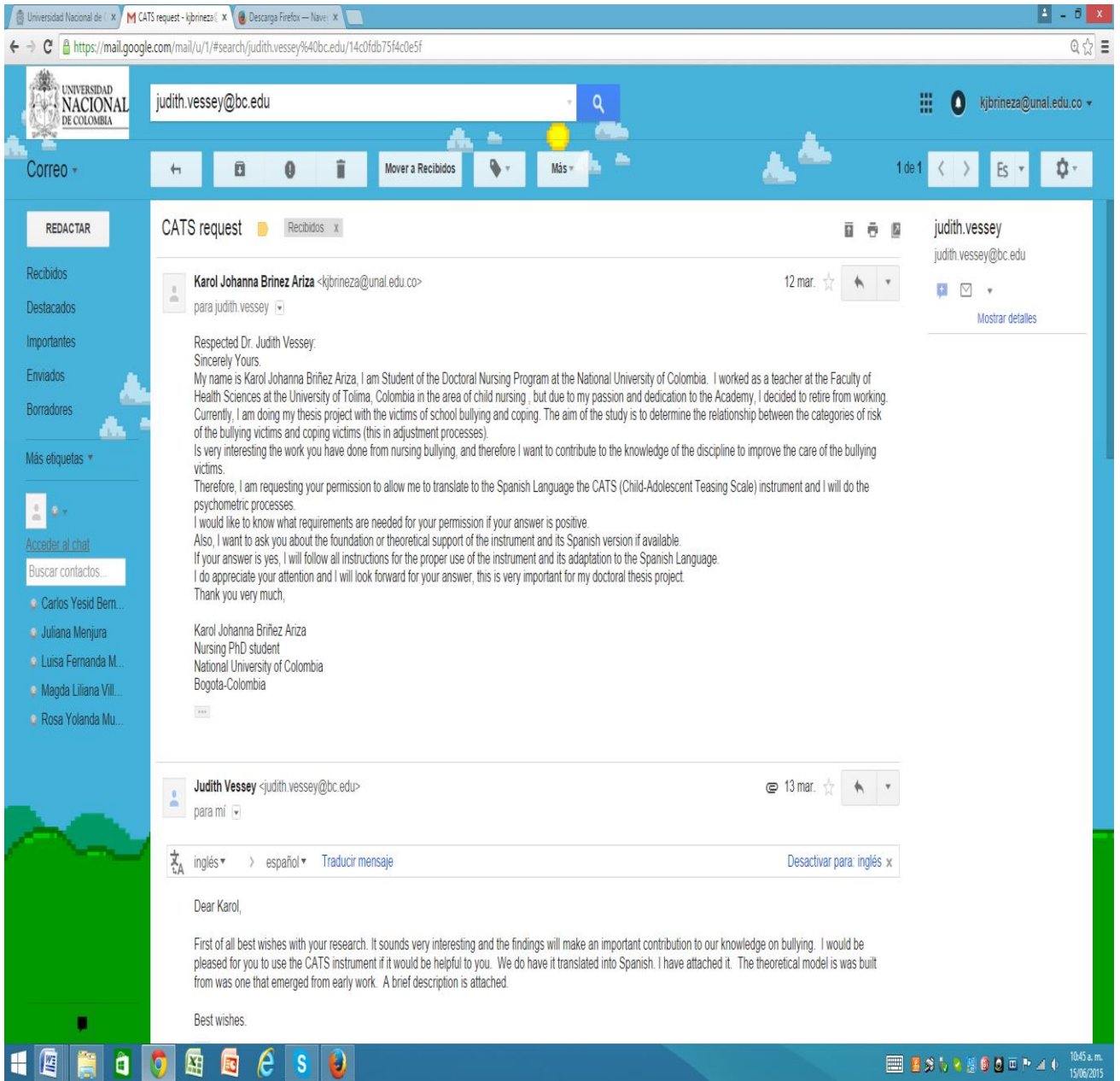
23. Duermo

24. Resuelvo el pr

25. Dejo de pe
26. Hablo con
27. Hablo con r
papa
28. Hablo con a
29. Me conven
problema
30. Digo la ver
31. Pienso en e
32. Pienso en o
33. Me relajo
34. Grito

©Ryan-Wenge

H. Anexo: Permiso de la autora para el uso del instrumento CATS



Universidad Nacional de Colombia | M CATS request - kibrineza | Descarga Firefox - Naveg... | https://mail.google.com/mail/u/1/#search/judith.vessey%40bc.edu/14c0fdb75f4c0e5f

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA | judith.vessey@bc.edu | kibrineza@unal.edu.co

Correo | Mover a Recibidos | Más | 1 de 1

REDACTAR

Recibidos | Destacados | Importantes | Enviados | Borradores | Más etiquetas

Acceder al chat | Buscar contactos...

- Carlos Yesid Bern...
- Juliana Menjura
- Luisa Fernanda M...
- Magda Liliana Vill...
- Rosa Yolanda Mu...

Karol Johanna Brinez Ariza <kibrineza@unal.edu.co> | 16 abr. | para judith.vessey

Respected Dr. Vessey:
Best regard,
I am a PhD student nurse who is doing the research project to determine the relationship between risk categories for school bullying and coping strategies of school in Colombia.

I would like to ask: is the version you authorize me to use in Spanish has psychometric tests?

Could you send me these results?
Thank you very much for your important collaboration,

Att
Karol Bríñez

Judith Vessey <judith.vessey@bc.edu> | 16 abr. | para mi

inglés > español Traducir mensaje | Desactivar para: inglés x

Hi Karol,

It is fine for you to use the Spanish version I sent but if, on pilot testing, you need to make some adaptations (this is 'American Spanish'...most of our Spanish speakers are from Puerto Rico or Mexico and these were the groups that were used in norming this version, please feel free to do so.

Best, Judi


Karol Johanna Brinez Ariza <kibrineza@unal.edu.co> | 16 abr. | para judith.vessey

Respected Dr. Vessey:
Thank you very much for your reply. We'll be informing all about the project. For me it is very important for their valuable assistance.

Windows taskbar: 10:46 a.m. 15/06/2015

I. Anexo: Escala de burlas para niños y adolescentes CATS

ID#: _____
 Fecha: _____



ESCALA DE BURLAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Por favor marca con un círculo el número en cada respuesta.

LOS NIÑOS DICEN QUE SE BURLAN DE CUANTO SE BURLAN DE MI:

MI POR:	NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	MUCHO	NADA	MUY POCO	MÁS O MENOS	MUCHO
1. Mi forma de vestir (por mi estilo de ropa)	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Ser rico ser pobre	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Lo inteligente que soy	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Mis notas	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Hablar o charlar mucho en clase	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Mis amigos	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Como me veo	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Mi número de ser	1	2	3	4	1	2	3	4
9. La marca de mis zapatos	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Las personas con que vivo	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Por algún aspecto de mi cuerpo	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Portarme diferente	1	2	3	4	1	2	3	4
13. No saber las respuestas en clase	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Mi forma de hablar	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Meterme en problemas	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Me dicen que soy gay o lesbiana	1	2	3	4	1	2	3	4



ESCALA DE BURLIAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Por favor marca con un círculo el número en cada respuesta.

ID#: _____

Fecha: _____

LOS NIÑOS DICEN QUE SE BURLAN DE MI POR:

CUANTO SE BURLAN DE MI:

ME MOLESTA:

	NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	MUCHO	NADA	MUY POCO	MÁS O MENOS	MUCHO
17. Mis adornos o accesorios	1	2	3	4	1	2	3	4
18. No ser bueno en deportes	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Por mi familia	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Por ser nerdo o estudioso)	1	2	3	4	1	2	3	4
21. Mi peso	1	2	3	4	1	2	3	4
22. Por ser cobarde o ser gallina	1	2	3	4	1	2	3	4
23. Como voy en el estudio	1	2	3	4	1	2	3	4
24. No ser "popular"	1	2	3	4	1	2	3	4
25. Mis cosas u objetos personales	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Me dicen que soy tonto o perdedor	1	2	3	4	1	2	3	4
27. Ser tímido o callado	1	2	3	4	1	2	3	4
28. Mis tareas	1	2	3	4	1	2	3	4
29. Mis papas	1	2	3	4	1	2	3	4
30. La música que escucho	1	2	3	4	1	2	3	4
31. Tener amigos extraños o diferentes	1	2	3	4	1	2	3	4
32. Deportes que practico o juego y por los que no practico ni juego	1	2	3	4	1	2	3	4

J. Anexo: Aval del comité de ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia para el desarrollo de la tesis doctoral.

1/1



AVAL-021-2015

Bogotá D.C., 28 de octubre de 2015

Profesora
CLARA VIRGINIA CARO CASTILLO
Directora Posgrados Unidisciplinarios
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia

Respetada profesora Clara Virginia:

De manera atenta me permito informarle que el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Enfermería en sesión del 19 de octubre de 2015 Acta No. 15, se permite dar aval desde los aspectos éticos al proyecto de investigación del programa de Doctorado en Enfermería titulado "Relación entre categorías de riesgo para intimidación escolar y estrategias de afrontamiento en escolares de 9 a 14 años en Ibagué" de la estudiante Karol Johanna Briñez Ariza teniendo en cuenta las observaciones emitidas por el Comité que se encuentran en el documento adjunto.

Es importante resaltar que el Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Enfermería, es un órgano asesor (Acuerdo No. 034 del 2007, Art. 18 del Consejo Superior Universitario) en los aspectos de la dimensión ética de la investigación y son los investigadores los responsables de dar cumplimiento a todos los principios éticos relacionados con la investigación durante su desarrollo. (Resolución No. 077 del 2008 del Consejo de Facultad de Enfermería).

Cordialmente,

(Original Firmado por:)
YANIRA ASTRID RODRÍGUEZ H.
Presidenta Comité de Ética*
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia
*Delegada por la Decana

Copia: Clara Virginia Caro Castillo – Director de Tesis
Karol Johanna Briñez Ariza – Estudiante Doctorado

K. Anexo: Solicitud a la Secretaria de Educación Municipal de Ibagué- Tolima, Colombia para aprobación institucional y desarrollo de la tesis doctoral.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE ENFERMERÍA
POSGRADOS EN ENFERMERÍA

Bogotá, D.C., septiembre 28 de 2015

Doctora
AMPARO BETANCOUR
Directora de Calidad
Secretaría de Educación Municipal de Ibagué
Ibagué

Asunto: Presentación proyecto de investigación candidata a Doctorado en Enfermería. Universidad nacional de Colombia. Bogotá.

Respetada Dra. Betancour:

Cordial saludo, me permito informarle que actualmente los estudiantes del Programa de Doctorado en Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, dentro de sus procesos investigativos tienen proyectado realizarlos sus investigaciones en diferentes regiones del país y en temáticas que afectan la salud de poblaciones consideradas vulnerables, con el fin de contribuir de alguna manera en la solución de problemáticas de alto impacto social. Razón por la cual la estudiante Karol Johana Bríñez Ariza, tiene interés en desarrollar el proyecto de tesis "Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y estrategias de afrontamiento en escolares de 9 a 14 años".

El objetivo del proyecto es "Determinar la correlación entre las variables categorías de riesgo para intimidación escolar, y estrategias de afrontamiento de escolares entre 9 y 14 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia".

Razón por la cual, solicitamos aval y apoyo en el desarrollo de este proyecto que busca contribuir desde enfermería, en la prevención de consecuencias en la salud de los participantes mediante la identificación de escolares en riesgo de intimidación escolar y promover estrategias desde la promoción de la salud, mediante el fortalecimiento de entornos escolares saludables, para ser presentado ante las instancias de las instituciones educativas seleccionadas.

El tiempo estimado para realizar esta investigación es de 24 meses a partir del Octubre del 2015.

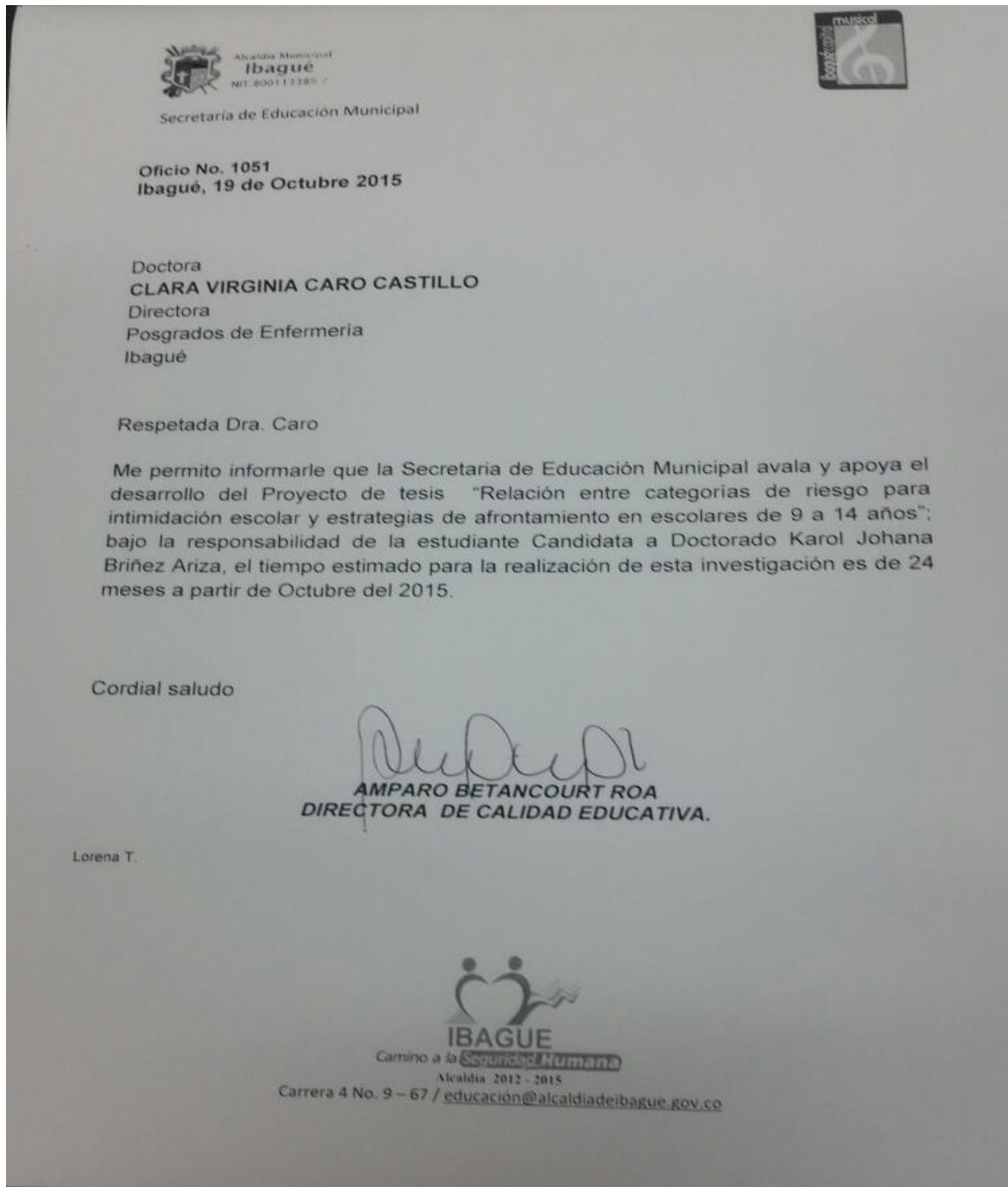
Agradezco su tiempo y su amable atención,


KAROL JOHANA BRÍÑEZ ARIZA
Candidata a Doctorado


CLARA VIRGINIA CARO CASTILLO
Directora
Posgrados en Enfermería

C.C. Archivo PME
Dr. Diego F. Guzmán G. Secretario de Educación. Ibagué.

L. Anexo: Aval Secretaria de Educación Municipal de Ibagué –Tolima, Colombia.



M. Anexo: Solicitud a la Secretaria de Salud Municipal de Ibagué- Tolima, Colombia para aprobación institucional y desarrollo de la tesis doctoral.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE ENFERMERÍA
POSGRADOS EN ENFERMERÍA

Bogotá, D.C., septiembre 28 de 2015

Doctora
GILMA LUCÍA PEÑA DAZA
Secretaria de Salud Municipal de Ibagué
Ibagué

Asunto: Presentación proyecto de investigación candidata a Doctorado en Enfermería. Universidad nacional de Colombia. Bogotá.

Respetada Dra. Peña:

Cordial saludo, actualmente los estudiantes del Programa de Doctorado en Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, dentro de sus procesos investigativos tienen proyectado realizarlos sus investigaciones en diferentes regiones del país y en temáticas que afectan la salud de poblaciones consideradas vulnerables, con el fin de contribuir de alguna manera en la solución de problemáticas de alto impacto social. Razón por la cual la estudiante Karol Johana Bríñez Ariza, tiene interés en desarrollar el proyecto de tesis "Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y estrategias de afrontamiento en escolares de 9 a 14 años".

El objetivo del proyecto es "Determinar la correlación entre las variables categorías de riesgo para intimidación escolar, y estrategias de afrontamiento de escolares entre 9 y 14 años de instituciones educativas de Ibagué- Colombia".

Razón por la cual, solicitamos aval y apoyo en el desarrollo de este proyecto que busca contribuir desde enfermería, en la prevención de consecuencias en la salud de los participantes mediante la identificación de escolares en riesgo de intimidación escolar y promover estrategias desde la promoción de la salud, mediante el fortalecimiento de entornos escolares saludables.

El tiempo estimado para realizar esta investigación es El tiempo estimado para realizar esta investigación es de 24 meses a partir del Octubre del 2015. Adicionalmente se solicita apoyo y acompañamiento del grupo de atención psicosocial de la Secretaria de Salud Municipal, para la atención y cuidado de la salud de niños identificados con alto riesgo de intimidación escolar.

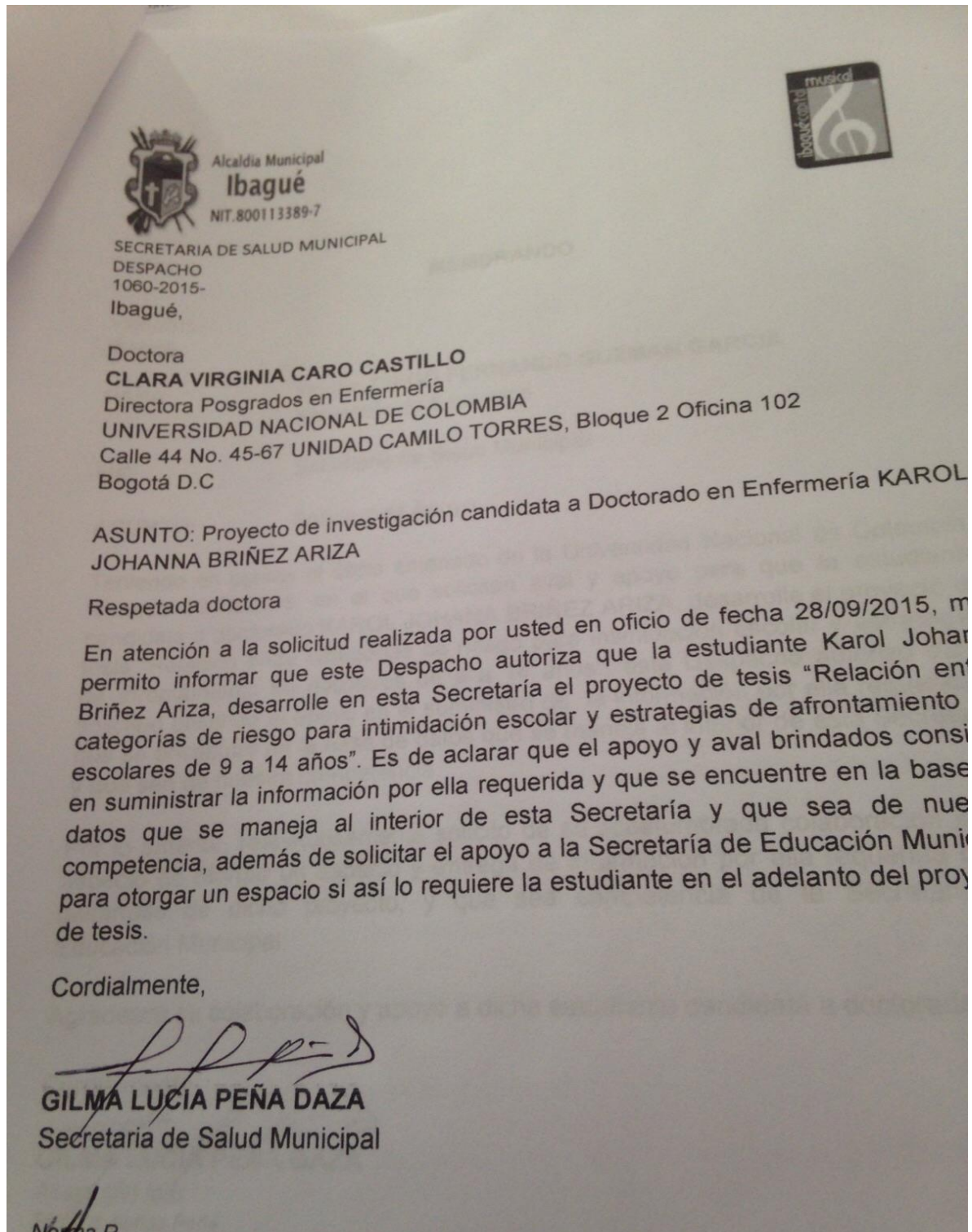
Agradezco su tiempo y su amable atención,


KAROL JOHANNA BRÍÑEZ ARIZA
Candidata a Doctorado

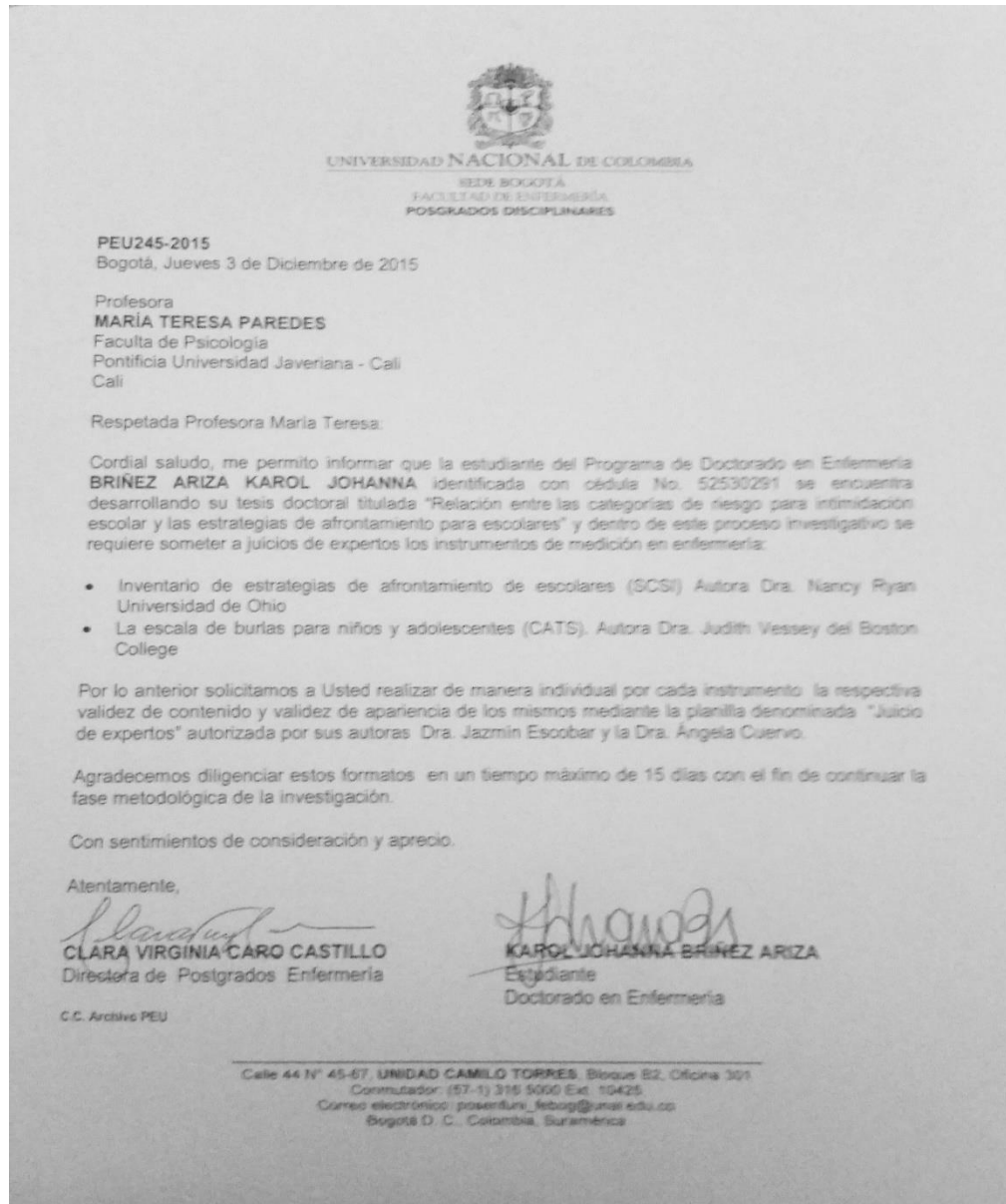
C.C. Archivo PME


CLARA VIRGINIA CARO CASTILLO
Directora
Posgrados en Enfermería

N. Anexo: Aval Secretaria de Salud Municipal de Ibagué –Tolima, Colombia



O. Anexo: Modelo de carta para participación de jueces en panel de expertos- Validación facial y de contenido de los instrumentos de enfermería



P. Anexo: Autorización para el trabajo de campo Fase1 -Validación en colegios para realizar

grupos focales en Institución educativa no oficial.

 **CORPORACION COLEGIO SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS**
Nit: 890.706.506-5

Ibagué, Septiembre 25 de 2015

Señores
UNIVERSIDAD NACIONAL
Atn. Clara Virginia Caro
Directora Posgrados en Enfermería
Ciudad

Asunto: Certificación

Respetada Doctora:

Reciba un cordial saludo de la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas y los mejores deseos de éxito en sus labores.

Por medio de la presente, informamos que la señora KAROL JOHANA BRIÑEZ ARIZA identificada con cédula de ciudadanía 52.530.291, está autorizada para realizar la fase 1 del proyecto de tesis doctoral "Relación entre categorías de riesgo para intimidación escolar y estrategias de afrontamiento en escolares de 9 a 14 años" en nuestra institución.

Cordialmente,


MAURICIO CABRERA SAAVEDRA
Rector

Carrera 17 No. 73 - 70 " El Vergel "
Conmutador: (57-8) 267 02 26 - 267 02 29 - 267 58 16 - FAX: (57-8) 267 58 14
E-mail: colegio@sanboni.edu.co - Página web www.sanboni.edu.co
Ibagué - Tolima - Colombia

Q. Anexo: Autorización para el trabajo de campo Fase1 -Validación en colegios para realizar grupos focales en Institución educativa oficial



**COLEGIO
DARIO ECHANDIA I.E.D.**

Resolución de Aprobación de Estudios 773 del 13 de Marzo de 2000
Resolución de Integración de sedes 1647 del 24 de Mayo de 2002
NTT. 800.108.209-1



Bogotá D.C., octubre 29 de 2015

Oficio No. C.D.E. 256 – 2015

Doctora
CLARA VIRGINIA CARO
Directora de Posgrados
Facultad de Enfermería
Programa de Doctorado
Universidad Nacional de Colombia
Bogotá D.C.


Ref: Certificación

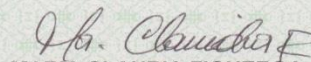
Reciba un cordial saludo,

Por la presente se informa que la señora KAROL JOHANNA BRIÑEZ ARIZA identificada con la C.C. No. 52.530.291 de Bogotá, está autorizada para realizar la fase 1 del proyecto de tesis doctoral "Relación entre Categorías de Riesgo para Intimidación Escolar y Estrategias de Afrontamiento en Escolares de 9 a 14 años" en este Colegio incluyendo jornadas mañana y tarde.

Lo anterior para su conocimiento y demás fines pertinentes

Cordialmente,


VIRGINIA NADER DE MAYORGA
Rectora


MARÍA CLAUDIA FIGUEROA
Coordinadora Académica J.M.

Elaboró: César Benavides Correa - Secretario de Rectoría

**R. Anexo: Consentimiento informado para
padres de familia para autorización de
participación en grupos focales**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE ENFERMERIA**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ENFERMERIA

PROYECTO DE TESIS: CATEGORIAS DE RIESGO PARA INTIMIDACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESCOLARES. PROCESO DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS

Por: Karol Johanna Briñez Ariza - Candidata Doctorado en Enfermería

Apreciado padre de familia:

De manera atenta estamos invitando a su hijo(a) a participar en un proceso de comprensión de un cuestionario para conocer aspectos relacionados con las situaciones que los molesta y que se presentan en el colegio en relación con sus compañeros y la manera en que ellos responden y enfrentan.

El beneficio primordial de este proyecto es poder tener cuestionarios que faciliten evaluar condiciones que puedan orientar hacia la salud de los escolares.

Es importante que usted sepa que:

1. Se obtuvo permiso del colegio para hacer este proceso y el profesor estará presente en el salón de clase.
2. La participación de su hijo (a) en este proceso es de carácter voluntario.
3. Su hijo (a) y usted son libres de negarse a participar y de retirarse del proceso en cualquier momento. Cómo su hijo (a) es menor de edad, si el (ella) aceptan participar, pero su respuesta como padre es negativa está será respetada.
4. El procedimiento que su hijo(a) deberá seguir para este proceso es:
 - a. Leer el cuestionario asignado
 - b. Calificar cada pregunta en términos de sencillez, claridad y facilidad en una casilla en blanco del cuestionario.
 - c. Adicionalmente dispondrá de un espacio en blanco en el cual podrá escribir las observaciones que considere necesarias. Durante todo el proceso estará presente la enfermera que le ayudará a resolver las dificultades que el (ella) tenga.
5. El tiempo requerido para este proceso es de 1 hora o menos y se realizará en el colegio.
6. Los resultados serán informados únicamente a su hijo (a) y a usted como acudiente y representante legal, y solamente serán usados con fines investigativos. Los datos recolectados y los resultados tienen un carácter de estricta confidencialidad, es decir que nadie más que su hijo (a) y usted conocerán los resultados de los mismos, porque solo son almacenados en el computador de la investigadora principal, y los instrumentos diligenciados en un cajón con llave, además se almacenarán por un tiempo de 5 años (250).
7. No se proporcionará a su hijo (a) dinero u otras formas de bienes materiales por la participación en este proceso.
8. Finalmente es importante que usted sepa que el Comité de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia aprobó el desarrollo de este proyecto en _____ de 2015.

Yo _____

Identificado con CC

número _____, padre (madre) de _____ y en calidad de acudiente, afirmo que son claros para mí todos los aspectos de este documento, entiendo el tipo de participación de mi hijo (a) y los fines de la misma y acepto que El (ella) diligencie los formatos requeridos para tal fin.

Firma

Fecha

En caso que usted, tenga alguna observación o inquietud sobre esta investigación usted puede comunicarse con:

Karol Johanna Briñez Tel 3134326997 - Clara Virginia Caro Castillo. Tel 3165000 ext. 10425

S. Anexo. Asentimiento informado para estudiantes para autorización de participación en grupos focales

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE ENFERMERIA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ENFERMERIA**

**PROYECTO DE TESIS: CATEGORIAS DE RIESGO PARA INTIMIDACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESCOLARES
PROCESO DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS**

Por: Karol Johanna Briñez Ariza – Candidata a Doctorado en Enfermería

Apreciado estudiante:

De manera atenta lo estamos invitando a participar en un proceso de comprensión de un cuestionario que permitirá comprender aspectos relacionados con las situaciones que los molesta y que se presentan en el colegio en relación con sus compañeros y la manera en que ustedes responden o enfrentan.

Se pretende saber si estos cuestionarios son fáciles de leer, entender, si son sencillos y claros para usted. El beneficio primordial es poder evaluar condiciones que puedan orientar hacia la salud de los escolares.

Es importante que usted sepa que:

1. La participación suya en este proceso es voluntaria.
2. Ustedes libre de negarse a participar y de retirarse del proceso en cualquier momento. Si su respuesta es negativa NO tendrá ningún tipo de sanción y será respetada.
3. El procedimiento que usted deberá seguir para este proceso es:
 - a. Leer el cuestionario entregado.
 - b. En cada casilla del cuestionario deberá calificar cada pregunta en términos de sencillez, claridad y facilidad en la casilla en blanco.
 - c. Adicionalmente dispondrá de un espacio en blanco en el cual podrá escribir las observaciones que considere necesarias. Durante todo el proceso estará presente una enfermera que le ayudará a resolver las dificultades que usted tenga.
4. El tiempo requerido para este proceso es de 1 hora y se realizará en el colegio.
5. Los resultados serán informados únicamente a usted y su acudiente, y solamente serán usados con fines investigativos. Los datos recolectados y los resultados tienen un carácter de estricta confidencialidad, es decir que nadie más que su hijo (a) y usted conocerán los resultados de los mismos, porque solo son almacenados en el computador de la investigadora principal y los instrumentos diligenciados en un cajón con llave, además se almacenarán por un tiempo de 5 años(250).
6. No se le proporcionará a usted dinero u otras formas de bienes materiales por la participación en este proceso.

Yo _____ Identificado con TI o RC número _____, declaro que se me ha explicado todo lo relacionado con este documento, lo he comprendido y entiendo los fines de la participación y acepto diligenciar los cuestionarios requeridos.

Firma

Fecha:

En caso que usted, tenga alguna observación o inquietud sobre esta investigación usted puede comunicarse con:
Karol Johanna Briñez Tel 3134326997 - Clara Virginia Caro Castillo. Tel 3165000 ext. 10425

T. Anexo: Modelo de carta de aprobación para desarrollar la fase 2 – medición, en las instituciones educativas de Ibagué

Bogotá, Lunes 23 de Mayo de 2016

Profesora
MARIA INES MORALES GABALAN
Rectora
INSTITUCION EDUCATIVA SAN PEDRO ALEJANDRINO
Ibagué

Respetada Profesora,

Cordial saludo, me permito informar que la estudiante del Programa de Doctorado en Enfermería **BRINEZ ARIZA KAROL JOHANNA** identificado con cédula No. 52530291 se encuentra desarrollando su tesis doctoral titulada "Relación entre las categorías de riesgo para intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento para escolares" esta investigación se encuentra avalada por el Comité de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia mediante AVAL-D21-2015 y por la Directora de calidad educativa de la Secretaría de Educación Dra. Amparo Betancourt.

Dentro del proceso investigativo se requiere su colaboración para:

1. Realizar la aplicación de los cuestionarios y hacer cálculos de pruebas de confiabilidad.
2. Realización de la Prueba piloto y estudio principal

Agradecemos las gestiones para adelantar dicho proceso y una vez finalizado se entregará el informe correspondiente.

Con sentimientos de consideración y aprecio.

Atentamente,


CLARA VIRGINIA CARO CASTILLO
Directora de Postgrados Enfermería

C.C. Archivo PECU

KAROL JOHANNA BRINEZ ARIZA
Estudiante
Candidata Doctora en Enfermería

U. Anexo: Consentimiento informado para padres de familia para autorización de participación en estudio principal

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE ENFERMERIA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ENFERMERIA

TESIS DOCTORAL: CATEGORIAS DE RIESGO PARA INTIMIDACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESCOLARES.

Por: Karol Johanna Briñez Ariza - Candidata Doctora en Enfermería

Apreciado padre de familia:

De manera atenta estamos invitando a su hijo(a) a participar en un proceso de aplicación de dos cuestionarios para conocer aspectos relacionados con las situaciones que los molesta y que se presentan en el colegio en relación con sus compañeros y la manera en que ellos responden y enfrentan.

El beneficio primordial de este proyecto es poder tener cuestionarios que faciliten evaluar condiciones que puedan orientar hacia la salud de los escolares.

Es importante que usted sepa que:

1. Se obtuvo permiso del colegio para hacer este proceso y el profesor estará presente en el salón de clase.
2. La participación de su hijo (a) en este proceso es de carácter voluntario, **LOS CURSOS SE ELIGIERON AL AZAR.**
3. Su hijo (a) y usted son libres de negarse a participar y de retirarse del proceso en cualquier momento. Cómo su hijo (a) es menor de edad, si el (ella) aceptan participar, pero su respuesta como padre es negativa está será respetada.
4. El procedimiento que su hijo(a) deberá seguir para este proceso es:
 - a. Leer los cuestionarios asignados
 - b. Calificar cada pregunta en las casillas con una equis.
 - c. Durante todo el proceso estará presente la enfermera investigadora que le ayudará a resolver las dificultades que el (ella) tenga.
5. La duración de la investigación será aproximadamente de 1 año desde este momento, pero el tiempo requerido para este proceso es de 30 minutos o menos y se realizará en el colegio.
6. Los resultados solamente serán usados con fines investigativos. Los datos recolectados y los resultados tienen un carácter de estricta confidencialidad, es decir que nadie más que su hijo (a) y usted conocerán los resultados de los mismos, porque solo serán almacenados en el computador de la investigadora principal, los instrumentos diligenciados en un cajón con llave, y las grabaciones, además se almacenarán por un tiempo de 5 años (250).
7. No se proporcionará a su hijo (a) dinero u otras formas de bienes materiales por la participación en este proceso.
8. Si ocurre una dificultad en el proceso su hijo contara con el apoyo de la investigadora principal quien encaminara el cuidado óptimo.
9. Finalmente es importante que usted sepa que el Comité de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia aprobó el desarrollo de este proyecto en octubre de 2015.

Yo _____ Identificado con CC número _____, padre madre de _____ y en calidad de acudiente, afirmo que son claros para mí todos los aspectos de este documento, he tenido la oportunidad de preguntar, se han obtenido las respuestas, entiendo el tipo de participación de mi hijo (a) así como los fines de la misma, que es voluntaria y de retiro en cualquier momento y acepto que el (ella) diligencie los formatos requeridos para tal fin.

Firma

Fecha

En caso que usted, tenga alguna observación o inquietud sobre esta investigación usted puede comunicarse con:

Karol Johanna Briñez Ariza (Investigadora principal). Tel 3134326997
Clara Virginia Caro Castillo (Directora de tesis). Tel 3165000 ext. 10425

V. Anexo: Asentimiento informado para escolares para autorización de participación en estudio principal

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE ENFERMERIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ENFERMERIA

TESIS DOCTORAL: CATEGORIAS DE RIESGO PARA INTIMIDACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESCOLARES.

Por: Karol Johanna Briñez Ariza – Candidata a Doctora en Enfermería

Apreciado escolar:

De manera atenta lo estamos invitando a participar en un proceso de aplicación de dos cuestionarios que permitirá comprender aspectos relacionados con las situaciones que lo molesta y que se presentan en el colegio en relación con sus compañeros y la manera en que ustedes responden o enfrentan.

El beneficio primordial es poder evaluar condiciones que puedan orientar hacia la salud de los escolares.

Es importante que usted sepa que:

1. La participación suya en este proceso es voluntaria. **LOS CURSOS SE ELIGIERON AL AZAR.**
2. Usted es libre de negarse a participar y de retirarse del proceso en cualquier momento. Si su respuesta es negativa NO tendrá ningún tipo de sanción y será respetada.
3. El procedimiento que usted deberá seguir para este proceso es:
 - a. Leer los cuestionarios entregados.
 - b. En cada casilla del cuestionario deberá calificar cada pregunta con una equis seleccionando de las respuestas posibles.
 - c. Durante todo el proceso estará presente la enfermera investigadora que le ayudará a resolver las dificultades que usted tenga.
4. La duración de la investigación será aproximadamente de 1 año desde este momento, pero el tiempo requerido para este proceso es de 30 minutos o menos y se realizará en el colegio.
5. Los resultados solamente serán usados con fines investigativos. Los datos recolectados y los resultados tienen un carácter de estricta confidencialidad, es decir que nadie más que su hijo (a) y usted conocerán los resultados de los mismos, porque solo serán almacenados en el computador de la investigadora principal, los instrumentos diligenciados en un cajón con llave, y las grabaciones, además se almacenarán por un tiempo de 5 años (250)
6. No se le proporcionará a usted dinero u otras formas de bienes materiales por la participación en este proceso.
7. Si ocurre una dificultad en el proceso usted contará con el apoyo de la investigadora principal quien encaminará el cuidado óptimo.
8. Finalmente es importante que usted sepa que el Comité de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia aprobó el desarrollo de este proyecto en octubre de 2015.

Yo _____ Identificado con T.I. número _____, afirmo que son claros para mí todos los aspectos de este documento, he tenido la oportunidad de preguntar, se han obtenido las respuestas, entiendo mi tipo de participación así como los fines de la misma, que es voluntaria y de retiro en cualquier momento y acepto diligenciar los formatos requeridos para tal fin.

Firma

Fecha:

En caso que usted, tenga alguna observación o inquietud sobre esta investigación usted puede comunicarse con:

Karol Johanna Briñez (Investigadora principal). Tel 3134326997

Clara Virginia Caro Castillo (Directora de tesis). Tel 3165000 ext. 10425

W. Anexo: Solicitud de aprobación de pasantía internacional (vía e-mail) en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

https://mail.google.com/mail/u/0/#label/aceptacion+dra+do+prado/15360b020ab83b19?compose=15728273e17da3f7

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

label:aceptacion-dra-do-prado

Correo

REDACTAR

Recibidos

Destacados

Más etiquetas

¡Vaya! No eres invisible porque has accedido a Google Talk desde otro cliente, dispositivo o ubicación que no es compatible con la invisibilidad.

Buscar contactos...

solicitud

Recibidos x aceptacion dra do prado x

Clara Virginia Caro Castillo <cvcaroc@unal.edu.co> 10 mar.

para marta lenise, mí

Apreciada Dra. Martha:
Buenos días, me permito informarle que desde la Dirección de postgrados de Enfermería, Doctorado en Enfermería estamos interesados en una pasantía en su programa en el grupo de cuidado de enfermería relacionado con adolescentes o salud escolar porque el proyecto de la estudiante esta relacionado con intimidación escolar. Quisiera que me indicara el procedimiento a seguir.
Saludos y gracias por su gestión
Clara Virginia Caro C
Directora de Postgrados
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia

Karol Johanna BriñezAriza Brinez Ariza 10 mar.

Gracias Dra Clara Muy amable. Karol

Usuarios (2)

Clara Virginia Caro Castillo

Añadir a círculos

Mostrar detalles

https://mail.google.com/mail/u/0/#label/aceptacion+dra+do+prado/15360b020ab83b19?compose=15728273e17da3f7

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

label:aceptacion-dra-do-prado

Correo

REDACTAR

Recibidos

Destacados

Más etiquetas

¡Vaya! No eres invisible porque has accedido a Google Talk desde otro cliente, dispositivo o ubicación que no es compatible con la invisibilidad.

Buscar contactos...

Mensaje reenviado

De: Clara Virginia Caro Castillo <cvcaroc@unal.edu.co>
Fecha: 11 de marzo de 2016, 10:50
Asunto: Re: solicitud
Para: marta.lenise@ufsc.br

Apreciada Dra. Martha:
Gracias por su gestion un fuerte abrazo.
Clara Virginia

El 11 de marzo de 2016, 8:23, <marta.lenise@ufsc.br> escribió:

Estima Dra Clara!

Recebi sua solicitação. Vou verificar sua demanda e brevemente te darei retorno.

Um grande abraço

Marta

Usuarios (2)

Clara Virginia Caro Castillo

Añadir a círculos

Mostrar detalles

Relación entre categorías de riesgo para Intimidación escolar y las estrategias de afrontamiento en escolares de 8 a 15 años en Ibagué

The screenshot shows a Gmail interface with a search bar at the top containing "label:aceptacion-dra-do-prado". The left sidebar includes navigation options like "REDACTAR", "Recibidos", "Destacados", "Importantes", "Enviados", "Borradores (9)", "Círculos", and "Más etiquetas". A notification bubble states: "¡Ay! No eres invisible porque has accedido a Google Talk desde otro cliente, dispositivo o ubicación que no es compatible con la invisibilidad." Below this, a list of contacts is visible, including Juliana Menjura, Luisa Fernanda M..., María Juliana Vie..., Carlos Heid Ben, Rosa Yolanda M..., and María Angélica.

The main email content shows a thread:

- From:** Karol Johanna BríñezAriza Bríñez Ariza <kjbrineza@unal.edu.co> (11 mar.)
Text: Doctora Clara: Mil gracias, Dios quiera que todo salga bien, es algo que neces...
- From:** Clara Virginia Caro Castillo <cvcarco@unal.edu.co> (7 abr.)
Text: Karol le reenvio el correo.
Message Resent From: Clara Virginia Caro Castillo <cvcarco@unal.edu.co>
Date: 30 de marzo de 2016, 8:42
Subject: Re: solicitud
To: marta.lenise@ufso.br
- Text:** Querida Marta:
Cordial saludo, gracias por la respuesta haremos las gestiones académicas administrativas del caso y oportunamente le estaremos comunicando.
Abrazos
Clara Virginia
- Text:** El 30 de marzo de 2016, 8:13, <marta.lenise@ufso.br> escribió:

Hola Clara, querida amiga!

Perdoname el retraso en contestarte, pero estaba buscando las posibilidades para atender tu solicitud.

El grupo de cuidado no viene trabajando con escolares. Sus trabajos están concentrados en adultos y madres embarazadas.

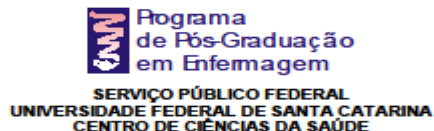
Todavía, hay una posibilidad junto a mi grupo de Educación en Enfermería y Salud - EDEIN. Una docente investigadora, Dra Silvana Kempfer (que nos le en copia) que se hay incorporado al Programa de Pós-graduação hace poco, desarrolla un proyecto junto a adolescentes en escuelas públicas, con el referencial teórico de Paulo Freire. Ella hizo su doctorado junto al Grupo de Cuidado, trabajando con estudiantes de enfermería y con el referencial de Heidegger y después, su pos-doctorado junto al EDEIN, sob mi supervisión, con una instancia en la Universidad de Alberta/ Canadá.

Por cuestiones administrativas, la supervisión oficialmente estaría sob mi responsabilidad (reglas académicas) con la parceria de la Dra Silvana.

Me quedo pendiente de tu posición. Se necesitas otras informaciones o esclarecimientos fico a disposición.

Un fuerte abrazo
- From:** Karol Johanna BríñezAriza Bríñez Ariza <kjbrineza@unal.edu.co> (7 abr.)
Text: Doctora Clara mil gracias!!!!

X. Anexo: Aprobación de pasantía internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil



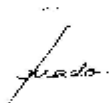
Florianópolis, 15 de junho de 2016.

Estimada Sra

Dra Clara Virginia Caro C
Directora de Postgrados
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia

Assunto: Solicitação de estágio doutoral de Karol Johanna Briñez Ariza

Cumprimentando-a cordialmente, venho por meio desta manifestar meu aceite em realizar a supervisão de estágio doutoral de Karol Johanna Briñez Ariza, para um período de seis meses (se/out/Nov 2016 e mar/abr/mai 2017), bem como minha concordância com o plano de trabalho apresentado pela solicitante.



Profa. Dra. Marta Lenise do Prado
Docente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem/UFSC
Líder do Laboratório de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN



Y. Anexo: Carta de presentación oficial de la Dirección de Relaciones Exteriores de la Universidad Nacional de Colombia para la pasantía Internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
DIRECCIÓN DE RELACIONES EXTERIORES - DRE

Bogotá, D.C. 01 de julio de 2016
DRE-2559

Profesora
MARTA LENISE DO PRADO
Coordinadora de Intercambio e Convenios
Facultad de Enfermería
UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA
Florianópolis
BRASIL

Respetada profesora

Reciba un cordial saludo. Nos permitimos presentar a **KAROL JOHANNA BRINEZ ARIZA**, con DNI N° 52530291, estudiante del programa de Doctorado en Enfermería de la Facultad de Enfermería de la Sede Bogotá, quien tiene interés en realizar una estancia de investigación en su prestigiosa institución, durante los meses de septiembre a noviembre de 2016 y marzo a mayo de 2017.

Dicha movilidad fue avalada internamente por el Consejo de Facultad mediante acta N° 015 del 28 de junio de 2016

Quedamos a la espera de su respuesta y reiteramos nuestra disposición para acoger estudiantes de su institución que estén interesados en realizar un intercambio académico en la Universidad Nacional de Colombia.

Cordialmente,


Profesora
CATALINA ARÉVALO FERRO
Directora

Z. Anexo: Carta de evaluación de la fase 1 (septiembre-octubre-noviembre/2016) de la pasantía Internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil



Programa
de Pós-Graduação
em Enfermagem
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CEP.: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA - BRASIL
Fone/fax. (048) 3721.9480 - 3721.9399 - 3721.9787
E-mail: pen @ ccs.ufsc.br
www.pen.ufsc.br/

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a **Sra Karol Johanna Briñez Ariza** realizou atividades de estágio doutoral, sob minha supervisão, no período de 01 de setembro a 01 de dezembro do corrente ano, junto ao Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN, do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC.

A estudante desenvolveu diversas atividades no âmbito pessoal, profissional e cultural, com grande contribuição para seu processo formativo. Ao longo de sua permanência, demonstrou responsabilidade, compromisso e dedicação, tendo alcançado diversos produtos acadêmicos relacionados com seu trabalho final de tese (as quais constam em seu relatório), além da amizade e do carinho que cultivou com todos com quem conviveu nesse período.

Prof. Dra. Marta Lenise do Prado

Docente Titular PEN/UFSC

Líder do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN



Prof. Dr.ª Marta Lenise do Prado
EDEN/PEN/UFSC

A.A. Anexo: Informe pasantía fase 1 a Facultad de Enfermería y Dirección de

relaciones Exteriores de la Universidad Nacional de Colombia

DRE DIRECCIÓN DE RELACIONES EXTERIORES

Formato de confirmación de llegada Confirmation of Arrival Form

Fecha/Date: 18-Dic-2016.

DATOS DEL ESTUDIANTE / STUDENTS DETAILS

Nombres/Names: Karol Johanna Apellido/Surnames: Brizez Arza

Número de Identificación/Colombian ID Number: 52.530.291 B/E

Carrera/Academic Program: Docbrado en Enfermería

E-mail: kjbrineza@unal.edu.co

UNIVERSIDAD ANFITRIONA / HOST UNIVERSITY

Nombre de la Universidad/Institution name: Universidad Federal de Santa Catarina

Ciudad/City: Florianópolis País/Country: Brazil

E-mail: ppgen@cont.ufsc.br/marta.lenise@ufsc.br

Tiempo de Intercambio/Exchange time: 6 Meses/Months

CONFIRMACIÓN DE LLEGADA / CONFIRMATION OF ARRIVAL

Confirmamos la incorporación del estudiante en la fecha/ We confirm the incorporation of the student on the date:

Día/Day: 01, Mes/Month: Septiembre, 2016

Marta MARTA LENISE DO PRADO
Nombre y sello del responsable autorizado de la universidad anfitriona
Name and stamp of the authorized responsible of the host university

*Este formato debe ser enviado al e-mail: dirori@unal.edu.co
This form must be send to the e-mail: dirori@unal.edu.co

Prof. Dr. Marta Lenise do Prado
EDEN/PEN/UFSC

AB. Anexo: Carta de evaluación de la fase 2 (enero-febrero-marzo/2017) de la pasantía Internacional en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CEP.: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA - BRASIL
Fone/fax. (048) 3721.9480 - 3721.9399 - 3721.9787
E-mail: pen @ ccs.ufsc.br
www.pen.ufsc.br/

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a Sra Karol Johanna Briñez Ariza, portadora da cédula de identidade No. 52.530.291, de Bogotá/Colômbia, realizou atividades de estágio doutoral internacional, sob minha supervisão, no período de 09 de janeiro a 31 de março de 2017, junto ao Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN, do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC.

A estudante desenvolveu diversas atividades no âmbito pessoal, profissional e cultural, com grande contribuição para seu processo formativo. Nesse período finalizou seu relatório final de tese de doutorado, além de produzir e submeter manuscritos para periódicos científicos (as quais estão informadas em seu relatório). Ao longo de sua permanência, demonstrou responsabilidade, compromisso e dedicação, além da amizade e do carinho que cultivou com todos com quem conviveu nesse período.

Profa. Dra. Marta Lenise do Prado
Docente Titular PEN/UFSC

Líder do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN



Prof.ª. Dr.ª. Marta Lenise do Prado
EDEN/PEN/UFSC

Bibliografía

1. Srabstein J., Leventhal B. Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. Bull World Health Organ [Internet]. el 1 de junio de 2010 [citado el 5 de marzo de 2014];88(6):403–403. Disponible en: <http://www.who.int/bulletin/volumes/88/6/10-077123.pdf>
2. Hertz D, Donato I WJ. Bullying and Suicide: A Public Health Approach. J Adolesc Health [Internet]. Julio de 2013 [citado el 26 de marzo de 2014]; 53(1):S1–S3. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1054139X1300270X>
3. Gini G, Pozzoli T G. Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. Pediatrics [Internet]. El 1 de marzo de 2009 [citado el 26 de marzo de 2014]; 123(3):1059–65. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2008-1215>
4. Pearlman D., Dunn H. Exploring the co-occurrence of bullying victimization, homophobic teasing and teen dating violence: Implications for prevention programs. R I Med J [Internet]. 2016 [citado el 17 de febrero de 2017];43–5. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/labs/articles/27472778/>
5. Hoyos O; Aparicio J; Córdoba P. Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). Psicol Desde El Caribe [Internet]. Diciembre de 2005;16:1–28. Disponible en: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/24854602/caracterizaci-n-del-maltrato-entre-iguales-en-una-muestra-de-colegios-de-barranquilla-colombia>
6. Paredes M, Alvarez M, Lega L, Vernon A. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Rev Larinoamericana Cienc Soc Niñez Juv [Internet]. 2008; 6(1):295–317. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>
7. Secretaría de Gobierno Distrital; Secretaría Distrital de Educación; Programa jóvenes sin indiferencia; Departamento Administrativo Nacional de estadística; Proyecto Educación compromiso de todos. Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. 2006 [Internet]. Bogotá; 2006 [citado el 16 de mayo de 2014]. (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana). Disponible en: http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354

8. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan -ECECA, para Estudiantes de 5 ° a 11 ° de Bogotá Año 2011 [Internet]. 2011 may [citado el 18 de junio de 2014]; Bogotá. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_ConvivenciaEscolar_2011.pdf
9. Kim Y, Koh Y, Leventhal B. Prevalence of school bullying in Korean school students. Arch Pediatr Adolesc Med [Internet]. 2004; 158(8):737–41. Disponible en: <http://ovidsp.tx.ovid.com.ezproxy.unisabana.edu.co/sp-3.10.0b/ovidweb.cgi?&S=EPOEFPEFFJDDPLCINCNKJCJCDLMNAA00&Abstract=S.sh.92%7c31%7c1>
10. Valadez I, González N. Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. Investig En Salud [Internet]. 2007;9(3):184–9. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14290307>
11. Polanin J., Espelage D., Pigott T. A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. Sch Psychol Rev [Internet]. 2012 [citado el 5 de septiembre de 2014];41(1):47–65. Disponible en: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=fbdd92cb-baf8-41f6-95fc-9654b8ac9f81%40sessionmgr114&hid=126>
12. National Association of School Nurses. Bullying Prevention in Schools [Internet]. 2014 [citado el 7 de junio de 2014]. Disponible en: <http://www.nasn.org/PolicyAdvocacy/PositionPapersandReports/NASNPositionStatementsFullView/tabid/462/ArticleId/638/Bullying-Prevention-in-Schools-Adopted-January-2014>
13. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions [Internet]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 2012 [citado el 16 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215708e.pdf>
14. Organización Mundial de la Salud (OMS). Estadísticas sanitarias mundiales 2013 [Internet]. Vol. 1. Suiza; 2013 [citado el 19 de mayo de 2014]. 1-172 p. Disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/82218/1/9789243564586_spa.pdf?ua=1
15. Ministerio de Salud y Protección social, Profamilia. Encuesta Nacional de Demografía y Salud [Internet]. Bogotá, Colombia: CTP All solutions S.A.S.; 2015. Disponible en: <http://profamilia.org.co/docs/ENDS%20%20TOMO%20I.pdf>
16. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Estadísticas Colombia [Internet]. UNICEF-Estadísticas Colombia. 2014 [citado el 19 de mayo de 2014]. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/colombia_statistics.html
17. Brown D, Riley L, Butchart A, Kann L L. Bullying among youth from eight African countries and associations with adverse health behaviors. Pediatr Health [Internet]. Junio de 2008 [citado el 30 de marzo de 2014]; 2(3):289–299. Disponible en: <http://www.futuremedicine.com/doi/abs/10.2217/17455111.2.3.289>

18. Analitis F, Velderman M, Ravens U, Detmar S, Erhart M, Berra S, Alonso J, Rajmil L, and the European Kidscreen Group. Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics* [Internet]. El 1 de febrero de 2009 [citado el 26 de marzo de 2014]; 123(2):569–77. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2008-0323>
19. Plan Internacional. Oficina Regional para las Américas; UNICEF, Oficina Regional para América latina y el Caribe. Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo [Internet]. Panamá; 2011 [citado el 16 de mayo de 2014]. 1-119 p. Disponible en: <http://plan-international.org/files/Americas/publications%20-%20spanish/violencia-escolar>
20. Hemphill S., Kotevsky, A., Tollit, M., Smith, A., Herrenkohl, T., Toumbourou, J., Catalano, R. Longitudinal Predictors of Cyber and Traditional Bullying Perpetration in Australian Secondary School Students. *J Adolesc Health* [Internet]. Julio de 2012 [citado el 7 de noviembre de 2014]; 51(1):59–65. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1054139X11006525>
21. Hemphill S, Tollit M KA. Rates of bullying perpetration and victimisation: a longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. *Pastor Care Educ* [Internet]. Junio de 2012 [citado el 30 de marzo de 2014]; 30(2):99–112. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643944.2012.679953>
22. Cabezas, H. Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Rev Educ* [Internet]. Agosto de 2007 [citado el 19 de febrero de 2014]; 31(1):135–44. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1258>
23. Castillo C, Pacheco M. Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Rev Mex Investig Educ* [Internet]. Septiembre de 2008 [citado el 6 de marzo de 2014]; 13(38):825–42. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/140/14003807.pdf
24. Romera E, Del Rey R, Ortega R. Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno del bullying en países pobres. *Psicothema* [Internet]. 2011; 23(4):624–9. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3932.pdf>
25. Plan Internacional, Fischer, R.M. Pesquisa: bullying escolar no Brasil relatório final [Internet]. Brasil; 2010 [citado el 16 de mayo de 2014] p. 1–107. Disponible en: <http://www.promenino.org.br/Portals/0/pesquisabullying.pdf>
26. Román M., Murillo J. América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL* [Internet]. Agosto de 2011 [citado el 1 de septiembre de 2014] ;(104):37–53. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/rve104romanmurillo.pdf>
27. Nuevo día. Más de 100 casos de matoneo escolar en el Tolima, según ICBF. *Nuevo día* [Internet]. El 7 de mayo de 2014; Disponible en: <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/tolima/ibague/218165-mas-de-100-casos-de-matoneo-escolar-en-el-tolima-segun-icbf>

28. Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., & Lumpkin, C.D. Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements [Internet]. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education; 2014 [citado el 7 de junio de 2014]. Disponible en: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
29. Srabstein J. News reports of bullying-related fatal and nonfatal injuries in the Americas. *Rev Panam Salud Pública* [Internet]. 2013; 33(1):378–82. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23764670>
30. Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos del niño [Internet]. Oficina Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 1990. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
31. Asamblea general de las Naciones Unidas. Un mundo apropiado para los niños y las niñas. 2002 p. 1–121.
32. Colombia. Constitución política de Colombia [Internet]. Biblioteca Virtual Luis Angel Arango. 1991. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia-1991>
33. Colombia, Congreso Nacional de la República. 1098 de 2006 [Internet]. Ley 1098 nov 8, 2006 p. 1–48. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/codigo_infancia.pdf
34. Colombia. Congreso de la república. Ley 1620 [Internet]. 2013 p. 1–25. Disponible en: <http://www.somoscapazes.org/resources/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013%20antimatoneo.pdf>
35. Jiménez, M., Lleras, J., Nieto, A.M. La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educ Educ* [Internet]. 2010; 13(3):347–59. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1729/2331>
36. Valdez, A. Tendrá BC su ley contra el bullying. *El mexicano, Gran diario regional* [Internet]. El 4 de junio de 2014 [citado el 4 de junio de 2014]; 1. Disponible en: <http://www.el-mexicano.com.mx/informacion/noticias/1/3/estatal/2014/06/04/759585/tendra-bc-su-ley-contra-el-bullying>
37. Gobernación del Tolima. Campaña de no violencia contra las mujeres en colegios del Tolima [Internet]. 2014 [citado el 4 de junio de 2014]. Disponible en: http://www.tolima.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=8145:campana-de-no-violencia-contra-las-mujeres-en-colegios-del-tolima&catid=2:noticias&Itemid=162
38. Karatas, H.; Ozturk, C. Relationship Between Bullying and Health Problems in Primary School Children. *Asian Nurs Res* [Internet]. Junio de 2011 [citado el 12 de marzo de 2014]; 5(2):81–7. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1976131711600169>
39. LoBiondo-Wood G., Haber J. *Nursing research . Methods and Critical Appraisal for Evidence-Based Practice*. 8th edition. Elsevier; 2014. 598 p.

40. Harwood D.; Copfer S. Teasing in Schools: What Teachers have to Say. *Int J Interdiscip Soc Sci* [Internet]. 2011; 6(3):75–91. Disponible en: <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/detail/detail?vid=8&sid=453023b8-e206-4fae-a917-20cdee086a92%40sessionmgr4006&hid=4208&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=73310190>
41. Gómez H.L.; Gómez, E.L. Exposición a la violencia en la comunidad en adolescentes: una aproximación cualitativa. *Rev Mex Orientación Educ* [Internet]. Julio de 2013 [citado el 13 de marzo de 2014]; 10(25):68–75. Disponible en: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=74f47f45-4f93-4ed0-a99c-5570fb1c7bc9%40sessionmgr110&hid=122>
42. Kruger J, Gordon CL, Kuban J. Intentions in teasing: When “just kidding” just isn’t good enough. *J Pers Soc Psychol* [Internet]. 2006 [citado el 30 de enero de 2017]; 90(3):412–25. Disponible en: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-3514.90.3.412>
43. Cepeda E, Pacheco P, García L, Piraquive C. Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Rev Salud Pública* [Internet]. 2008;10(4):517–28. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
44. Garcia X, Pérez a NM. Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit* [Internet]. Marzo de 2010 [citado el 26 de marzo de 2014]; 24(2):103–108. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0213911109003707>
45. E. M. Vernberg E.M., Nelson T.D., Fonagy, P., Twemlow, D.W. Victimization, Aggression, and Visits to the School Nurse for Somatic Complaints, Illnesses, and Physical Injuries. *PEDIATRICS* [Internet]. El 25 de abril de 2011 [citado el 12 de marzo de 2014]; 127(5):842–8. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2009-3415>
46. Garcia X, Pérez A, Espelr A, Nebot M. Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. *Gac Sanit* [Internet]. Julio de 2013 [citado el 26 de marzo de 2014]; 27(4):350–4. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0213911113000046>
47. Martínez C, Hernández I TA. Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante. Un estudio cualitativo. *Rev Esp Salud Pública* [Internet]. 2006;80(4). Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272006000400008&script=sci_arttext
48. Valadez I GN. Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Investig En Salud* [Internet]. 2007;9(3):184–189. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14290307>
49. Veccia T, calzada J GE. La percepción de la violencia entre pares, en contextos escolares : un estudio cualitativo. *Anu Investig* [Internet]. 2008; 15. Disponible en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es

50. Šléglová V., Černá A. Cyberbullying in Adolescent Victims: Perception and Coping. *J Psychosoc Res Cyberspace* [Internet]. 2011; 5(2):1–17. Disponible en: <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=4>
51. Thornberg R., Halldin K., Bolmsjö N., Petersson A. Victimising of school bullying: a grounded theory. *Res Pap Educ* [Internet]. Julio de 2013 [citado el 14 de septiembre de 2014]; 28(3):309–29. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.641999>
52. Gómez, A.; Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Rev Mex Investig Educ* [Internet]. 2013 [citado el 13 de marzo de 2014]; 18(58):839–70. Disponible en: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/detail?vid=6&sid=d5700c9e-1fd9-4984-aff3-241a7f57744f%40sessionmgr115&hid=122&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=91610986>
53. Thornberg R. “She”s Weird!- The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research: “She”s Weird!. *Child Soc* [Internet]. Julio de 2011 [citado el 14 de septiembre de 2014]; 25(4):258–67. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
54. Mohapatra S, Irving H, Paglia-Boak A, Wekerle C, Adlaf E, Rehm J. History of Family Involvement with Child Protective Services as a Risk Factor for Bullying in Ontario Schools: CPS Involvement as a Risk Factor for Bullying. *Child Adolesc Ment Health* [Internet]. Septiembre de 2010 [citado el 7 de marzo de 2014]; 15(3):157–63. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1475-3588.2009.00552.x>
55. Valdés, A.A.; Martínez, E.A.C.; Torres G.M. Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicol Desde El Caribe* [Internet]. 2012 [citado el 5 de marzo de 2014]; 29(3):616–31. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21328599004.pdf>
56. Bowes L., Maughan B., Caspi A., Moffitt T., Arseneault L. Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect: Families promote resilience to bullying. *J Child Psychol Psychiatry* [Internet]. El 3 de febrero de 2010 [citado el 16 de septiembre de 2014]; 51(7):809–17. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>
57. Uribe, A.F.; Orcasita, L.; Aguillón, E. Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychología Av Discip* [Internet]. 2012 [citado el 5 de marzo de 2014]; 6(2):83–99. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225788004.pdf>
58. Burkhart K., Knox M., Brockmyer J. Pilot Evaluation of the ACT Raising Safe Kids Program on Children’s Bullying Behavior. *J Child Fam Stud* [Internet]. octubre de 2013 [citado el 5 de

- septiembre de 2014];22(7):942–51. Disponible en: <http://link.springer.com/10.1007/s10826-012-9656-3>
59. Cross D., Waters S., Pearce N., Shaw T., Hall M., Erceg E., Burns S., Roberts C., Hamilton G. The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *Int J Educ Res* [Internet]. enero de 2012 [citado el 7 de septiembre de 2014];53:394–406. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0883035512000444>
60. Healy KL, Sanders MR. Randomized Controlled Trial of a Family Intervention for Children Bullied by Peers. *Behav Ther* [Internet]. Junio de 2014 [citado el 26 de septiembre de 2014]; Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0005789414000847>
61. Kvarme LG, Helseth S, Saeteren B, Natvig GK. School children's experience of being bullied - and how they envisage their dream day: School children's experience of being bullied. *Scand J Caring Sci* [Internet]. Diciembre de 2010 [citado el 15 de septiembre de 2014];24(4):791–8. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1471-6712.2010.00777.x>
62. Gomes m, Davis B, Baker S SE. Correlation of the Experience of Peer Relational Aggression Victimization and Depression among African American Adolescent Females. *J Child Adolesc Psychiatr Nurs* [Internet]. Noviembre de 2009 [citado el 26 de marzo de 2014];22(4):175–181. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-6171.2009.00196.x>
63. Shalev I., Moffitt T.E., Sudgen, K., Williams, B., Houts, R.M., Danese, A., Mill, J., Arseneault, L., Caspi, A. I. Exposure to violence during childhood is associated with telomere erosion from 5 to 10 years of age: a longitudinal study. *Mol Psychiatry* [Internet]. mayo de 2013 [citado el 10 de noviembre de 2014];18(5):576–81. Disponible en: <http://www.nature.com/doifinder/10.1038/mp.2012.32>
64. Cava MJ. Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosoc Interv* [Internet]. 2011 [citado el 6 de marzo de 2014];20(2):183–92. Disponible en: <http://www.psychosocial-intervention.org/&lang=en&secc=actual&articulo=20110727140519750000>
65. Kanetsuna T, Smith PK, Morita Y. Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggress Behav* [Internet]. Noviembre de 2006 [citado el 20 de mayo de 2014];32(6):570–80. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1002/ab.20156>
66. Paul S, Smith PK, Blumberg HH. Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastor Care Educ* [Internet]. Junio de 2012 [citado el 28 de noviembre de 2014];30(2):127–46. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643944.2012.679957>
67. Khamis V. Bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse Negl* [Internet]. Septiembre de 2014 [citado el 28 de noviembre de 2014]; Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0145213414002828>

68. Vessey, J.; Horowitz, J., Carlson, K., Duffy, M. JA. Psychometric Evaluation of the Child-Adolescent Teasing Scale. *J Sch Health* [Internet]. Junio de 2008 [citado el 24 de octubre de 2014]; 78(6):344–50. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1746-1561.2008.00312.x>
69. Zlomke K, Jeter K, Cook N. Recalled childhood teasing in relation to adult rejection and evaluation sensitivity. *Personal Individ Differ* [Internet]. Enero de 2016 [citado el 11 de noviembre de 2016];89:129–33. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0191886915006558>
70. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Informe mundial sobre la violencia y la salud [Internet]. Washington; 2002 [citado el 6 de junio de 2014]. 1-62 p. Disponible en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
71. Dresler-Hawke, E., Whitehead, D. The Behavioral Ecological Model as a Framework for School-Based Anti-Bullying Health Promotion Interventions. *J Sch Nurs* [Internet]. el 1 de junio de 2009 [citado el 7 de junio de 2014];25(3):195–204. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19363105>
72. Horowitz J, Vessey J, Carlson K, Bradley J, Montoya C, McCullough, David J. Teasing and Bullying Experiences of Middle School Students. *J Am Psychiatr Nurses Assoc* [Internet]. el 1 de agosto de 2004 [citado el 26 de marzo de 2014];10(4):165–72. Disponible en: <http://www.ingentaselect.com/rpsv/cgi-bin/cgi?ini=xref&body=linker&reqdoi=10.1177/1078390304267862>
73. Willis DG, Griffith CA. Healing Patterns Revealed in Middle School Boys' Experiences of Being Bullied Using Roger's Science of Unitary Human Beings (SUHB): Healing Patterns Revealed in Middle School Boys' Experiences of Being Bullied Using Roger's Science of Unitary Human Beings (SUHB). *J Child Adolesc Psychiatr Nurs* [Internet]. el 12 de agosto de 2010 [citado el 5 de marzo de 2014];23(3):125–32. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-6171.2010.00234.x>
74. Gomes, M. Examining the Coping Response to Peer Relational Aggression Victimization. *Nurs Res Pract* [Internet]. 2011 [citado el 28 de abril de 2014];2011:1–7. Disponible en: <http://www.hindawi.com/journals/nrp/2011/473980/>
75. Kvarme L., Eboh W., Van der Teijlingen E., Love J. Use of solution focused brief therapy in bullying. *Br J Sch Nurs*. Noviembre de 2008;3(7):346–8.
76. Kaya, F.; Bilgin, H.; Singer, M.I. Contributing Factors to Aggressive Behaviors in High School Students in Turkey. *J Sch Nurs* [Internet]. El 8 de agosto de 2011 [citado el 7 de marzo de 2014]; 28(1):56–69. Disponible en: <http://jsn.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1059840511418669>
77. Pasten, L.; Lobos, P.; Mosqueda, A. Comportamiento agresivo en varones de 10 a 12 años, pertenecientes a colegios de Valparaíso. *Cienc Enferm* [Internet]. 2011 [citado el 5 de marzo de 2014];XVII(2):97–109. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v17n2/art_11.pdf

78. Lopez R, Amaral A, Ferreira J, Barroso T. Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura. Rev Enferm Ref [Internet]. 2011 [citado el 15 de agosto de 2014]; 3(5):153–62. Disponible en: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/detail/detail?vid=33&sid=bf5b7ba0-d999-4b8e-9435-e922b15e947b%40sessionmgr110&hid=126&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=70389764>
79. Jacobson G, Riesch SK, Temkin BM, Kedrowski KM, Kluba N. Students Feeling Unsafe in School: Fifth Graders' Experiences. J Sch Nurs [Internet]. 2011 [citado el 6 de marzo de 2014]; 27(2):149–59. Disponible en: <http://jsn.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1059840510386612>
80. Bowllan NM. Implementation and Evaluation of a Comprehensive, School-wide Bullying Prevention Program in an Urban/Suburban Middle School. J Sch Health [Internet]. Abril de 2011 [citado el 7 de marzo de 2014];81(4):167–73. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1746-1561.2010.00576.x>
81. Vessey JA, O'Neill KM. Helping Students With Disabilities Better Address Teasing and Bullying Situations: A MASNRN Study. J Sch Nurs [Internet]. el 1 de abril de 2011 [citado el 18 de junio de 2014];27(2):139–48. Disponible en: <http://jsn.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1059840510386490>
82. Pinilla E, Orozco L, Camargo F, Berrío J, Medina L. Bullying en adolescentes escolarizados: validación del diagnóstico de enfermería "Riesgo de violencia dirigida a otros". Hacia Promoc Salud [Internet]. Junio de 2012;17(1):45–58. Disponible en: [http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista17\(1\)_3.pdf](http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista17(1)_3.pdf)
83. Iossi, M.A.; Pereira, B.;Mendonça, D.; Nunes, B.; Oliveira, W. The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. Int J Environ Res Public Health [Internet]. El 5 de diciembre de 2013 [citado el 7 de marzo de 2014];10(12):6820–31. Disponible en: <http://www.mdpi.com/1660-4601/10/12/6820/>
84. Kvarme L., Monsen K., Eboh W. Evidence-based solution-focused care for school-age children experiencing cyberbullying. J Psychosoc Nurs [Internet]. 2014;52(3):31–41. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24200914>
85. Fawcett J. Análisis and Evaluation of Contemporary Nursing Knowledge. Nursing Models and Theories. F.A. Davis Company Philadelphia; 2000.
86. Fawcett, J.; Garity, J. Evaluating research for evidence-based nursing practice. Philadelphia: F.A. Davis; 2009.
87. Kaakinen J., Gedaly-Duff V., Coehlo D., Harmon S., editor. Family health care nursing: theory, practice and research. 4th ed. Philadelphia: F.A. Davis Co; 2010. 559 p.
88. Vessey, J.; Horowitz, J. A Theoretical Model of Teasing and Bullying. En 2003 [citado el 18 de junio de 2014]. Disponible en: <http://www.nursinglibrary.org/vhl/handle/10755/148092>

89. Vernberg EM, Nelson TD, Fonagy P, Twemlow SW. Victimization, Aggression, and Visits to the School Nurse for Somatic Complaints, Illnesses, and Physical Injuries. PEDIATRICS [Internet]. El 25 de abril de 2011 [citado el 12 de marzo de 2014];127(5):842–8. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2009-3415>
90. Colombia.Congreso de la República. Ley 266 de 1996. de enero de, 1996.
91. Pasten, L.; Lobos, P.; Mosqueda, A. Comportamiento agresivo en varones de 10 a 12 años, pertenecientes a colegios de Valparaíso. Cienc Enferm [Internet]. 2011 [citado el 5 de marzo de 2014]; XVII(2):97–109. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v17n2/art_11.pdf
92. Liu J GN. Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications. Public Health Nurs [Internet]. Noviembre de 2011 [citado el 26 de marzo de 2014];28(6):556–568. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x>
93. Cowell JM. Mental Health Promotion: Opportunities for School Nursing Research. J Sch Nurs [Internet]. El 1 de abril de 2011 [citado el 14 de junio de 2014];27(2):91–2. Disponible en: <http://jsn.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1059840511401342>
94. Flórez-Torres, I.; Herrera-Alarcón, E.; Carpio-Jiménez E.; Vecchino-Amador M.; Zambrano-Barios D.; Reyes-Narváez, Y.; Torres-Contreras, S. Afrontamiento y adaptación en pacientes egresados de unidades de cuidado intensivo. Aquichán [Internet]. 2011; 11(1):23–39. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972011000100003&script=sci_arttext
95. Vessey, J.; Strout, T.; DiFazio, R.; Walker, A. Measuring the Youth Bullying Experience: A Systematic Review of the Psychometric Properties of Available Instruments. J Sch Health. 2014;84(12):819–43.
96. Ryan-Wenger NM. Development and Psychometric Properties of The Schoolagers Coping Strategies Inventory: Nurs Res [Internet]. Noviembre de 1990 [citado el 28 de marzo de 2015];39(6):344–9. Disponible en: <http://content.wkhealth.com/linkback/openurl?sid=WKPTLP:landingpage&an=00006199-199011000-00005>
97. Gómez-Fraguela, J.; Luengo-Martín, A.; Romero-Triñanes, E.; Villar-Torres, P.; Sobral-Fernandez, J. Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. Int J Clin Health Psychol. 2006;6(3):581–97.
98. Burns N., Grove S. Investigación en enfermería. 5 edición. Barcelona: Elsevier España S.L.; 2012. 582 p.
99. Polit D., Beck C. Essentials of nursing research: appraising evidence for nursing practice. 8th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Health /Lippincott Williams & Wilkins; 2014. 493 p.
100. UNICEF. Educación para todos los niños [Internet]. Qué hacemos. Educación para todos los niños. 2015. Disponible en: <http://www.unicef.es/infancia/educacion-para-todos-los-ninos>

101. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Sistema Educativo Colombiano [Internet]. Sistema Educativo Colombiano. 2010. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>
102. Lissauer T, Clayden G. Texto ilustrado de pediatría. tercera. Madrid: Elsevier; 2009.
103. Aguilar M.; Agudo, M. Tratado de enfermería infantil: cuidados pediátricos. Barcelona; [St. Louis, Mo.]: Editorial Océano ; Mosby; 2003.
104. Unicef. Vigía de los derechos de la niñez mexicana: La edad Escolar [Internet]. Unicef; 2005. Disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf
105. Milicic, N.; Arón, A. Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Psykhe [Internet]. 2000;9(2):117–23. Disponible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041249000.Buen_Trato_Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar.pdf
106. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura; Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación. Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el Caribe? [Internet]. Santillana; 2013. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
107. Kellogg, M. Wordreference. En: WordReference.com [Internet]. Viena, Virginia, Estados Unidos; 2014 [citado el 2 de marzo de 2013]. p. Diccionario en línea. Disponible en: <http://www.wordreference.com/>
108. Martínez, J.G. El manual de convivencia y la prevención del bullying: diagnóstico, estrategias y recomendaciones. Primera. Bogota, Colombia: Magisterio; 2014. 273 p.
109. Castillo C PM. Perfil del maltrato entre estudiantes de Secundaria en Mérida México. Rev Mex Investig Educ [Internet]. 2008; 13(38):825–842. Disponible en: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8a4879c-c-b41b-4dd9-8c66-5668a7d89c1a%40sessionmgr111&vid=4&hid=128>
110. Hoyos O, Aparicio J, Córdoba P. Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. Psicol Desde El Caribe [Internet]. diciembre de 2005;(16). Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1906/1245>
111. Thornberg R. Schoolchildren's social representations on bullying causes. Psychol Sch [Internet]. 2010 [citado el 13 de septiembre de 2014];47(4):311–27. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1002/pits.20472>
112. Olweus, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares [Internet]. Segunda. Madrid - España: Morata; 2004. 165 p. Disponible en: <http://books.google.es/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&dq=OLWEUS&hl=e>

s&sa=X&ei=NscYU8a0KsrVkJQe2voFA&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=OLWEUS&f=false

113. Karatas, H.; Ozturk, C. Relationship Between Bullying and Health Problems in Primary School Children. *Asian Nurs Res* [Internet]. junio de 2011 [citado el 12 de marzo de 2014];5(2):81–7. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1976131711600169>
114. Constantine, A.; Tsiantis, J.; Beratis, E.; Syngelaki, E.; Stefanakou A.; Asimopoulos, C.; Sideridis, G.; Tsiantis, J. The effects of a clinical prevention program on bullying, victimization, and attitudes toward school of elementary school students. *Behav Disord*. 2013;38(4):243–57.
115. Veccia T, calzada J GE. La percepción de la violencia entre pares, en contextos escolares : un estudio cualitativo. *Anu Investig* [Internet]. 2008;15. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
116. Magin P, Adams J, Heading G, Pond D, Smith W. Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: results of a qualitative study. *Scand J Caring Sci* [Internet]. Septiembre de 2008 [citado el 12 de septiembre de 2014];22(3):430–6. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1471-6712.2007.00547.x>
117. Vernberg EM, Nelson TD, Fonagy P, Twemlow SW. Victimization, Aggression, and Visits to the School Nurse for Somatic Complaints, Illnesses, and Physical Injuries. *PEDIATRICS* [Internet]. El 25 de abril de 2011 [citado el 12 de marzo de 2014];127(5):842–8. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2009-3415>
118. Garcia X, Pérez A, Espelr A, Nebot M. Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. *Gac Sanit* [Internet]. Julio de 2013 [citado el 26 de marzo de 2014];27(4):350–4. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0213911113000046>
119. Lee M-S, Zi-Pei W, Svanström L, Dalal L. Cyber Bullying Prevention: Intervention in Taiwan. *PLoS ONE* [Internet]. El 28 de mayo de 2013 [citado el 4 de septiembre de 2014];8(5):e64031. Disponible en: <http://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0064031>
120. Mohapatra S, Irving H, Paglia-Boak A, Wekerle C, Adlaf E, Rehm J. History of Family Involvement with Child Protective Services as a Risk Factor for Bullying in Ontario Schools: CPS Involvement as a Risk Factor for Bullying. *Child Adolesc Ment Health* [Internet]. Septiembre de 2010 [citado el 7 de marzo de 2014];15(3):157–63. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1475-3588.2009.00552.x>
121. Srabstein J, Leventhal B. Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bull World Health Organ* [Internet]. El 1 de junio de 2010 [citado el 26 de marzo de 2014];88(6):403–403. Disponible en: <http://www.who.int/bulletin/volumes/88/6/10-077123.pdf>
122. Kaya, F.; Bilgin, H.; Singer, M.I. Contributing Factors to Aggressive Behaviors in High School Students in Turkey. *J Sch Nurs* [Internet]. El 8 de agosto de 2011 [citado el 7 de marzo de

- 2014];28(1):56–69. Disponible en: <http://jsn.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1059840511418669>
123. Srabstein J. News reports of bullying-related fatal and nonfatal injuries in the Americas. *Rev Panam Salud Pública* [Internet]. 2013;33(1):378–82. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23764670>
124. Brenick A., Shattuck J., Donlan A., Duh D., Zurbriggen E. Empowering children with safety-skills: An evaluation of the Kidpower Everyday Safety-Skills Program. *Child Youth Serv Rev* [Internet]. Septiembre de 2014 [citado el 7 de septiembre de 2014];44:152–62. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0190740914002187>
125. Ttofi M.; Farrington, D. Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Dir Youth Dev* [Internet]. Marzo de 2012 [citado el 10 de marzo de 2014];2012(133):85–98. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1002/yd.20009>
126. Gomes, M. A concept analysis of relational aggression. *J Psychiatr Ment Health Nurs* [Internet]. Agosto de 2007 [citado el 15 de mayo de 2014];14(5):510–5. Disponible en: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2850.2007.01120.x>
127. Cepeda E, Pacheco P, García L PC. Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Rev Salud Pública* [Internet]. 2008; 10(4):517–528. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
128. Caravaca Sánchez F, Falcón Romero M, Navarro-Zaragoza J, Luna Ruiz-Cabello A, Rodrigues Frantzisko O, Luna Maldonado A. Prevalence and patterns of traditional bullying victimization and cyber-teasing among college population in Spain. *BMC Public Health* [Internet]. Diciembre de 2016 [citado el 17 de febrero de 2017];16(1). Disponible en: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/16/176>
129. Horowitz J, Vessey J, Carlson K, Bradley J, Montoya C, McCullough, David J. Teasing and Bullying Experiences of Middle School Students. *J Am Psychiatr Nurses Assoc* [Internet]. el 1 de agosto de 2004 [citado el 26 de marzo de 2014];10(4):165–72. Disponible en: <http://www.ingentaselect.com/rpsv/cgi-bin/cgi?ini=xref&body=linker&reqdoi=10.1177/1078390304267862>
130. Menzel JE. Teasing, Appearance-Related. En: *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* [Internet]. Elsevier; 2012 [citado el 16 de enero de 2017]. p. 783–9. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780123849250001231>
131. Cornell D, Gregory A, Huang F, Fan X. Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *J Educ Psychol* [Internet]. 2013 [citado el 23 de enero de 2017];105(1):138–49. Disponible en: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0030416>
132. Strawser MS, Storch EA, Roberti JW. The Teasing Questionnaire—Revised: measurement of childhood teasing in adults. *J Anxiety Disord* [Internet]. enero de 2005 [citado el 16 de enero de 2017];19(7):780–92. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0887618504001057>

133. Bishop C. The Ups and Downs of Teasing. *Comun Curr* [Internet]. 2009 [citado el 17 de febrero de 2017];4(2). Disponible en: <https://www.natcom.org/CommCurrentsArticle.aspx?id=920>
134. Ministerio de Educación Nacional. Burlas en la escuela [Internet]. 2017. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-71005.html>
135. Myers BJ, Mackintosh VH, Kuznetsova MI, Lotze GM, Best AM, Ravindran N. Teasing, bullying, and emotion regulation in children of incarcerated mothers: teasing, bullying, and emotion regulation. *Monogr Soc Res Child Dev* [Internet]. Junio de 2013 [citado el 17 de febrero de 2017];78(3):26–40. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/mono.12019>
136. Magendzo A., Toledo M., Rosenfeld C. Intimidación entre estudiantes: cómo identificarlos y cómo atenderlos [Internet]. Primera. Santiago de Chile: LOM Eds.; 2004 [citado el 25 de agosto de 2014]. Disponible en: <http://www.worldcat.org/title/intimidacion-entre-estudiantes-como-identificarlos-y-como-atenderlos/oclc/500422305/viewport>
137. Pineda W., Jiménez G., Puentes P. Retrospectiva y prospectiva de la teoría de la mente: avances de investigación en Neurociencias. *Psicogente* [Internet]. 2012 [citado el 25 de agosto de 2014];15(27):178–97. Disponible en: eds.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=a5923ff4-8a5b-4358-978b-b7050112f607@sessionmgr115&hid=101
138. Willis DG, Griffith CA. Healing Patterns Revealed in Middle School Boys' Experiences of Being Bullied Using Roger's Science of Unitary Human Beings (SUHB): Healing Patterns Revealed in Middle School Boys' Experiences of Being Bullied Using Roger's Science of Unitary Human Beings (SUHB). *J Child Adolesc Psychiatr Nurs* [Internet]. el 12 de agosto de 2010 [citado el 5 de marzo de 2014];23(3):125–32. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-6171.2010.00234.x>
139. Willis D GP. The applied philosopher-scientist: Intersections among phenomenological research, nursing science, and theory as a basis for practice aimed at facilitating boys' healing from being bullied. *Advances in Nursing Science. Adv Nurs Res* [Internet]. 2011;34(1):19–28. Disponible en: <http://nursing.tx.ovid.com.ezproxy.unal.edu.co/sp-3.11.0a/ovidweb.cgi>
140. Pasten, L.; Lobos, P.; Mosqueda, A. Comportamiento agresivo en varones de 10 a 12 años, pertenecientes a colegios de Valparaíso. *Cienc Enferm* [Internet]. 2011 [citado el 5 de marzo de 2014]; XVII(2):97–109. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v17n2/art_11.pdf
141. Roy C, Roy Adaptation Association. *Generating middle range theory: from evidence to practice*. New York: Springer Pub; 2014. 383 p.
142. Bowllan NM. Implementation and Evaluation of a Comprehensive, School-wide Bullying Prevention Program in an Urban/Suburban Middle School. *J Sch Health* [Internet]. Abril de 2011 [citado el 7 de marzo de 2014];81(4):167–73. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1746-1561.2010.00576.x>
143. Pozzoli, T.; Gini, G. Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *J Abnorm Child Psychol* [Internet].

- agosto de 2010 [citado el 30 de noviembre de 2014];38(6):815–27. Disponible en: <http://link.springer.com/10.1007/s10802-010-9399-9>
144. Hazard, B.; Batten, E. *Statistical methods for health care research*. 2 edition. Philadelphia; 1991.
 145. Colimon K. *Fundamentos de Epidemiología*. tercera. Vol. 1. Medellín-Colombia: Corporación para Investigaciones Biológicas; 2010. 551 p.
 146. Lima, L.; Serra de L, M.; Prista, M. Estudo das qualidades psicométricas do SCSI (Schoolagers' Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica*. 2002;20(4).
 147. Ryan, N. *Directions for use of the Schoolagers' Coping Strategies Inventory (SCSI)*. 2014.
 148. Naar-King, S.; Ellis, D.; Frey, M. *Assessing Children's Well-Being: A handbook of measures* [Internet]. Segunda. Taylor & Francis e-Library; 2009. 291 p. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=5LKPAgAAQBAJ&pg=PA140&lpg=PA140&dq=Assessing+Children%27s+Well-Being+:+A+Handbook+of+Measures&source=bl&ots=YZr3cUpDCq&sig=IzqduGaZDo-vV4XHahQQuhkQ8Lk&hl=es&sa=X&ei=nStrVc2qCcKvsAXr9YCIDA&ved=0CGEQ6AEwCQ#v=onepage&q=Assessing%20Children's%20Well-Being%20%3A%20A%20Handbook%20of%20Measures&f=false>
 149. Colombia. Ministerio de Salud. Resolución N° 008430 DE 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. [Internet]. 1993. Disponible en: http://www.dib.unal.edu.co/promocion/etica_res_8430_1993.pdf
 150. Colombia, Ministerio de la Protección Social. Ley 911 de 2004 [Internet]. 2004. Disponible en: http://www.trienfer.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=59
 151. Burns N, Grove SK, Gray J. *Investigación en enfermería: desarrollo de la práctica enfermera basada en la evidencia*. Amsterdam: Elsevier; 2012.
 152. Polit D., Beck C. *Essentials of nursing research: appraising evidence for nursing practice*. 8th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Health /Lippincott Williams & Wilkins; 2014. 493 p.
 153. Escobar, J.; Bonilla, F. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuad Hispanoam Psicol*. 2009;9(1):51–67.
 154. Mella, O. Grupos focales ("Focus groups"). Técnica de investigación cualitativa [Internet]. 2000. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>
 155. Escobar, J.; Cuervo, A. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Av En Medición* [Internet]. 2008;6(1):27–36. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

156. Robles, P., Rojas, M. La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Rev Nebrija Lingüíst Apl* [Internet]. 2015;9(12). Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
157. Carvajal, A.; Centeno, C.; Watson, R.; Martínez, M.; Sanz, A. ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *An Sist Sanit Navar* [Internet]. 2011;34(1):63–72. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1137-66272011000100007&script=sci_arttext
158. LoBiondo-Wood G., Haber J. *Nursing research . Methods and Critical Appraisal for Evidence-Based Practice*. 8th edition. Elsevier; 2014. 598 p.
159. García, B. *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. Mexico D.F.: Manual Moderno; 2009.
160. Polit DF. *Statistics and data analysis for nursing research*. 2nd ed. Boston: Pearson; 2010. 440 p.
161. Bowling A. *Measuring health: a review of quality of life measurement scales* [Internet]. Maidenhead, Berkshire, England; New York, NY: Open University Press; 2005 [citado el 31 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=287844>
162. Hamui A., Varela M. La técnica de grupos focales. *Investig En Educ Médica* [Internet]. 2013;2(1):55–60. Disponible en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
163. Bowling A. *Measuring health: a review of quality of life measurement scales* [Internet]. Maidenhead, Berkshire, England; New York, NY: Open University Press; 2005 [citado el 31 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=287844>
164. Burns N, Grove SK. *Investigación en enfermería*. Madrid: Elsevier; 2012.
165. Hernández H, R, Fernández C,, Baptista P. *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Education; 2014.
166. Lima L., Serra de Lemos M., Prista M. Estudo das qualidades psicométricas do SCSII (Schoolagers' Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica* [Internet]. 2002;4(XX):55–70. Disponible en: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v20n4/v20n4a02.pdf>
167. Conceição A, Carvalho M. Emotional and behavioral problems in preadolescents: relationships with temperament, coping and emotional regulation strategies, and facial expressions identification. *Psychologica* [Internet]. 2013 [citado el 3 de noviembre de 2016];56:83–100. Disponible en: <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/29957>
168. Feeg VD, Candelaria LM, Krenitsky-Korn S, Vessey JA. The Relationship of Obesity and Weight Gain to Childhood Teasing. *J Pediatr Nurs* [Internet]. noviembre de 2014 [citado el 8 de

- noviembre de 2016];29(6):511–20. Disponible en:
<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0882596314002486>
169. LoBiondo-Wood G, Haber J, editores. *Nursing research: methods and critical appraisal for evidence-based practice*. 8th edition. St. Louis, Missouri: Elsevier; 2014. 598 p.
170. Kokkinos CM, Panagopoulou P, Tsolakidou I, Tzeliou E. Coping with bullying and victimisation among preadolescents: the moderating effects of self-efficacy. *Emot Behav Difficulties* [Internet]. El 3 de abril de 2015 [citado el 3 de febrero de 2017];20(2):205–22. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2014.955677>
171. Sampaio JMC, Santos GV, Oliveira WA de, Silva JL da, Medeiros M, Silva MAI. Emotions of students involved in cases of bullying. *Texto Contexto - Enferm* [Internet]. Junio de 2015 [citado el 1 de febrero de 2017];24(2):344–52. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000200344&lng=en&nrm=iso&tlng=en
172. Lomas J, Stough C, Hansen K, Downey LA. Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *J Adolesc* [Internet]. Febrero de 2012 [citado el 12 de enero de 2017];35(1):207–11. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S014019711100025X>
173. Haines J, Hannan PJ, van den Berg P, Eisenberg ME, Neumark-Sztainer D. Weight-related teasing from adolescence to young adulthood: Longitudinal and secular trends between 1999 and 2010: Weight-Related Teasing from Adolescence to Young Adulthood. *Obesity* [Internet]. Abril de 2013 [citado el 7 de noviembre de 2016];21(9):E428–34. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1002/oby.20092>
174. Yüksel-Şahin F. An Examination of Bullying Tendencies and Bullying Coping Behaviors among Adolescents. *Procedia - Soc Behav Sci* [Internet]. junio de 2015 [citado el 21 de enero de 2017];191:214–21. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042815026750>
175. Feragen KB, Stock NM. A longitudinal study of 340 young people with or without a visible difference: The impact of teasing on self-perceptions of appearance and depressive symptoms. *Body Image* [Internet]. Marzo de 2016 [citado el 8 de noviembre de 2016];16:133–42. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1740144516000061>
176. Habashy Hussein M. The social and emotional skills of bullies, victims, and bully–victims of Egyptian primary school children. *Int J Psychol* [Internet]. Octubre de 2013 [citado el 12 de enero de 2017];48(5):910–21. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1080/00207594.2012.702908>
177. Oliveira WA de, Silva MAI, Mello FCM de, Porto DL, Yoshinaga ACM, Malta DC. The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Rev Lat Am Enfermagem* [Internet]. Abril de 2015 [citado el 16 de noviembre de 2016];23(2):275–82. Disponible en:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692015000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=en

178. Horowitz JA, Vessey JA, Carlson KL, Bradley JF, Montoya C, McCullough B, et al. Teasing and Bullying Experiences of Middle School Students. *J Am Psychiatr Nurses Assoc* [Internet]. Agosto de 2004 [citado el 16 de enero de 2017];10(4):165–72. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1078390304267862>
179. O'Hara L, Tahboub-Schulte S, Thomas J. Weight-related teasing and internalized weight stigma predict abnormal eating attitudes and behaviours in Emirati female university students. *Appetite* [Internet]. Julio de 2016 [citado el 5 de noviembre de 2016];102:44–50. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0195666316300186>
180. Bejerot S, Humble M. Relevance of Motor Skill Problems in Victims of Bullying. *PEDIATRICS* [Internet]. El 1 de noviembre de 2007 [citado el 12 de enero de 2017];120(5):1226–7. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2007-2187>
181. Bejerot S, Edgar J, Humble MB. Poor performance in physical education - a risk factor for bully victimization. A case-control study: Bullying and performance in physical education. *Acta Pediátrica* [Internet]. Marzo de 2011 [citado el 11 de enero de 2017];100(3):413–9. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1651-2227.2010.02016.x>
182. Jensen CD, Steele RG. Brief Report: Body Dissatisfaction, Weight Criticism, and Self-Reported Physical Activity in Preadolescent Children. *J Pediatr Psychol* [Internet]. El 1 de septiembre de 2009 [citado el 22 de noviembre de 2016];34(8):822–6. Disponible en: <http://jpepsy.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/jpepsy/jsn131>
183. Jensen CD, Cushing CC, Elledge AR. Associations Between Teasing, Quality of Life, and Physical Activity Among Preadolescent Children. *J Pediatr Psychol* [Internet]. el 1 de enero de 2014 [citado el 18 de noviembre de 2016];39(1):65–73. Disponible en: <http://jpepsy.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/jpepsy/jst086>
184. Organización Mundial de la Salud. Actividad Física [Internet]. Centro de prensa Actividad física- nota descriptiva N° 384. 2016. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/es/>
185. World Health Organization. Global recommendations on physical activity for health. [Internet]. 2010 [citado el 20 de noviembre de 2016]. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK305057/>
186. Plan integral para la actividad física y el deporte [Internet]. C.P.Gráficos; 2010. Disponible en: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/LIBRO-PLAN-AD.pdf>
187. Case KR, Perez A, Saxton DL, Hoelscher DM, Springer AE. Bullied Status and Physical Activity in Texas Adolescents. *Health Educ Behav* [Internet]. el 1 de junio de 2016 [citado el 22 de noviembre de 2016];43(3):313–20. Disponible en: <http://heb.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1090198115599986>

188. Roy C. *The Roy adaptation model*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall; 2009. 553 p.
189. Ryan-Wenger N. A taxonomy of children's coping strategies: a step toward theory development. *Amer J Orthopsychiat*. 1992;62(2):256–63.
190. Proença R., Penedo M. Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*. 2006;(24):9–19.
191. Garnett BR, Masyn KE, Austin SB, Williams DR, Viswanath K. Coping Styles of Adolescents Experiencing Multiple Forms of Discrimination and Bullying: Evidence From a Sample of Ethnically Diverse Urban Youth. *J Sch Health [Internet]*. febrero de 2015 [citado el 3 de febrero de 2017];85(2):109–17. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/josh.12225>
192. Zimmer-Gembeck MJ, Van Petegem S, Skinner EA. Emotion, controllability and orientation towards stress as correlates of children's coping with interpersonal stress. *Motiv Emot [Internet]*. Febrero de 2016 [citado el 4 de febrero de 2017];40(1):178–91. Disponible en: <http://link.springer.com/10.1007/s11031-015-9520-z>
193. Gomes MM. Examining the Coping Response to Peer Relational Aggression Victimization. *Nurs Res Pract [Internet]*. 2011 [citado el 24 de enero de 2017];2011:1–7. Disponible en: <http://www.hindawi.com/journals/nrp/2011/473980/>
194. Ma X. Who Are the Victims? En: *Bullying [Internet]*. Elsevier; 2004 [citado el 12 de enero de 2017]. p. 19–34. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780126179552500072>
195. Kochenderfer-Ladd B. Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Soc Dev [Internet]*. Agosto de 2004 [citado el 4 de febrero de 2017];13(3):329–49. Disponible en: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-9507.2004.00271.x>
196. Nacimiento L., Mora J. El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *Eur J Educ Psychol*. 2014;7(2):121–9.
197. Romero F.; palacio J. Estilos de Afrontamiento y Vida Académica en Jóvenes Estudiantes de Secundaria. *Típica Bol Electrónico Salud Esc [Internet]*. 2011; 7(1):26–33. Disponible en: http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=11
198. Mondragón M. Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Mov Científico [Internet]*. 2014; 8(1):98–104. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156978>
199. Godleski SA, Kamper KE, Ostrov JM, Hart EJ, Blakely-McClure SJ. Peer Victimization and Peer Rejection during Early Childhood. *J Clin Child Adolesc Psychol [Internet]*. el 4 de mayo de 2015 [citado el 4 de febrero de 2017];44(3):380–92. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15374416.2014.940622>
200. Veccia, T. A.; Calzada J. G.; Grisolia, E. V. La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anu Investig [Internet]*. 2008 [citado el 5 de

marzo de 2014]; 15:0–0. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862008000100014&script=sci_abstract

201. Reed PG, Shearer NBC. Nursing knowledge and theory innovation: advancing the science of practice. New York: Springer Pub. Co; 2011. 174 p.
202. Zavala M, Vásquez O, Whetsell M. Bienestar espiritual y ansiedad en pacientes diabeticos. Aquichan [Internet]. 2006; 6(1):8–22. Disponible en: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/76/157>
203. Torres Leal I, Ruiz de Cárdenas CH, others. Perspectiva espiritual de hombres y mujeres con Diabetes Mellitus. 2012 [citado el 13 de agosto de 2012]; Disponible en: <http://190.69.3.61:8080/jspui/handle/10818/1342>
204. Vandoninck S, d’Haenens L. Children’s online coping strategies: Rethinking coping typologies in a risk-specific approach. J Adolesc [Internet]. Diciembre de 2015 [citado el 14 de febrero de 2017];45:225–36. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140197115002407>
205. Roy C. A systems model of nursing care and its effect on quality of human life. En: Systems Research in Health Care, Biocybernetics and Ecology [Internet]. Elsevier; 1981 [citado el 13 de febrero de 2017]. p. 1705–14. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780080272016500200>
206. Rogers C, Keller C. Roy’s Adaptation Model to Promote Physical Activity among Sedentary Older Adults. Geriatr Nur (Lond) [Internet]. Marzo de 2009 [citado el 24 de febrero de 2017];30(2):21–6. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197457209000445>
207. Weiland S. Integrating Spirituality Into Critical Care An APN Perspective Using Roy’s Adaptation Model. Crit Care Nurs Quartely [Internet]. 2010;33(3):282–91. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20551743>
208. Morales F., Trianes M. Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. Eur J Educ Psychol [Internet]. 2010 [citado el 13 de febrero de 2017];3(2):275–86. Disponible en: <http://www.formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/42/59>
209. Fawcett J. Using the Roy adaptation model to guide research and/or practice: construction of Conceptual-Theoretical-Empirical systems of knowledge. Aquichán [Internet]. Diciembre de de 2009 [citado el 8 de febrero de 2017];9(3):297–306. Disponible en: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1527/1833>
210. George, J. Teorias de enfermagem: os fundamentos para a prática profissional. Portoalegre: Artes médicas sul Ltda; 1993. 338 p.
211. Grupo de estudio para el desarrollo del modelo de adaptación, Facultad de Enfermería, Universidad de la Sabana. Análisis de los conceptos del modelo de adaptación de Callista Roy. Aquichán [Internet]. Octubre de 2002 [citado el 9 de febrero de 2017];(2). Disponible en: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/18/29>

212. Hernández A. El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. Aquichán [Internet]. octubre de 2006 [citado el 8 de febrero de 2017];6(1):68–77. Disponible en: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/81/166>
213. Barrios A., Monroy P., Pérez E., Suárez C. Diseño de un instrumento de valoración del niño en estado crítico para el cuidado de enfermería basado en el modelo de adaptación de Callista Roy [Internet] [Especialización en cuidado crítico pediátrico]. [Bogotá]: Universidad de la Sabana; 2003 [citado el 8 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2279/121854.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
214. Prada A., Rodríguez J., Blanco M. Guía de estandarización de diagnósticos e intervenciones de enfermería en pacientes en posoperatorio de cardiopatía congénita, hospitalizados en la UCI pediátrica cardiovascular de la fundación cardioinfantil [Internet] [Especialización en cuidado crítico con énfasis pediátrico]. [Bogotá]: Universidad de la Sabana; 2012 [citado el 8 de febrero de 2017]. Disponible en: http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/6388/ALICIA%20PRADA_FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y
215. Lefaiver C., Keough V., Letizia M., Lanuza D. Using the Roy Adaptation Model to Explore the Dynamics of Quality of Life and the Relationship Between Lung Transplant Candidates and Their Caregivers. *Adv Nurs Sci*. 2007;30(3):266–74.
216. Ordin Y., Karayurt O., Wellard S. Investigation of adaptation after liver transplantation using Roy's Adaptation Model. *Nurs Health Sci*. 2013;15(1):31–8.
217. Perrett S., Biley F. A Roy model study of adapting to being HIV positive. *Nurs Sci Q*. 2013;26(4):337–43.
218. Arkyl R., Erguney S. Roy's adaptation model-guided education for adaptation to chronic obstructive pulmonary disease. *J Adv Nurs* [Internet]. 2013 [citado el 24 de febrero de 2017];69(5):1063–75. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22813085>
219. Isbir G., Mete S. Nursing care of nausea and vomiting in pregnancy: Roy adaptation model. *Nurs Sci Q* [Internet]. 2010 [citado el 23 de febrero de 2017];23(2):148–55. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20167716>
220. Medeiros LP de, Souza MB da C, Sena JF de, Melo MDM, Costa JWS, Costa liKF. Roy Adaptation Model: integrative review of studies conducted in the light of the theory. *Rev Rede Enferm Nordeste* [Internet]. el 6 de abril de 2015 [citado el 25 de febrero de 2017];16(1):132–40. Disponible en: http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/1930/pdf_1
221. Kacaroglu Vicdan A, Gulseven Karabacak B. Effect of Treatment Education Based on the Roy Adaptation Model on Adjustment of Hemodialysis Patients: *Clin Nurse Spec* [Internet]. 2016 [citado el 24 de febrero de 2017];30(4):E1–13. Disponible en: <http://content.wkhealth.com/linkback/openurl?sid=WKPTLP:landingpage&an=00002800-201607000-00015>

222. Cañaveral P., Urueña M., Pineda Y. Acercamiento del modelo de adaptación de Callista Roy al cuidado de enfermería de las unidades de hospitalización: pediatría y cuidado crítico pediátrico del hospital Pablo Tobón Uribe de Medellín [Internet] [Especialización en cuidado crítico con énfasis pediátrico]. [Bogotá]: Universidad de la Sabana; 2010 [citado el 8 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1238/5.%20Acercamiento%20Adaptaci%C3%B3n%20Callista%20Roy%20al%20Cuidado%20de%20Enfermer%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
223. Moreno M E.; Muñoz de Rodríguez L., Alemán C., Avila L., Badillo T., Barajas M., Beltrán J., Briñez K., Castillo L., Carvajal G., Contreras H., Crespo O., Durán de Villalobos M.M., García M., Guerrero E., Juan B., Lizcano L., López L., Montenegro J., Ospina A., Pérez B. De la Teoría de Enfermería a la práctica. 1ª edición. Vol. 1. Bogotá: Universidad de la Sabana; 2016.
224. Lazcano-Ortiz, M., Salazar-González B., Gómez-Meza M. Validación del instrumento: afrontamiento y proceso de adaptación de Roy en pacientes con diabetes mellitus tipo 2. Aquichan [Internet]. 2008;8(1):116–25. Disponible en: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/128/257>
225. Gini G, Pozzoli T G. Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. Pediatrics [Internet]. El 1 de marzo de 2009 [citado el 26 de marzo de 2014];123(3):1059–65. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2008-1215>
226. Muñoz J., Pajajoy N., Narvaez C. Cuidados e intervenciones de enfermería que favorecen el proceso de adaptación del niño de 3-12 Años de edad en la ciudad de Pasto - periodo 2007-2008. Rev Unimar [Internet]. 2010 [citado el 12 de febrero de 2017];(53):67–74. Disponible en: <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/publicaciones/RevistaUnimar53.html#/74/>
227. Na H, Dancy BL, Park C. College Student Engaging in Cyberbullying Victimization: Cognitive Appraisals, Coping Strategies, and Psychological Adjustments. Arch Psychiatr Nurs [Internet]. junio de 2015 [citado el 31 de enero de 2017];29(3):155–61. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0883941715000424>
228. Myers DG. Psicología. Séptima edición. Madrid: Médica Panamericana; 2005. 980 p.
229. García A. El desarrollo de la atención selectiva y modos de percepción holísticos y analíticos. Infancia Aprendiz J Study Educ Dev [Internet]. 1985;30:101–12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667392>
230. Ballesteros S. La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. Acción Psicológica [Internet]. 2014 [citado el 10 de febrero de 2017];11(1):7–20. Disponible en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39469144/La_atencion_selectiva_modula_el_procesami20151027-27404-rz4muw.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486752084&Signature=%2F%2FfevmL437qaPcoYNDPzi9Q%2Fv8U%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_atencion_selectiva_modula_el_procesam.pdf

231. Apolinar B. Procesos de capacitación de los profesionales en Educación para la Salud. Rev Iberoam Prod Académica Gest Educ [Internet]. 2014 [citado el 27 de febrero de 2017];1:1–11. Disponible en: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/77/125>
232. Beltrán Llera J, Bueno Álvarez JA. Psicología de la educación [Internet]. Barcelona: Marcombo; 1995 [citado el 11 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://site.ebrary.com/id/10337819>
233. Castro Sánchez C de, Fernández de Tejada Muñoz V. Derechos humanos y relaciones laborales [Internet]. Oleiros, La Coruña; [Madrid]; [Castelló de la Plana: Netbiblo ; UNED ; Universitat Jaume I; 2010 [citado el 27 de febrero de 2017]. Disponible en: <https://books.google.com/books?isbn=8497455134>
234. Tavares R. Aprendizagem significativa. Conceitos [Internet]. 2004;55–60. Disponible en: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>
235. Moreira, M. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica1 (Meaningful learning: from the classical to the critical view). En Madrid - España; 2007 [citado el 26 de febrero de 2017]. p. 1–15. Disponible en: <http://moreira.if.ufrgs.br/visaoclasicavisaocritica.pdf>
236. Griffiths H, Keirns NJ, Strayer E, Cody-Rydzewski S, Scaramuzzo G, Sadler T, et al. Introduction to sociology 2e. [Internet]. Second. Texas; 2015 [citado el 27 de febrero de 2017]. Disponible en: <https://open.umn.edu/opentextbooks/BookDetail.aspx?bookId=62>
237. Díaz-Serrano J. El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. Rev Electrónica Educ [Internet]. el 1 de septiembre de 2015 [citado el 13 de febrero de 2017];19(3). Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6870>
238. Díaz M. Control de respuestas emocionales [Internet] [Tesis Doctoral]. [Madrid - España]: Universidad Complutense de Madrid; 2013 [citado el 13 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/23424/1/T34893.pdf>
239. Muro M. Las emociones: el cerebro emocional y racional [Internet]. On line; 2013 [citado el 13 de febrero de 2017]. Disponible en: <https://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/12/las-emociones-el-cerebro-emocional-y-racional.pdf>
240. Suárez L. Los neurotransmisores en el funcionamiento del cuerpo humano y las emociones. propuesta didáctica para estudiantes de ciclo iv [Internet] [Tesis de Maestría en enseñanza de las ciencias exactas y naturales]. [Bogota, Colombia]: Universidad Nacional de Colombia; 2014 [citado el 13 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/39426/1/luzdarycardenass.2014.pdf>
241. Gomes, M. A concept analysis of relational aggression. J Psychiatr Ment Health Nurs [Internet]. Agosto de 2007 [citado el 15 de mayo de 2014];14(5):510–5. Disponible en: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2850.2007.01120.x>

242. Valadez I GN. Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Investig En Salud* [Internet]. 2007;9(3):184–189. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14290307>
243. Silva MAI, Silva JL da, Pereira BO, Oliveira WA de, Medeiros M. The view of teachers on bullying and implications for nursing. *Rev Esc Enferm USP* [Internet]. Agosto de 2014 [citado el 3 de febrero de 2017];48(4):723–30. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000400723&lng=en&nrm=iso&tlng=en
244. Leiva L., George M., Antivilo A., Squicciarini A., Simonsohn A., Vargas B., Guzmán J. Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas* [Internet]. 2015 [citado el 13 de febrero de 2017];14(1):31–41. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n1/art04.pdf>
245. Staines A, Balanda KP, Barron S, Corcoran Y, Fahy L, Gallagher L, et al. Child Health Care in Ireland. *J Pediatr* [Internet]. Octubre de 2016 [citado el 24 de febrero de 2017];177:S87–106. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022347616301494>
246. Singh K, Bassi M, Junnarkar M, Negri L. Mental health and psychosocial functioning in adolescence: An investigation among Indian students from Delhi. *J Adolesc* [Internet]. Febrero de 2015 [citado el 24 de febrero de 2017]; 39:59–69. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140197114002139>
247. Burns N, Grove SK. *Investigación en enfermería*. Madrid: Elsevier; 2012.
248. Chamorro, L.E. El 79 % de los estudiantes de Ibagué reconocen acciones de intimidación y matoneo. *Nuevo día* [Internet]. 2012; Disponible en: <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/educacion/129441-el-79-de-los-estudiantes-de-ibague-reconocen-acciones-de-intimidacion-y-ç>
249. Kim Y, Koh Y, Leventhal B. Prevalence of school bullying in Korean school students. *Arch Pediatr Adolesc Med* [Internet]. 2004; 158(8):737–41. Disponible en: <http://ovidsp.tx.ovid.com.ezproxy.unisabana.edu.co/sp-3.10.0b/ovidweb.cgi?&S=EPOEFPEFFJDDPLCINCNKJCJCDLMNAA00&Abstract=S.sh.92%7c31%7c1>
250. Lopez-Abadía, I. Periodos de conservación de datos personales en investigación biomédica. [Internet]. Universidad del País Vasco; 2011. Disponible en: https://www.ehu.es/documents/2458096/3401856/01_DatosPersonales_es.pdf

