



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**BULLYING, CYBER BULLYING Y
ESTRÉS
EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE
ESCUELAS PRIMARIAS Y
SECUNDARIAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

NAHIBÍ ISABEL HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. NAZIRA CALLEJA BELLO**

**REVISORA:
DRA. MARÍA DEL CARMEN SUSANA ORTEGA
PIERRES**

**JURADO:
DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE
MTRO. FRANCISCO JAVIER ESPINOSA
JÍMENEZ
MTRA. BLANCA ROSA GIRON HIDALGO**



CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi abuela

“Nadie puede hacer por los niños lo que hacen los abuelos: Salpican una especie de polvos de estrellas sobre sus vidas.”

Haley, A.

Más que polvos de estrellas, me diste la vida misma. Gracias. Te amo.

A mi madre

Por darme la vida, las enseñanzas, la guía, las experiencias, todo. Gracias. Te amo.

A mi familia

“El lugar donde nacen los niños y mueren los hombres, donde la libertad y el amor florecen, no es una oficina ni un comercio ni una fábrica. Ahí veo yo la importancia de la familia.”

Chesterton, G. K.

Por ser mi pilar, mi apoyo en difíciles momentos. Gracias. Los amo

A mis amigos

“Mientras tú seas feliz, ¡qué más da lo que digan los demás! Tú vive tu vida, que nadie va hacerlo por ti.”

Monforte, R.

Mis personas especiales, mis compañeros de vida. Gracias.

Doctora Nazira

“Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos.”

Jung, C. G.

Una guía maravillosa para esta aventura en estos tiempos. Mi gratitud eterna y sincera.

A mis maestros

“Indudablemente, una parte de la función de la educación consiste en ayudarnos a escapar, no del tiempo que nos toca vivir, pues estamos atrapados en él, sino de las limitaciones emocionales e intelectuales de nuestro tiempo.”

Eliot, T. S.

A ustedes, que me mostraron y enseñaron la fortaleza, sensibilidad e inteligencia para enfrentarme al ayer, al hoy y al mañana. Gracias.

A mi Alma Máter UNAM gracias por tanto.

“No esperaba que ocurriera nada. Yo era algo que yacía bajo el sol y lo sentía, y no quería ser nada más. Era totalmente feliz. Tal vez nos sentimos así cuando morimos y nos convertimos en parte de un todo, sea el sol o el aire, la bondad o la sabiduría. En cualquier caso, eso es la felicidad: diluirse dentro de algo completo y grandioso. Cuando le sucede a uno, es un proceso tan natural como el sueño.”

Cather, W.

ÍNDICE

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3

I. MARCO TEÓRICO

1. Bullying

1.1 Conceptos generales del bullying	6
1.1.1 Delimitación conceptual de acoso, hostigamiento, violencia, agresión, intimidación y sometimiento	6
1.1.2 Definición de bullying	7
1.1.3 Tipos de bullying	9
1.1.4 Percepción del bullying por niños y adolescentes	10
1.1.5 Percepción del bullying de los maestros	11
1.1.6 Percepción del bullying de los padres	12
1.1.7 Estadísticas de bullying en México	12
1.2 Perfiles: bully, víctima, bully-víctima y testigo	13
1.2.1 Bullies	14
1.2.2 Víctimas	16
1.2.3 Bully/Víctimas	17
1.2.4 Testigos	18
1.3 Efectos físicos y psicológicos asociados con bullying	19
1.3.1 Estrés y bullying	21
1.4 Reacciones de los cuatro perfiles ante el bullying	23

2. Cyber bullying

2.1 Conceptos generales del Cyber bullying y sus actores	28
--	----

2.1.1	Definición de Cyber bullying	28
2.1.2	Estadísticas de cyberbullying en México	29
2.1.3	Cyber bullies	30
2.1.4	Cyber víctimas	31
2.1.5	Cyber bully/Cyber víctima	32
2.1.6	Cyber testigo	33
2.2	Tipos de Cyber bullying	34
2.3	Efectos físicos y psicológicos del Cyber bullying	36
2.3.1	Estrés y cyberbullying	37
3.	Estrés	
3.1	Conceptos generales del estrés	39
3.1.1	Definición de estrés	39
3.1.2	Respuestas ante el estrés	40
3.1.3	Tipos de estrés	42
3.1.4	Tipos de estresores	43
3.1.5	Consecuencias del estrés	44
3.2	Repercusiones del estrés en niños y adolescentes	44
3.2.1	Físicos y biológicos	44
3.2.2	Cognitivos	46
3.2.3	Sociales	47
II. METODOLOGÍA		
	Justificación	50
	Objetivos	51
	Preguntas de investigación	52
	Hipótesis	53
	Método	55
	Participantes	55
	Tipo de estudio	55
	Variables	55

Instrumentos	57
Procedimiento	59
Tratamiento de los datos	59
Resultados	60
Discusión	77
Conclusiones	83
Aportes	85
Limitaciones	86
Sugerencias	86
REFERENCIAS	87
ANEXOS	102
Anexo 1. Batería aplicada	103
Anexo 2. Batería contestada por un estudiante de 12 años	107
Anexo 3. Batería contestada por una estudiante de 15 años	108

Resumen

El bullying escolar es una práctica que ha ido en ascenso en los últimos años y se presenta cada vez con mayor visibilidad debido a las tecnologías de la información y comunicación. El presente trabajo analizó la presencia y los perfiles del bullying escolar y del cyber bullying en niños y adolescentes, y su relación con el estrés cotidiano. Participaron 401 estudiantes, hombres y mujeres, de 5° y 6° de primaria y de los tres grados de secundaria de escuelas públicas del Estado de México y de la Ciudad de México. Los datos indicaron que los perfiles de bullying escolar más frecuentes fueron el de testigo y el de agresor/víctima, y los menos frecuentes, los de agresor y de víctima; los perfiles fueron afectados por el grado, el turno escolar y el promedio académico, pero no por el sexo. Se identificó la prevalencia de conductas de cyber bullying y se encontró que están relacionadas significativamente con el bullying escolar. La mayoría de los alumnos dijeron tener conocimiento y hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación. Respecto del estrés cotidiano que experimentan los alumnos, los resultados mostraron la asociación del estrés familiar, escolar y principalmente de salud tanto con el bullying escolar como con el cyber bullying. Se concluyó que estos hallazgos ofrecen herramientas para desarrollar programas de prevención e intervención contra la violencia en niños y adolescentes.

Palabras clave: bullying, cyber bullying, estrés, niños, adolescentes.

Abstract

School bullying has increased in recent years and due to information and communication technologies we are capable of noticing it easily. The present work analyzed the presence of bullying, the scholar bullying profiles, cyberbullying in children and adolescents and its relationship with daily stress. Participated 401 students, men and women, of 5th and 6th grade of elementary school and three grades in junior high of public schools from the State of Mexico and Mexico City. The data showed that the most frequent school bullying profiles were witness and aggressor / victim, being the less frequent those of aggressor and victim; the profiles were determinates by grade, school shift and average, but not by sex. The prevalence of cyberbullying behaviors were identified and found to be significantly related to school bullying. The majority of the students said they had knowledge and made use of information and communication technologies. Regarding the daily stress experienced by the students, results showed the association between family, school and mainly health stress, both with school bullying and with cyberbullying. It was concluded that these findings may offer tools in order to develop prevention and intervention programs against violence in children and adolescents.

Keywords: bullying, cyber bullying, stress, children, adolescents

INTRODUCCIÓN

Aunque las prácticas de bullying o acoso escolar han estado presentes desde tiempo atrás, en los últimos años el problema de la violencia en las escuelas se ha agudizado debido a la revolución tecnológica y al acceso de los niños y los adolescentes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS).

Ante esta situación, se han desarrollado numerosos programas dirigidos a erradicar estos comportamientos en el ambiente escolar, pero los logros han sido exigüos. Por ello, la investigación psicológica se ha enfocado en responder a la pregunta: ¿en qué consiste este fenómeno y con qué factores está relacionado?

El bullying corresponde a acciones negativas dirigidas a un alumno, que se repiten por un período de tiempo extenso y que son ejecutadas, en la mayoría de las ocasiones, por uno o más compañeros del salón o de la escuela, colocados en un estatus de mayor poder. Estas acciones incluyen el contacto físico agresivo, palabras ofensivas, gestos desagradables, rumores y exclusión grupal (Olweus, 1997). La presente situación escolar, en particular los apodosos y las burlas, generan estrés y afectan significativamente a la persona.

El cyber bullying es definido como enviar o “colgar” en la red imágenes, videos e información (en la mayoría de los casos, editados) con el objetivo de dañar a una persona, por un período de tiempo extenso y de forma repetitiva (Willard, 2005). Esta práctica se ha hecho cada vez más frecuente entre los alumnos de escuelas primarias y secundarias, lo cual implica que el acoso sigue activo al salir de la institución. Las víctimas son molestadas ya no sólo en las aulas sino también fuera de ellas. Las TIC constituyen una herramienta que utilizan los bullies para continuar ejerciendo acciones negativas contra sus víctimas, en tanto que los demás son espectadores o testigos del acoso, tanto en la escuela como en la red.

El bullying escolar y el cyber bullying son comportamientos que quebrantan las reglas de la sana convivencia en la comunidad escolar y generan un ambiente de estrés, que

trae consigo consecuencias no sólo cognitivas y sociales sino también efectos sobre la salud física de los alumnos. Este tipo de estrés o distrés hace que se encuentren constantemente en estado de alerta y provoca que los niños y los adolescentes respondan desfavorablemente ante los estímulos del medio.

Los propósitos del presente estudio fueron: a) determinar el nivel de bullying escolar y cyberbullying y la caracterización de sus perfiles en los alumnos de 5º y 6º de primaria y de 1º, 2º y 3º de secundaria en escuelas públicas, y b) determinar la asociación entre el bullying escolar y el cyber bullying y de estos con el estrés cotidiano, para ello se analizó y recabó información que se encuentra estructurada en tres apartados dentro del marco teórico.

En el primer y segundo capítulo se describen las características de los perfiles de bullying escolar (bully, víctima, bully/víctima y testigos) y cyber bullying (cyber bully, cyber víctima, cyber bully/cyber víctima, cyber testigos) así como los padecimientos y reacciones asociadas, especificando aquellos que afectan a cada uno de los que son participes de estas conductas. Adicional a lo anterior, en la primera sección también se plantean las diferentes definiciones (conceptos que preceden o se suman) de bullying y la percepción de maestros y padres de familia ante las situaciones que desencadenan dichos comportamientos en ámbitos sociales, familiares, escolares, etcétera.

El tercer capítulo aborda el estrés, su definición, sus diferentes tipos, las reacciones que provoca, y sus consecuencias, así como las repercusiones físicas, biológicas, sociales y cognitivas de éste en niños y adolescentes. Finalmente, se plantean los niveles de estrés presentes en los diferentes perfiles de bullying.

En la segunda parte se expone la investigación realizada. Inicialmente, se presenta la justificación del estudio, los objetivos, las preguntas y las hipótesis planteadas. A continuación, se expone la metodología que se siguió para la obtención de los datos y los resultados obtenidos. Finalmente, presentan las conclusiones del estudio.

I. MARCO TEÓRICO

1. Bullying

En este capítulo se presenta la definición del bullying así como los conceptos que le preceden; los perfiles que participan –bullies, víctimas, bully/víctimas y testigos– y la descripción de cada uno de ellos.

Se abordan las percepciones, las reacciones y los padecimientos asociados con el bullying que tienen los alumnos de acuerdo con el rol o perfil en el que se desenvuelven.

1.1 Conceptos generales

1.1.1 Delimitación conceptual de acoso, hostigamiento, violencia, agresión, intimidación y sometimiento

En el fenómeno del bullying se utilizan variados términos que señalan las acciones negativas hacia otras personas, la mayor parte del tiempo las emplean como sinónimos, pero hay que decir que, aunque las características de estos términos como violencia entre pares o maltrato son similares, hacen referencia a acciones o situaciones puntuales de acuerdo a la cultura en la que se esté desarrollando.

Castillo (2011) determina como acoso aquellas acciones de carácter repetitivo, sistemático y que tienen la finalidad e intención de causar daño o perjudicar a alguien más débil.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), define la violencia como “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”

Barragán, Valadez, Garza, Barragán, Lozano, Pizarro & Matínez (2010) precisan la intimidación como el conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o un grupo, en forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, que dirigen contra un compañero en forma repetitiva y con duración mínima de 6 meses con intención de causarle daño para obtener beneficios económicos, sociales, alimenticios, etcétera.

Carrasco y Gonzáles (2006) delimitan agresión como una conducta objetiva, reactiva y efectiva, presentada en situaciones específicas, que en algunas ocasiones resulta ser adaptativa. La Real Academia Española (2014) agrega que es un “Ataque o acto violento que causa daño.”

La RAE (2014) detalla hostigar como “Dar golpes con una fusta, un látigo u otro instrumento, para hacer mover, juntar o dispersar. Molestar a alguien o burlarse de él insistentemente... Hostilizar”, en lo que se refiere a agredir a quienes consideran enemigos, así mismo, explica que someter se refiere a “Sujetar, humillar a una persona, una tropa o una facción... Subordinar el juicio, decisión o afecto propios a los de otra persona. Hacer que alguien o algo reciba o soporte cierta acción.”

1.1.2 Definición de bullying

El término Bullying fue pronunciado por primera vez en “Tom Brown’s School Days” por Thomas Hughes en 1857 (Smith, 2014). En la época de los 70’s en Escandinavia se popularizó el término que fue derivado del “mobbing”, teniendo como raíz la palabra “mob”, mismo que implica acciones de acoso o asedio a otro por parte de un grupo grande de personas (Olweus, 1993). Epistemológicamente la raíz de la palabra proviene del vocablo holandés “boel” que significaba “amante” y no del inglés “bull” que significa toro. Después del siglo XVI, “boel” fue interpretado como las personas que hacían negocio con amores ilícitos (probablemente referido a los proxenetas), que al llegar a nuestro idioma conectó con la figura del matón, lo que ha propiciado la traducción de matonismo escolar.

El bullying es definido como acciones negativas y repetidas por un período de tiempo extenso que un compañero o grupo de alumnos de aula o escuela dirigen hacia otro(s)

estudiante(s), con el objetivo de infligirles daño (Olweus, 1997). Algunas conductas comunes de bullying son: provocaciones, amenazas, insultos, maltratos, humillaciones (Ghiso y Ospina, 2010).

Jacobson (2013) y Ortega (2010) señalan que el bullying es un tipo de agresión reactiva que no se originan de la misma manera ni tienen los mismos efectos, pero que quien lo práctica está enfocado en la obtención de uno o varios beneficios, ya sea la pertenencia a un grupo, reconocimiento, obtención de objetos o dinero, etcétera., por ello una gran parte de los conflictos que terminan siendo parte del bullying emergen sin provocación alguna de la víctima.

El bullying toma mayor fuerza al notar que dentro de este encontramos: hostigamiento, violencia, agresión, intimidación, sometimiento, pero sobre todo, debido a que si englobamos todas las características de los términos anteriores dan como resultado (Ortega, 2010):

1. Dirigidos a hacer daño o perjudicar a otros.
2. Las acciones negativas son intencionales.
3. Son frecuentes y repetitivas.
4. Habrá un desbalance de fuerza o dominio sobre otro.

Santoyo y Frías (2014) subrayan que el bullying es un problema relevante en nuestra época, puesto que en él se refleja la intolerancia, la discriminación, el rechazo y el ejercicio de poder entre estudiantes, convirtiéndose con el paso del tiempo en una violencia normalizada, que da pie a una nueva forma de relación (Collel y Escudé, 2002). Lo anterior puede notarse en niños de 4 a 6 años que justifican su propia conducta agresiva porque no la identifican como bullying (Monks y Smith, 2006), en otros casos, le dan un “sentido educativo” que tiene por objetivo hacer a la víctima capaz de defenderse por sí sola, que se mantiene y reproduce debido al festejo, apoyo o sencillamente silencio a las acciones de este último (Gómez, 2013).

El bullying en el instante en que empieza a ser aceptado y tolerado tiende a crear un ambiente poco sano y que deteriora las relaciones interpersonales que son la base de una buena convivencia (Ortega, 2010).

1.1.3 Tipos de Bullying

Se identifican diferentes categorías de bullying: físico, social, verbal, psicológico (Farrington, 1993; Ladd y Ladd, 2001; Roland, 1989) y más recientemente el cibernético.

El bullying físico se caracteriza principalmente por el desbalance de fuerzas, puede ser categorizado en maltrato físico directo (pegar, amenazar con armas) e indirecto (esconder, robar o romper cosas de alguien más), cabe mencionar que las peleas entre alumnos que poseen características físicas y de fuerza similares no son consideradas como tal (Collel y Escude, 2002; Olweus, 1997; Smith et al, 2002), las víctimas suelen ser niños y adolescentes percibidos como débiles; en otras ocasiones, simplemente el número de alumnos que agreden a otro es mayor. Las caras o gestos desagradables (Olweus, 1997; Smith, Cowie, Olafsson y Liefvooghe, 2002) están presentes dentro de esta categoría.

En el bullying social, se encuentran conductas de exclusión del grupo de actividades, esparcir rumores, persuadir a otros de que no hablen o dirijan la palabra a un compañero (Guerin y Hennessy, 2002; Olweus, 1997).

En el bullying verbal se incluye hablar mal de alguien, insultar, poner apodos, alburear (connotaciones sexuales), amenazar, ridiculizar, caricaturizar, intimidar, chantajear (Collel y Escudé, 2002; Gómez, 2013; Guerin y Hennessy, 2002), por lo que respecta a las burlas, Roland (1989) considera que también son parte del bullying psicológico porque humillan a la víctima a través de palabras y gestos desagradables, que consecuentemente, fortalece el imaginario del estudiante en donde se sabe indefenso y sometido (Ghiso y Ospina, 2010).

Hernández y Solano (2007) asumen el Cyber bullying como un maltrato que se produce entre los escolares por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC), de forma repetitiva, anónima, a través de la cual se chantajea, amenaza o expone a burlas. La población de víctimas en este tipo de bullying en niños y jóvenes se ha visto en edades comprendidas entre los 10 y 20 años en función de lo precoces que sean los niños en adquirir teléfonos móviles o de acceder a servicios de comunicación.

1.1.4 Percepción del bullying por los niños y adolescentes

Los alumnos entrevistados por Guerin y Hennessy (2002), declararon que en la mayoría de los casos el bullying es generado por chicos o chicas que creen que estas acciones son divertidas y que al pasar el tiempo, tanto niños como adolescentes reconocen, replican, legitiman, pero sobre todo naturalizan esta violencia (Ghiso y Ospina, 2010).

Monks y Smith (2006) reportan que los niños de 4 a 8 años perciben el bullying como conductas agresivas y no agresivas, mientras que los adolescentes y adultos usan dos dimensiones para diferenciarlo, el físico y el indirecto (agresiones verbales, sociales), dado que en estas etapas de vida el desbalance de poder y la duración son cruciales., pese a ello, Guerin y Hennessy (2002) dieron cuenta en su investigación que para las y los alumnos en ocasiones la repetición o la intención de comportamientos (verbal, físico, psicológico, exclusión y tomar cosas) no son factores clave, dado que, si la acción provocó algún daño, aunque hubiera ocurrido una o dos veces a la semana era considerada como una conducta de bullying.

Para las adolescentes la intimidación indirecta es la principal, pues detectan mejor el bullying social, verbal y psicológico, en comparación con los adolescentes del sexo masculino que lo identifican más como un desequilibrio de poder y uso de fuerza (Frisén, Holmqvist y Oscarsson, 2008).

1.1.5 Percepción del bullying por los maestros

Los profesores muestran rechazo ante la intimidación e incluso son impulsores y seguidores de iniciativas para detener estas conductas, sin embargo, su identificación se vuelve difícil dado que la percepción de las y los maestros es menos inclusiva que la de los alumnos, y se guía más por las conductas sociales severas como: exclusión de género y el maltrato físico., además, hay diferencias según el sexo del profesor, pues las mujeres tienen más actitudes negativas que los hombres ante las conductas de bullying (Boulton, 1999; Menesini, Fonzi y Smith, 2002). Hazler, Miller, Carney y Green (2001) apoyan estos hallazgos, agregando que los profesores no incluyen en su definición un desbalance de poder y tienden a identificar mejor el bullying físico que el abuso verbal, social y emocional.

Ante la situación, los docentes se sienten responsables de evitar estas conductas violentas dentro de la escuela, sin embargo, esta actitud limita sus acciones, por lo que la gran mayoría ha pedido capacitaciones para aprender a actuar de una manera asertiva ante el bullying y detenerlo tanto dentro de la institución como fuera de ella (Boulton, 1999).

En México de acuerdo con el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México hecho por la Secretaría de Educación Pública en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) (2009), el 43.2 % de los maestros ha detectado casos de bullying en su escuela, en el que, las maestras detectan más conductas de bullying que los maestros concordando con Boulton (1999)., además, la quinta parte señaló que conoce o ha observado como grupos de niños intimidan a otros, pese a lo anterior sólo un 15.9% de los directores de las instituciones han reconocido situaciones de bullying.

Las estrategias por las que han optado para combatir estas conductas reportan ser diferentes de acuerdo con el sexo del director de la institución, pues, mientras que las directoras optaron por llegar a un acuerdo mediante el diálogo y la firma de una carta compromiso por parte del alumno (62.9%) y pláticas con los padres (37.1%), los directores hablaron en menor medida con los alumnos (8.8%) para llegar a acuerdos, sin mencionar la situación a los padres.

1.1.6 Percepción del bullying por los padres

Contados son los padres que hablan de este fenómeno con su familia y en la mayoría de los casos estos lo describen como un suceso aislado pero peligroso, ante el cual se sienten inhibidos para hacer algo, ya sea porque no saben cómo abordar y confrontar el tema, porque sospechan que sus hijos pudieron dar pauta para ser acosados o, porque reconocen que estos son bullies derivado de su personalidad o hasta de la genética. (Macintyre, 2009; Olweus, 1993).

Gómez (2005) considera que el nulo apoyo de los padres es un factor que influye en la limitada esperanza que el niño tiene de que su situación cambie; en la mayoría de los casos sólo obtienen resoluciones simples como alejarse o ya no juntarse con ellos, otros, incitan a que sus hijos se defiendan y de no hacerlo, ellos mismos los castigarán. Los alumnos que fueron entrevistados dijeron que las actividades en la escuela son un tema sensible y que pocas veces pueden tocar con sus padres, debido a que estos no perciben de forma clara su conducta y diferenciarla de cuando se están agrediendo a cuando sólo juegan.

Pese a lo anterior, los padres parecen ser ajenos a este fenómeno, encontrando situaciones que los toman por sorpresa y no saben el porqué de las actitudes de sus hijos, tales como no querer ir a la escuela, enfermedades repentinas, aislamiento, etcétera (Gómez, 2005).

1.1.7 Estadísticas de bullying en México

En México, se ha encontrado que un 30% de los alumnos ha recibido y dado golpes, 23% afirma haber sido víctima de violencia en la escuela. Diversos procesos pueden iniciar en actos mal intencionados en el aula escolar o la escuela misma. En niños y adolescentes uno de estos desencadenantes es la constante competencia grupal, en donde unos y otros tratan de ser “el mejor” o llamar la atención de los demás (Tello, 2005).

SEP y UNICEF (2009), reportaron que 90% de las chicas y chicos de primaria y secundaria han sido humillados o insultados, además, una quinta parte del alumnado ha sido discriminado en mayor medida por religión, dejando a las preferencias sexuales, pobreza, diferencia de clases y discapacidad en segundo plano.

Este estudio con respecto a las causas que los llevan a molestar a los varones menciona que los niños (28.9%) y niñas (26.8%) de primaria dijeron que se debía a la diferencia en gustos, mientras que las adolescentes dieron mayor peso al físico (25.9%) su contraparte masculina lo dio a la forma de hablar y caminar (26.6%).

Por otra parte, las razones que llevan a molestar a las chicas en niños (29.9%) y niñas (25.4%) de primaria se debe también a la diferencia en gustos, a diferencia de las (26.4%) y los (23.3%) adolescentes que lo hicieron por la forma de hablar y caminar.

Se menciona que los varones tanto en primaria como secundaria son los que exhiben más agresiones físicas y en mayor medida hacia otros chicos, situación que se repite en los estudios de Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y de Dios (2008).

En cuanto al turno escolar Santoyo y Frías (2014), mencionan que el porcentaje de víctimas y bully/víctimas es mayor en el turno matutino (15.8%), siendo posible que se tenga una naturalización de la violencia en otros turnos o que la percepción violenta que se tenía de los estudiantes de turno vespertino sea equívoca.

A decir de la ONG Internacional Bullying sin Fronteras a marzo de 2017, México ocupa el primer lugar a nivel Mundial en bullying con tendencia al alza, en el que actualmente 7 de cada 10 niños son afectados por este fenómeno. Dada la situación, el gobierno mexicano ha desarrollado mediante la SEP (2017) el Programa Nacional de Convivencia Escolar para una Escuela Libre de Acoso.

1.2 Perfiles: bully, víctima, bully-víctima y testigo

La asistencia a una institución educativa brinda la oportunidad de extender lazos sociales más allá de la familia; los niños, por ejemplo, comienzan un proceso de adaptación y aprendizaje no sólo intelectual sino también social cuando inician la escuela, pues aquí tendrán sus primeras amistades, conocerán cómo iniciarlas y cómo mantenerlas. Jaramillo, Cárdenas, Forero y Ramírez (2007) han encontrado que los niños valoran como atributos positivos en sus amigos el respeto, la sinceridad, la generosidad, ser fiel, seguro, solidario y sociable, mismos que son factores para ser aceptados y queridos dentro de su grupo, por el

contrario, actitudes como la agresión y ser irrespetuoso ponen al niño o niña en posición contraria, es decir, de rechazo.

Se han estudiado cuatro perfiles en el fenómeno del bullying: bully, víctima, bully-víctima y testigo, con el objetivo de identificar conductas y crear programas basados en las características de estos perfiles que den pautas a una asertiva confrontación del fenómeno.

1.2.1 Bullies

Los bullies son alumnos que se caracterizan por:

1. Intentar manipular a otros, tienen altos niveles de ansiedad e impulsividad (Bosworth, Espelage y Simon, 2001).
2. Tienen poca capacidad para relacionarse, tratar de forjar vínculos a través de la agresión (Gómez, 2013).
3. Se comportan agresivamente con los adultos, padres y maestros incluidos. Tratan de dominar a otros. Poco empáticos con las víctimas, tienen actitudes positivas hacia la violencia y uso de armas (Olweus, 1997).
4. Tienen bajo autocontrol, bajo rendimiento académico y baja percepción de autoridad (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu y Morton, 2001).
5. Pueden actuar solos o en grupo (Collel y Escudé, 2002).

En el perfil de bully, los estudiantes varones son los que ejercen principalmente violencia física, en algunas ocasiones estos alumnos harán asociaciones con otros estudiantes agresivos similares a él o ella (Pellegrini et al. 1999), formando grupos de bullies que actúan simultáneamente para agredir a otros., tal es el caso de los bullies populares que tienen la habilidad de atraer a seguidores y manipular a los demás, comúnmente son buenos atletas (Bosworth, Espelage y Simon, 2001). Este grupo no tiene problemas para relacionarse con sus pares, son líderes y sus conductas agresivas no se dirigen a las

disciplinas deportivas, sino acosar, obteniendo el reconocimiento de otros no sólo por ser buenos atletas sino también por ser bullies (Pellegrini, Bartini, y Brooks, 1999).

Por otro lado, contrario a los varones las chicas agreden indirectamente (esparcen rumores, excluyen socialmente, etcétera.) (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y de Dios, 2008) con mayor frecuencia, sin embargo, también pueden usar la agresión física, y a pesar de recibir sobrenombres despectivos como “marimachas”, obtienen un “doble reconocimiento” o mérito por ejercerlo tanto en mujeres como en hombres (Gómez, 2013).

La relación que establece el bully con la víctima, se vuelve más estrecha en la medida en que aumentan la frecuencia y la gravedad del acoso, el bully funge como un “coleccionista de victorias” en sus acciones del día a día en donde el uso de fuerza para someter a las víctimas es notable. No hacerlo significaría que este ha perdido su vigencia y se ha debilitado. En gran medida, el bully mantiene su conducta para evitar convertirse en víctima (Gómez, 2013).

Contrario a lo que se esperaría, Glew, Fan, Katon y Rivara (2008) encontraron que los bullies se sienten inseguros y tristes en la escuela, sin embargo, no ven mal empezar una pelea o mentir.

Olweus (1997) describe otros tipos de bullies como son:

*Activos: son alumnos que usan agresiones directas.

*Social indirecto: son alumnos que manipulan a otros para que agredan.

*Pasivo/secuaz: son alumnos que acompañan y respaldan al bully pero no toman parte en las conductas violentas.

*Ansiosos/reactivos: son alumnos que al ser rebasados por sus niveles de tensión reaccionan de manera agresiva.

1.2.2 Víctimas

Olweus (1997) describe a las víctimas como personas ansiosas e inseguras, cautos, sensibles y callados, poseen baja autoestima y una visión negativa de sí mismos y de la situación en la que se encuentran, además, señaló dos tipos de víctimas: las pasivas y las agresivas. Las víctimas pasivas, son las más comunes, lloran y/o huyen de la situación, son solitarias y no tienen muchos amigos; mientras que las agresivas, son reactivas ante el acoso, es decir, sus reacciones suelen ser violentas, tienen problemas de concentración y son irritables.

Las víctimas agresivas no se incluyen dentro del perfil de bully-víctima porque sólo responden ante situaciones de acoso y no someten a otros (Olweus, 1999).

Las víctimas definen el bullying como las conductas que los hace sentir tristes o que implican faltas de respeto (Frisén et al., 2008), independientemente de la acción o actitud de los demás.

Las características que hacen proclives a ciertos niños a ser víctimas son, por lo regular, discapacidades físicas o intelectuales o por destacar en un ámbito académico (Gómez, 2013).

Gómez (2005) explica que los alumnos pocas veces pueden parar el abuso, se ven sin esperanzas de que la situación pueda cambiar, lo que les resulta doloroso. Tienen la sensación de que nadie los escucha, lo cual deriva en frustración e impotencia (Nashiki, 2005). Las respuestas por parte de sus padres o maestros han sido poco favorecedoras o incluso han hecho que la situación empeore.

Las agresiones que se dan con mayor frecuencia son las verbales, ejemplos de ellas, son las groserías y los sobrenombres; después se encuentran las agresiones físicas indirectas, como esconder cosas o tomarlas sin permiso. En casos más severos es el acoso sexual. Estos estudiantes muy pocas ocasiones se atreven a mencionar el acoso del que son víctimas, ya que son pocos los amigos que se atreven a tomar parte del conflicto para evitarlo (Del Barrio et al., 2008), pues temen por su propia integridad.

Para la víctima, el bully es una figura que impone poder, con una imagen física fuerte y grande (Ghiso y Ospina, 2010) por tanto, las amenazas e intimidaciones la mantienen bajo su dominio.

1.2.3 Bully/Víctimas

Los alumnos que son considerados bully/víctima son aquellos que son acosados pero que también ellos acosan a otros (Wolke, Woods, Bloomfield, Karstadt, 2001; Cook, Williams, Guerra, Kim, y Sadek, 2010).

Estos alumnos tienen menor función adaptativa que los bullies o víctimas puras (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine, y Maughan, 2008; Haynie et al., 2001), son socialmente aislados, solos y menos capaces de formar amistades (Boulton, y Smith, 1994; Georgiou y Stavrínidis, 2008) y, por lo regular, se ven implicados con mayor frecuencia en comportamientos suicidas (Winsper, Lereya, Zanarini, y Wolke, 2012).

Las conductas que externalizan en su mayoría son de tipo agresivo, son hiperactivos (Kumpulainen et al., 1998), tienen baja competencia escolar, baja aceptación social, pobre autoestima (Austin y Joseph, 1996), síntomas depresivos y poco autocontrol (Haynie et al., 2001).

Estos alumnos han llamado la atención debido a que no ven mal llevar armas a la escuela y mentir si con eso salen de algún problema (Glew et al., 2008). Al respecto en el estudio de Anderson et al. (2001) se vio que aquellos estudiantes que fueron acosados en la escuela estuvieron asociados a más muertes violentas, tanto a nivel individual como en masa; más tarde Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan y Scheidt (2003) señalaron que aquellos que habían sido tanto bullies como víctimas son los que con mayor frecuencia tienen y llevan armas consigo.

1.2.4 Testigos

Latané y Darley (1970) desarrollaron un modelo en el que explican la intervención del testigo y los pasos que siguen para hacerlo, así como los preceptos que lo llevan a tomar la decisión de actuar:

1. El notar que algo está pasando.
2. La interpretación de la situación como una emergencia.
3. Tomar la responsabilidad personal de intervenir.
4. Determinar la acción apropiada.
5. Proveer asistencia a la víctima.

Velázquez y Escobedo (2008) dividen a los testigos en dos categorías: los activos y los denunciadores. Los activos descalifican las acciones de los bullies hacia las víctimas de una manera verbal; estos estudiantes han asimilado las representaciones sociales sustentadas en un valor de justicia, por lo que se interponen ante la violencia hacia otros. Los denunciadores o prosociales (Trianes, 2000) son alumnos que tienen un comportamiento social visible, que no sólo observan, sino que intervienen y denuncian los actos de acoso y al bully ante algún superior, como un maestro, un prefecto o un padre de familia.

Dentro de esta clasificación están los testigos pasivos, que sólo miran la acción sin intervenir o decírselo a algún adulto o figura de autoridad (Smith, 2014).

Gómez (2013) nos habla acerca de una posible complicidad por parte de algunos estudiantes que fungen como testigos, pues al no sentirse seguros y temer que el bully se vaya en contra de ellos guardan silencio. En otros casos, ocurre una intervención sólo si la víctima es un amigo (Del Barrio et al., 2008). Frecuentemente son las niñas quienes defienden a las víctimas por ser más empáticas que los chicos (Correia, y Dalbert, 2008).

Smith (2014) arguye que hay diferencias en la forma en la que los testigos activos intervienen según el género, las mujeres intervienen de una manera verbal mientras que los

hombres lo hacen de manera física al interponerse o separar a los compañeros, pese a ello ambos enfocan su atención en el bully.

Estos niños, por lo regular comentan la situación de bullying a sus amigos o amigas, lo que hace que los adultos no sepan y esta práctica pase desapercibida para ellos (Rodríguez, Seoane y Pedreira, 2006).

1.3 Efectos físicos y psicológicos asociados con bullying

El bullying además de ser es el conjunto de acciones violentas en contra de otro por parte de los bullies, es una conducta antisocial que quebranta las reglas de convivencia, generando un ambiente de estrés y agresión entre alumnos, que trae consigo cambios no sólo sociales, sino también de salud.

Las conductas violentas de niños y adolescentes ocasionan en la mayoría de los casos estrés social entre sus compañeros de clase, lo que impide que los estudiantes se sientan seguros y protegidos, dando pie a interacciones violentas (Hanish y Guerra, 2004), situación que provoca inseguridad, tristeza, poca motivación y miedo de asistir a la escuela (Glew et al., 2008).

Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels y Verloove-Vanhorick (2006) encontraron que los chicos que fueron acosados a principios de año, tuvieron mayores probabilidades de presentar durante el ciclo escolar: depresión, ansiedad, enuresis, dolor abdominal y tensión; síntomas psicosomáticos como: dolores de cabeza, estómago, nerviosismo, somnolencia y un estado de ánimo mayormente irritable (Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001); también trastornos de la ingesta, como anorexia y bulimia, la mayoría en el género femenino (Collel y Escudé, 2002).

En el estudio de Schwarts (2000), las víctimas puntuaron alto en estrés emocional y labilidad emocional; además, viven con miedo a decir y hacer algo por temor a las represalias de sus bullies, lo que provoca que constantemente estén cuidando de su integridad física (Gómez, 2013).

Algunos bullies puede ver las conductas violentas como normales debido a que la forma en que ellos pueden relacionarse es a través de la agresión, también existe la posibilidad de que estén habituados a este tipo de respuestas por parte de sus pares o lo hagan porque es la única forma en la que pueden obtener atención de otros (Aluede, Adeleke, Omoike y Akpaida, 2008).

Los bullies tienen índices altos de síntomas depresivos y pensamientos suicidas, sin embargo, los chicos puntúan más alto en los segundos; mientras las chicas lo hacen para depresión (Brunstein, Marroco, Kleinman, Schonfeld y Gould, 2007; Roland, 2002). O'Brien et al. (2011) encontraron: alto índice de trastornos del sueño de tipo respiratorio, somnolencia diurna y ronquido.

Las características como: la rebeldía, la toma de riesgos y la búsqueda de sensaciones son clave en hombres y mujeres para empezar a consumir tabaco. Además, los adolescentes con amigos fumadores son más proclives a empezar a fumar, ya sea por imitación o por el deseo de pertenencia al grupo (Calleja y Aguilar, 2008)

Litwiller y Brausch (2013) encontraron que el bullying físico está asociado al uso de sustancias, la conducta violenta y la conducta suicida, la presencia de las dos primeras presenta un riesgo mayor para el suicidio.

Los bullies en comparación con las víctimas y aquellos que no están dentro del esquema del bullying, corren más riesgo de tener conductas alcohólicas y de consumo de marihuana (Bradshaw, Waasdorp, Goldweber y Johnson, 2013)

Schwartz (2000) encontró que existe relación entre el TDAH y el bullying, en dónde explicó que los niños que lo presentan son mayormente bullies.

Las bully/víctimas tienen mayores índices de enfermedades psicosomáticas, problemas de sueño, tensión, cansancio, nerviosismo, mareo (Gini, 2007), problemas de conducta e hiperactividad (Schwartz, 2000). Este perfil presenta también ansiedad, pero en comparación con los otros, el de éste va en aumento dado que tiene que protegerse de otros y al mismo tiempo mantener su posición de agresor (Guerin y Hennessy, 2002), lo que explica que este grupo sea el que desarrolle con mayor frecuencia enfermedades de tipo

físico, psicológico y emocional, reaccionando de manera violenta o desquitándose con otros.

Los desórdenes psiquiátricos, se presentan frecuentemente en los bully/víctimas; el desorden de conducta oposicional es el más común (Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001).

Bradshaw et al. (2013) encontraron que en comparación con los bullies, los bully-víctimas tienen más probabilidades de unirse a pandillas, consumir alcohol, tabaco, marihuana y drogas prescritas.

Cerezo (2008) señaló que algunas consecuencias del bullying son: la pérdida de amistades, la capacidad para socializar o establecer relaciones estables, inseguridad, depresión, deseos de venganza como un medio de escapar de la violencia sufrida.

Al respecto Schäfer et al. (2004), en su estudio observaron que el ser víctima o haber sufrido bullying tiene un efecto sobre la seguridad personal, derivando en problemas para confiar en otros, trastornos de sueño, ideas recurrentes sobre agresiones, pérdida de apetito y ansiedad. Otros más severos son: depresión y sentirse victimizado en el lugar de trabajo o estudio actual. En cuanto a los bullies, su conducta agresiva se logra extender a otras esferas como la familia y los profesores. Los resultados de sus conductas propician en ellos la deserción escolar, la conducta pre-delictiva o delictiva y la adicción a las drogas.

1.3.1 Estrés y bullying

Grant, Compas, Thurm, McMahon y Gipson (2004) encontraron relación entre los estresores y varios problemas de conducta y psicológicos, dentro de los que sobresale la agresión. Guckin (2005) ha reportado que los alumnos que están involucrados en alguno de los roles del bullying padecen estrés y pérdida del bienestar psicológico, en comparación con quienes no lo están.

Sesar (2013) mostró en su investigación que alumnos que están dentro del sistema del bullying tienen dificultades en su ajuste psicológico, presentando problemas atencionales,

ansiedad, depresión, problemas sociales y conductas agresivas, en los que las víctimas y bully/víctimas son las más afectadas.

Cox (2003) señala que el estrés surge cuando una persona experimenta un desbalance significativo entre las demandas que le hace el medio y las herramientas que tiene para enfrentarlas. El bullying es una situación que puede cambiar el estado emocional de la persona, derivando en estrés.

Para Rigby (2002) el bullying es un agente estresor debido a que una persona puede experimentar demandas que no puede manejar, en el contexto de bullying, se ha mencionado que hay un desbalance entre uno y otro, ya sea en fuerza, capacidad intelectual o social. La víctima, por ejemplo, se encuentra en una situación en la que su huida es difícil o imposible, y utiliza diferentes estrategias que son insuficientes. Olafsen en el 2000, señala que los alumnos bully/víctimas usan estrategias más agresivas que los que no están envueltos en bullying, así como estrategias autodestructivas en mayor medida que otros roles de este esquema, situación que ocasiona que la persona se aisle y evite la interacción con los demás, ya que percibe la situación como fuera de control y estima que la victimización perdurará, es decir, que no está en sus manos poder detenerlo causando impotencia.

Olafsen (2000) encontró que las chicas que son víctimas del bullying indirecto emplean más estrategias autodestructivas ante encuentros estresantes en la escuela, en comparación con las víctimas del bullying directo. En el estudio se muestra que las respuestas o hacer frente a problemas mientras las personas están bajo estrés, está relacionado directamente con el bullying, ya que las respuestas suelen ser negativas y agresivas.

Por otra parte, Konishi (2009) encontró que los eventos de estrés agudo (incidentes dramáticos, severos y agotadores, que ocurren con poca frecuencia) resultaron predictores de la conducta de bullying en los chicos que usaban la distracción como estilo de afrontamiento; eran más propensos a ser bullies cuando presentaban niveles altos de estrés. Halló que tanto los chicos como las chicas con altos niveles de estrés eran más propensos a reportar conductas de bullying.

1.4 Reacciones de los cuatro perfiles ante el bullying

Frisén, Jonsson y Person (2007) preguntaron a jóvenes las medidas que podían adoptarse para detener el bullying, las respuestas más frecuentes fueron: la víctima cambie de escuela o salón, se defienda, deje de ser diferente a los otros, los bullies maduren, se cansen de hacerlo, comiencen a sentirse culpables, intervención de adultos, o que la víctima tome venganza.

Además, Valadez, González, Orozco y Montes (2011) encontraron que hay observadores que atribuyen directamente la culpa a la víctima, justificando su resolución a sus peculiaridades, algunas como: ser merecedores de tal acto por no defenderse o por ser raro; incluso reportaron que las opiniones de maestros o figuras de autoridad en la escuela eran que estos niños son merecedores de tal trato por meterse con los bullies, o que simplemente a través de ello los bullies sacan sus malestares.

En la investigación de Gómez (2013), se halló que las acciones que proponen los testigos recaen directamente en terceras personas dado que creen que no pueden tomar parte como factor de cambio. Se observó también que algunos testigos, apoyan al bullie con el objetivo de no ser un blanco próximo de bullying, además en este trabajo también notó que algunos no crean lazos de solidaridad o de apoyo con la víctima.

Estas propuestas exponen que la víctima cambie, más que darle un punto negativo a los bullies, ellos ven el problema en los que son blanco de estas prácticas creando una confusión en las víctimas que provoca que algunos lleguen al punto de creer firmemente merecer lo que los bullies les hacen (Valadez, et al., 2011).

Frisén et al. (2007), al compilar las razones que dieron los jóvenes del acoso sufrido por niños y adolescentes obtuvieron las categorías: apariencia, comportamiento, forma de vestir o ropa que usan, no comparten los mismos intereses que el grupo, son solitarios y socialmente inseguros, características de familia, personalidad, presión de sus pares. En contraparte, respecto de las razones por las que los bullies ejercen bullying, los jóvenes señalaron los siguientes: problemas de salud, familiares, baja autoestima, se sienten “cool”, envidia a la víctima, falta de respeto, el bully está molesto con la víctima, el bully también fue o es víctima, presión de pares.

Valadez et al. (2011) encontraron que los bullies definen su conducta como de “broma en buena onda”, como la forma en que ellos hacen lazos y se relacionan, además, agregaron que con estas conductas pueden sobresalir, sentirse admirados, quedar bien con los amigos, hacer reír a los demás, ser popular, desquitarse, vengarse y, en algunos casos, sentirse a gusto o bien agrediendo a otros.

El bullying en ocasiones refleja acciones que no pueden dejar de hacerse debido a que la imagen del bully sufriría un trastocamiento, que se traduce en pérdida de poder y fuerza. Los bullies perciben que sus pautas intimidatorias son un buen recurso, incluso una motivación de lucha. Al no querer ser superado por otro, estas acciones demuestran constantemente su fortaleza, consiguen atención de sus compañeros al hacerse notar, el logro de conseguir un lugar notable se vuelve significativo, ahora el principal móvil para los bullies se traduce en una constante búsqueda por encontrar víctimas sobre las cuales ejercer dominio y control, la obtención de “trofeos”, aumentando la agresión, alcanzando a más alumnos (Gómez, 2013).

Estos jóvenes bullies crean un espacio en el que se sienten libres, sin el control de otros y en el que forjan una imagen de “ser grandes”, en el que pueden hacer lo que ellos quieren (Tello, 2005).

Dodge y Somberg (1987) describen que con frecuencia los bullies tienden a ver su entorno y las intenciones de los otros como provocaciones que les llevan a la agresión, por lo que justifican su ataque como una defensa, derecho de contestar al otro o simplemente seguir las demandas del grupo, haciendo que permanezca y se reproduzca por contagio social (Valadez et al., 2011), que es más notable cuando los observadores ponen sobrenombres tanto a la víctima como al victimario, generando en distinta escala tensión dentro de la institución (Gómez, 2013).

Los bullies cuando resultan ser agredidos recurren a victimizaciones sufridas, el “a mí me lo hacen otros” se convierte en una de sus mejores armas para defenderse y justificar sus acciones, denotando consciencia y certeza de lo que la agresión genera, así como el sistema bully y víctima (Avilés, 2006).

Este tipo de prácticas pasan inadvertidas. Hoy día existe una cultura de tolerancia hacia los jóvenes; la violencia y la agresión se ve como una etapa transitoria difícil por la que pasan (Gómez, 2013). El problema de ver el bullying como algo cotidiano es que los alumnos han creado habituación ante estas situaciones lo que da a lugar a que agresiones y violencia se minimicen y sean consideradas como algo que pasa gran parte del tiempo y que no tiene mucha importancia (Valadez et al., 2011).

La estrategia de contención que las escuelas usan es dar un reglamento a principios de año, pero al no ser acatado y no tratarlos con las medidas apropiadas, los alumnos dejan de ver límites, generando problemas con la autoridad y de conducta (Tello, 2005); la agresión persiste y expande, derivando en deserción escolar, ya sea por falta de motivación o por la aparición repentina de enfermedades (Gómez, 2005).

Resolver el fenómeno del bullying se ha vuelto una labor ardua, no sólo porque para los adultos es difícil ver conductas que escapan a su entendimiento y porque no son meramente de tipo físico. Otras veces lo ven como una conducta propia del desarrollo. Las víctimas y los observadores no se atreven a hablar con un superior, ya sea sus maestros o sus propios padres. En la mayoría de los casos lo que ocurre es que desatienden el problema, no le dan la suficiente importancia o al querer arreglarlo sólo empeoran la situación, dado que se limitan a poner castigos físicos al agresor como: barrer o estar con un supervisor todo el día, sin que este o posteriormente se le dé información o una plática orientación.

Estudios indican que los bully/víctimas pueden ser un grupo en riesgo de estar involucrados en actos violentos que deriven en decesos o cárcel. Analizando retrospectivamente algunos casos en los Estados Unidos de América, se encontró que aquellos alumnos que fueron víctimas del bullying respondieron agresivamente utilizando armas de fuego en su institución educativa, que terminó con heridos y muertes de alumnos y profesores (Anderson et al., 2001). Ejemplos de ello son: Evan Ramsey (Alaska, 1997), Michael Carneal (Kentucky, 1997), La “masacre de Columbine” (Colorado, 1999), Erick Hainstock (Wisconsin, 2006), Colegio Goyazes (Brasil, 2017)

Tello (2005), encontró que 13% de la población estudiantil había visto un arma dentro de la escuela; de ellos 56% reportó que era de fuego, mientras que el 3% dijo haber llevado una para defenderse o simplemente por hacerse notar.

Este problema ha llegado tan lejos que los jóvenes se han vuelto inmunes y apáticos ante la violencia o las agresiones, en todos los que forman parte del esquema del bullying, se puede encontrar ansiedad y estrés que más adelante generará problemas físicos, psicológicos, emocionales y sociales.

En resumen:

*El bullying es una relación en la que hay un desbalance de poder que implica acciones negativas intencionales y repetidas por un periodo de tiempo extenso, que uno o varios alumnos dirigen a otros para hacerles daño, con el fin de obtener beneficios como pertenencia, reconocimiento, objetos o dinero.

*Hay varios tipos de bullying: físico, social, verbal, psicológico y cibernético.

*En la niñez y adolescencia se reconoce, replica y se naturaliza la violencia entre pares, dado que ésta se ve como forma de juego, bromas, poner orden y entrenar a otros para que se defiendan.

*Casi la mitad de los maestros ha detectado casos de bullying en su escuela; las maestras detectan más conductas de bullying que los maestros, y ponen más atención a aquellas acciones que son socialmente más severas como el maltrato físico.

*Los padres conocen pocas formas de intervención, la mayoría radican en la evitación y el alejamiento; además, pocas veces logran identificar si sus hijos son parte del bullying.

*En México, 90% de las chicas y chicos de primaria y secundaria reportaron haber recibido maltrato por compañeros.

*Existen cuatro perfiles en el bullying escolar: bully, víctima, bully/víctima y testigo.

*El bullying provoca afectaciones en la salud física, social, emocional y psicológica, así como en el desempeño escolar de niños y adolescentes que juegan un papel en el bullying.

*Varios autores reportan que estar involucrado en el bullying genera estrés; sin embargo, también puede haber estresores externos que derivan en conductas agresivas en la escuela.

*En opinión de los alumnos inmersos en el bullying, la “culpa” es de la víctima por no defenderse y por dejarse de los demás, y sus soluciones propuestas señalan que la víctima tiene que cambiar.

*El gobierno mexicano ha implementado planes de intervención. El más reciente es el Programa Nacional de Convivencia Escolar para una Escuela Libre de Acoso.

2. Cyber bullying

En este capítulo se abordan los conceptos generales de cyber bullying, su definición, los perfiles cyber bullie, cyber víctima, cyber bully/cyber víctima y cyber testigo, así como los tipos de cyber bullying y sus consecuencias a corto y largo plazo.

2.1 Conceptos generales del cyber bullying y sus actores

Las relaciones sociales actuales se han posicionado y dirigido a la red, ahora no sólo hay contacto cara a cara, sino que existen también por medio de Internet. La tecnología ha traído a la sociedad grandes beneficios: familiares, amigos, las personas que se encuentran lejos pueden mantener contacto con sus seres queridos, a pesar de la distancia; los jóvenes pueden arreglar trabajos de la escuela con compañeros de equipo, conocer gente de otros países y practicar un idioma, entre muchas otras posibilidades.

Pese lo anterior, la tecnología y la red también han traído consigo que las formas de violencia se diversifiquen (acoso sexual cibernético, divulgación de actos violentos, pornografía, etc.) generando nuevos retos para la intervención y el tratamiento.

En el momento en que un niño o un adolescente interactúan y se comunican a través de la red, se convierte en un potencial cyber bullie, cyber víctima, cyber bully/víctima o cyber testigo (Baldry, Farrington, Sorrentino, 2016).

2.1.1 Definición de cyber bullying

El cyber bullying se refiere al bullying o acoso que ocurre a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como Internet y los teléfonos celulares. Como el

bullying escolar, el cyber bullying es un acto de agresión repetitivo que se mantiene por un período de tiempo extenso. Willard (2005) lo definió como el envío y el colgar imágenes, videos, textos dañinos y crueles en Internet.

Tanto en el bullying escolar como en el cyber bullying hay un desbalance de poder, pero mientras que en el primero se trata mayormente de fuerza y poder, en el cibernético se basa en los conocimientos que se tienen acerca de las TIC, usando las herramientas de información y comunicación (internet, teléfonos móviles, cámaras, etc.) que estas facilitan para hostigar a otros de manera premeditada y con el objetivo de causar malestar (Hernández y Solano, 2007; Kowalski, Limber, Agatston, 2012; Kowalski, Morgan, Drake-Lavelle, Allison, 2016; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). Belsey (2005) y considera también: el correo electrónico, los mensajes de texto, la mensajería instantánea, las redes sociales como el medio para que el cyberbully dañe a otros.

Aftab (2006) señala que un niño o adolescente está siendo víctima del cyber bullying cuando este es atormentado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado, etcétera, por parte de otros niños a través de Internet, tecnologías interactivas y digitales o teléfonos., acciones que pueden ser debido a envidias, actos de venganza, prejuicios e intolerancia, ya sea por religión, género, orientación sexual, etc (Hoff y Mitchell, 2009; Jones et al., 2011).

2.1.2 Estadísticas de cyber bullying en México

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) informó en los resultados de PISA (Programme for international student assessment) que entre 2012 y 2015 la cantidad de estudiantes en México que usan teléfonos inteligentes aumentó un 22%, explicando que las chicas lo usan más tanto entre semana (142 min.) como en fines de semana (126 min.).

Avendaño (2012) reporta que de 300 alumnos mexicanos encuestados el 49.38% de ellos aceptó haber agredido a otros compañeros en la red sin mostrar diferencias entre chicas y chicos, adicional a ello, el 70.2% de estos no pueden ser identificados por las víctimas

Con respecto al espectador, este se da cuenta de la mayoría de las agresiones en la red y a decir de ellos y de las víctimas lo mejor que se puede hacer es una denuncia ante autoridades policiales, escolares, familiares., además de poner mayor seguridad a sus datos y contraseñas en la red.

En relación a otros países, Estados Unidos en 2016 de 5700 alumnos encuestados el 33.8% reportó haber sido molestado por la red (Cyberbullying research center, 2016).

2.1.3 Cyber bullies

La investigación ha señalado que los estudiantes que admitieron ser bullies en la escuela, lo fueron dentro de la red y que dentro de ésta también fueron cyber víctimas (Baldry et al. 2016). El cyber bullying se presenta en mayor medida en varones, así como baja empatía y la creencia de que es fácil controlar esta situación dado que es de manera virtual y no presencial, lo que origina una conducta más agresiva e intensa por parte del bully (Festl, 2016). El envío de mensajes crueles y amenazantes son los que se usan con mayor frecuencia (Baldry, et al. 2016).

Hernández y Solano (2007) y García y Jiménez (2010) proporcionan algunas características para este tipo de acosadores:

1. Los cyber bullies usan y tienen dominio de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).
2. El cyber bullie es un desconocido, a menos que haya sido un bully escolar de la víctima con anterioridad.
3. El cyber bullie está en el mismo salón o clase que su víctima.
4. Los cyber bullie agreden más a través de internet que del teléfono móvil, ya sea individual o en grupo.

Los alumnos que ejercen tanto bullying escolar como cyber bullying tienen similitudes, tales como, manipulación, insensibilidad emocional, y conductas impulsivas, presentando

mayor severidad de signos en el cyber bullying (Antoniadou y Kokkinos, 2013; Antoniadou, Kokkinos y Markos, 2016).

Los cyber bullies encuentran una desinhibición dentro de la red, y pocas personas o ninguna conocen sus acciones: piensan que no es necesario tener contacto con la víctima para hierirla, y que sus acciones no tendrán consecuencias, lo cual deriva en demostraciones más agresivas e impulsivas en la red, como amenazas de muerte, acoso constante, etcétera (Dehue, Bolmon y Vollink, 2008). Antoniadou y Kokkinos (2015) señalaron que el cyber bullying es usado en mayor proporción por aquellos estudiantes que tienen contacto con sus víctimas cara a cara. Es común que los bullies tengan nula empatía por la víctima y no saben reconocer las emociones en otros (Sánchez et al., 2012); en cyber bullies este fenómeno se vuelve mucho más complejo debido a que la forma de acoso es indirecta y no presencial, por lo que muy difícilmente verá el sufrimiento de la otra persona y la empatía quedará totalmente excluida (Hernández y Solano, 2012).

En algunos cyber bullies se presentan puntuaciones bajas en habilidades sociales, lo que demuestra que la utilización de la computadora como mediador aumentan las oportunidades de acosar a otros (Antoniadou et al., 2016). Festl (2016) reportó que los alumnos socialmente aislados, que tenían pocos amigos o simplemente se alejaban de sus compañeros tuvieron una visión pro cyber bullying.

Las redes sociales y otras páginas en internet ayudan a la propagación de este comportamiento, ya no sólo se trata de un único cyber bullie porque con el tiempo hay nuevos implicados; a pesar de las ideas propias, otros imitan estas acciones por la presión de grupo de por medio (Festl, 2016) ya sean amigos, conocidos, o extraños que ven “divertido” seguir el “juego”, mismos que maltratan a las cyber víctimas por medio de ridiculizaciones, amenazas, chantajes, discriminaciones, todo esto de forma anónima.

2.1.4 Cyber víctimas

Las víctimas del bullying escolar son las más propensas a serlo también dentro de la red, es decir, se convierten en cyber víctimas (Dempsey, Haden, Goldman, Sivinsk, y Wiens,

2011; Festl, 2016; Pornari y Wood, 2010; Raskauskas, 2010) ya que no saben interactuar con otros, se alejan del grupo y tienen pocos amigos, lo que los hace presas fáciles tanto para el bullying escolar como para el cyber bullying (Kowalski et al., 2016).

Antoniadou et al. (2016), encontraron que las víctimas de bullying escolar tenían altas puntuaciones de desinhibición dentro de la red en comparación con otros compañeros, es decir, sus mensajes, videos o imágenes resultaban ser más agresivos de lo que inicialmente eran.

Es interesante notar que aquellos estudiantes que son víctimas tanto en el bullying escolar como en el cyber bullying, eventualmente serán bullies o cyber bullies (Baldry et al. 2016).

Claramente, el daño emocional y psicológico a la víctima en esta modalidad es mayor, pues tiene un alcance mundial dado que la información de la persona se puede difundir con mayor facilidad; el bully por lo pronto, permanece en el anonimato con la certeza en la mayoría de los casos de no ser encontrado, acrecentando el sentimiento de impotencia al desconocer la identidad del cyber bullie, además de no poder desaparecer del todo la información difundida dado que aunque se tiene la facilidad de cerrarla esta pueda aparecer de nuevo en poco tiempo, por lo que la víctima está desamparada legalmente contra este tipo de acoso (Hernández y Solano, 2007).

Las víctimas consideran que este tipo de bullying es el más peligroso y dañino en comparación con el escolar (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006).

2.1.5 Cyber bully/cybervíctima

Los alumnos que fueron clasificados como cyber bully/cyber víctima presentaron altos patrones de desinhibición dentro de la red, es decir, sus “ataques” eran más directos, amenazantes y ofensivos comparados con los de los bullies (Antoniadou et al., 2016).

García, Martínez, Saldívar, Sánchez, Martínez y Barrientos (2012) señalan que las chicas dentro del rol bully/víctima en el bullying escolar son también cyberbully/cybervíctima en mayor medida que los varones.

2.1.6 Cyber testigo

Los cyber testigos, por otro lado, toman relevancia en cuanto si dan apoyo o rechazan a la cybervíctima. Las investigaciones han mostrado que todo se centra en el tipo de publicaciones que la víctima hace: si las publicaciones van más enfocadas a estados de ánimo y cuestiones personales, los testigos culparán a la víctima; por el contrario, si sólo el historial de publicaciones en una red social refleja actitudes hacia un programa de televisión, la víctima será apoyada (Schacter, Greenberg y Juvonen, 2016). El testigo se limita a dar su apoyo o rechazo e inclusive a sentir empatía o no por la cyber víctima, de acuerdo con su punto de vista de la situación y de la información que la persona comparte en sus redes sociales. Con pocas pruebas hace un balance, no importando los antecedentes de la relación o interacción entre cybervíctima y cyber bullie, y se limitan a juzgar a la víctima por el contenido de su red social y lo que comparte, más que a la acción negativa del bully en su contra (Schacter et al., 2016).

En el acoso escolar, los testigos pueden tener conductas de apoyo o rechazo, aunque su papel en ocasiones es neutral en la relación bully-víctima, mientras que en el cyber bullying, al mostrar cualquier punto de vista o con el simple hecho de ser parte de una comunidad virtual, pueden ser considerados como cyber víctimas potenciales por otros cyber bullies. Dado que éstos tienen mayores conocimientos de la red, pueden conseguir con facilidad acceso a la página web o incluso obtener la “Internet Protocol” o dirección IP del dispositivo del usuario y comenzar a acosarlo. En suma, ser testigo de cyber bullying es un predictor de victimización (Kowalski et al., 2016).

Pese al riesgo que corren los testigos, con el simple hecho de que cada día son más puede ayudar de cierta manera, pues pueden experimentar sentimientos de empatía y remordimiento al ver el acoso al que está sujeto uno de sus compañeros (Sokol, Bussey y Rapee, 2015) y actuar ya sea interviniendo en la situación o avisando a algún adulto, aunque esto signifique el aumento de angustia entre las víctimas (Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult, 2015).

2.2 Tipos de Cyber bullying

Hernández y Solano (2007) consideran dos tipos de cyber bullying:

a) Con antecedentes: involucrados en bullying dentro de la institución educativa, ya sea como bully, víctima o testigo.

Se trata de bullies a quienes ya les es insuficiente el acoso físico, expandiéndolo a medios externos, como es Internet, y dado que ya existe un antecedente de bullying escolar es más fácil su identificación.

b) Sin antecedentes: cyber víctimas que no tenían antecedentes de acoso escolar y que sin motivo aparente se inicia un hostigamiento a través de la red.

De manera similar, en este caso, empieza a ser insatisfactorio acosar a otro a través de la red, dando como resultado que en ocasiones el cyber bully dé la cara físicamente con el objetivo de seguir el acoso pero ahora de manera presencial.

En la actualidad los grandes retos son: el acoso sexual cibernético, la divulgación de actos violentos, la pornografía, sectas; actividades que se extienden con mayor facilidad debido a la inexperiencia de algunos usuarios al usar páginas web, a que no existe un control parental del equipo en el que navegan, proporcionan datos personales sin algún control de quienes pueden verlo y quienes no, etc.

El cyber bullying se presenta de distintas maneras según Flores (2008), Hernández y Solano (2007) y Kowalski et al. (2011) las más comunes son:

1. Vejaciones por correo electrónico: envío constante de correos electrónicos ofensivos y hostigadores.
2. Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats de modo que las reacciones negativas posteriores del grupo sean dirigidas a la víctima.
3. El teléfono móvil para acosar: por su acceso a aplicaciones y redes sociales. Generalmente son llamadas silenciosas, con contenido sexual, a horarios inadecuados, lanzando amenazas, gritando, mensajes aterrizantes, videos o mensajes de voz.

4. Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que la víctima reciba spam (correo basura), contactos desconocidos, etc, además de obtener su contraseña y leer sus mensajes.

5. Paliza feliz o happy slapping: derivado del bullying escolar, algunos bullies graban sus “hazañas” en su teléfono móvil para después divulgarlo en Internet.

6. Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con un moderador (chats, juegos online, comunidades virtuales, etc.), para que una vez evidenciada la violencia de la víctima como respuesta al agresor, esta sea excluida de la comunidad.

7. La usurpación de la identidad es otra modalidad, el cyber bullie a través de páginas falsas, perfiles en redes sociales falsos, desprestigia la imagen de la víctima por medio de mentiras y groserías, acosando a otros, etcétera.

8. Denigración: información despectiva y falsa respecto a la otra persona que es colgada en la red difundida vía e-mail o correo, mensajes instantáneos; en su mayoría reflejando conductas sexuales u otras situaciones que puedan perjudicar a la persona en cuestión.

9. Desvelamiento y sonsacamiento, en esta se revela información privada que la víctima con anterioridad compartió con su cyber bullie, mismo que la compartió de forma masiva por mensajes instantáneos, e-mail o correo electrónico, etcétera.

Fante (2005) señala que aquellos jóvenes que son cyber bullies usan weblogs, redes sociales y sistemas de mensajería instantánea para intimidar a otros, colocando las fotos retocadas con palabras ofensivas o maximizando algún rasgo físico para ridiculizar a otro como la forma más usada para este fin, a posteriori estas imágenes serán distribuidas masivamente y en ocasiones señalarán la identidad de la víctima acrecentando el impacto; siendo así, internet es el medio preferido para el cyber bullying muy por delante del teléfono celular (García y Jiménez, 2010).

Con mayor frecuencia se reportan aquellos casos en los que compañeros de escuela no contestan un correo electrónico o mensajes de texto, implicando una conducta desdeñosa hacia otro, enviar virus, mensajes agresivos o grotescos con alto contenido sexual, forman parte también de la agresión (Forssel, 2016).

2.3 Efectos físicos y psicológicos del cyber bullying

La actividad de los niños y adolescentes en las redes sociales juega un rol fundamental en su desarrollo psicosocial, dado que están en edad de crear nuevos lazos de amistad con pares, relacionarse e identificarse. Aun cuando los padres estén al tanto de sus hijos, la percepción que tienen de su actividad en redes sociales comúnmente se encuentra alejada de lo que en realidad ocurre (Kowalski y Fedina, 2011). Como consecuencia, entre otros factores, de esta dificultad de supervisión de los padres, surge el cyber bullying (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016), el cual se está extendiendo rápidamente debido a la gran revolución de la industria tecnológica y a que los usuarios son que cada vez más jóvenes y, por lo tanto, propensos a “subir” a la red información personal sin protección (Hernández y Solano, 2007).

El cyber bullying impacta negativamente en la salud física y emocional de los niños y adolescentes, de manera similar a como lo hace el bullying escolar. Kowalski, Morgan, Drake-Lavelle y Allison (2016) han reportado que estos efectos suelen ser más adversos en los varones que en las mujeres.

Kowalski y Limber (2013) y Kowalski, Giumetti, Schroeder, y Lattanner (2014) encontraron, en estudios longitudinales, altos niveles de consumo de drogas y de alcohol, conducta antisocial y bajos niveles de aprovechamiento escolar en chicos que habían estado involucrados en cyber bullying. Hernández (2006) señala que el cyber bullying no sólo genera cuadros depresivos, sino que, con el tiempo, pueden aparecer otros trastornos, como fobias.

Estos efectos del cyber bullying se presentan tanto en víctimas como en bullies y en testigos. Sin embargo, se encontrado que las cyber-víctimas experimentan mayores índices de soledad y de ansiedad, así como baja autoestima; también se ausentan con mayor frecuencia de la escuela, por lo que disminuyen su aprovechamiento académico (Malecki, Demaray, Coyle, Geosling, Rueger y Becker, 2014). Las cyber-víctimas pueden llegar a presentar síntomas psicósomáticos, como dolor de cabeza y de estómago y problemas para dormir (Kowalski y Limber, 2013) e, incluso, ideación suicida (Hinduja y Patchin, 2010).

También se ha puesto en evidencia que los testigos pueden presentar conductas antisociales al intervenir de manera violenta o descalificar con groserías al agresor (Garaigordobil, 2016).

2.3.1 Estrés y cyberbullying

De los estudiantes involucrados en el cyber bullying, 34% se encuentran constantemente sometidos a estrés dado que no pueden dejar de pensar en el acoso del que han sido blanco en la red, y con frecuencia esta situación deriva en irritabilidad y nerviosismo (Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006), además, las estrategias que comienzan a usar para resolver situaciones conflictivas suelen ser agresivas (Garaigordobil, 2016).

Garaigordobil (2011) expone que tanto el bullying escolar como el cyber bullying son situaciones que generan estrés en quienes participan u observan este fenómeno, sin embargo, las cyber víctimas se ven más afectadas en este aspecto.

En resumen:

*El cyber bullying es el acoso que ocurre a través de las TIC. En esta relación hay un desbalance de poder mediante los conocimientos que se tienen acerca de medios electrónicos y que se ve reflejado en conductas repetitivas que se mantienen por un período de tiempo extenso, cuyo fin es hostigar y causar malestar a otros. Algunos de tales conductas son: enviar mensajes, colgar imágenes y subir videos.

*En una muestra de alumnos mexicanos, cerca de la mitad aceptó haber agredido a otros compañeros en la red, y dos de cada tres víctimas no pudieron identificar a su cyber agresor.

*Existen cuatro perfiles en el cyber bullying: cyber bullie, cyber víctima, cyber bully/víctima y testigo.

*Se consideran dos tipos de cyber bullying: con antecedentes –que presentan también bullying escolar– y sin antecedentes – que sólo presentan cyber bullying.

* Como el bullying escolar, el cyber bullying provoca afectaciones en la salud física, social, emocional y psicológica, así como en el desempeño escolar en niños y adolescentes.

*Un tercera parte de los alumnos involucrados en el cyber bullying padecen estrés constante.

3. Estrés

En este capítulo se abordará la definición de estrés y estresor; el tipo de reacciones que ocurren ante un estresor, las consecuencias del estrés crónico en la salud física, social y cognitiva en niños y adolescentes.

Se hablará del nivel de estrés y lo que este provoca de acuerdo con el rol o perfil de los actores del bullying (víctima, bully, bully/víctima y testigo) y cyber bullying.

3.1 Conceptos generales del estrés

3.1.1 Definición de estrés

Cannon (1929) afirma que los seres vivos son sistemas abiertos que se relacionan con el medio, que al cambiar o modificarse, propicia reacción en ellos, afectándolos de manera directa provocando alteraciones y que el organismo reaccione automáticamente para ajustarse a las demandas del entorno, tratando de mantener constantes las condiciones internas a través de reacciones fisiológicas. La coordinación de estas reacciones para mantener el equilibrio en un sistema vivo es la homeostasis.

Selye (1936) reportó que el organismo de ratas que han sido expuestas a un daño severo por agentes no específicos (por ejemplo: ejercicio muscular excesivo, exposición al frío, diversas drogas, cirugías) genera respuestas o síntomas como esfuerzos generalizados para adaptarse a las nuevas condiciones, mismas que nombró como “Síndrome General de Adaptación” (GAS, por sus siglas en inglés). Posteriormente, Selye (1950) explicó que lo que desencadena el GAS es el estrés, al que definió biológicamente como: “la interacción entre el daño y la defensa, tal como una tensión física o presión que representa la interacción entre la fuerza y la resistencia a ella” (p.1384).

En 1973, Selye describió las demandas específicas y las no específicas, las primeras son exigencias que el individuo hace a su propio cuerpo, acciones que decide hacer; y las

segundas son aquellas que desencadenan en el organismo reacciones fisiológicas con el objetivo de mantener el equilibrio del sistema. Selye señala al estrés como una respuesta no específica del cuerpo ante cualquier demanda proveniente, ya sea por un agente físico o un agente químico, que consume la energía necesaria para mantener la homeostasis y apoyar la adaptación.

Crespo y Labrador (2003) describen la respuesta de estrés como una reacción inmediata e intensa ante un peligro o amenaza que implican una pérdida, lo que conduce al organismo al uso general de recursos, mismos que producen demandas al cuerpo, y que derivan en gastos de energía.

Se han identificado tres etapas del estrés, desde que comienza hasta que alcanza su punto máximo: alarma, resistencia y agotamiento (Melgosa, 1995). En la primera fase, la de alarma, el cuerpo percibe la presencia de un agente estresor y prepara la posible respuesta; la segunda fase, se presenta cuando la persona se frustra y sufre por la poca o nula capacidad para hacerle frente al estresor, lo que prolonga el estrés más allá de la fase uno; la tercera fase se caracteriza por fatiga, ansiedad y depresión.

3.1.2 Respuestas ante el estrés

Las respuestas ante el estrés generan en el organismo una preparación para actuar dependiendo del agente que lo esté provocando y dar una respuesta lo mejor adaptativa posible (Crespo y Labrador, 2003).

Se conocen tres tipos de respuestas: la fisiológica, la cognitiva y la motora (Melgosa, 1995).

3.1.2.1 Respuesta fisiológica

Comín, De la fuente y Gracia (2012) explican las reacciones fisiológicas que ocurren durante el estrés.

Cuando el cerebro percibe un agente que provoca estrés, pone en actividad todos sus componentes en forma de cascada.

La primera respuesta neurológica activa el hipotálamo, que desencadena una respuesta hormonal y estimula la hipófisis, que segrega ACTH (corticotropina), lo que activa las glándulas suprarrenales. Posteriormente la parte interna o médula de las suprarrenales segrega adrenalina (epinefrina) y noradrenalina (norepinefrina), mientras que la parte externa o corteza segrega corticoesteroides (aldosterona) y glucocorticoides (cortisol). Estas catecolaminas (adrenalina y norepinefrina), glucocorticoides (cortisol) y mineralcorticoides (aldosterona y corticosterona) resultantes de estas respuestas contribuyen a la generación de energía en un corto período de tiempo y vasoconstricción de los vasos sanguíneos.

También el hipotálamo actúa en el sistema nervioso autónomo para producir una respuesta inmediata de estrés y activar nervios sensoriales y las suprarrenales.

Todo lo anterior lleva al organismo a la fase uno del estrés, que como se mencionó es la fase de alarma, la prolongación de la activación de estas estructuras, hormonas y neurotransmisores es lo que provoca el distrés o estrés negativo (Orlandini, 2012).

3.1.2.2 Respuesta cognitiva

Para Lazarus y Folkman (1986), la respuesta cognitiva al estrés implica:

1. Evaluación primaria: significado del agente estresor y las posibles consecuencias para el bienestar del individuo.
2. Evaluación secundaria: implica la propia valoración de recursos con los que cuenta el individuo para afrontar la situación.
3. Organización de la acción: la respuesta o conducta se generará de acuerdo al previo análisis de la situación y a las demandas del agente, así como a las herramientas y recursos del individuo para hacerles frente.

Dichos autores constatan que la evaluación cognitiva produce variaciones en las emociones por la evocación de experiencias previas y concretas.

3.1.2.3 Respuestas motoras

Crespo y Labrador (2003) describen las respuestas motoras como conductas de afrontamiento, que son procesos cognitivos y conductuales que se desarrollan de acuerdo con la demanda del medio (Lazarus y Folkman, 1986), y que se pueden resumir en tres tipos básicos de respuesta: enfrentamiento, huida o evitación y pasividad o inhibición. Estos autores consideran las dos primeras como estrategias de afrontamiento activas, es decir, el organismo responde ante el estímulo, ya sea centrándose en el problema, que tiene por objetivo la resolución de la situación por medio de acciones que modifiquen el agente estresor para disminuirlo, y/o centradas en las emociones, cuyo objetivo es reducir o manejar el estado emocional que provoca el estresor.

3.1.3 Tipos de estrés

En el CIE-10 (1992) se menciona que un nivel aceptable de estrés es una respuesta que se remite a una duración de horas o días, posteriormente se considera estrés agudo cuando el paciente estuvo expuesto a un estresante excepcional físico o psicológico, denotando de inmediato síntomas (en una hora) como: abandono de la interacción social esperada, estrechamiento de la atención, aparente desorientación, ira o agresividad verbal, desesperanza o desesperación, hiperactividad inapropiada o sin propósito, duelo incontrolable y excesivo.

Si el estresante es transitorio o puede aliviarse, los síntomas deben empezar a disminuir en no más de ocho horas. Si la exposición al estresante continúa, los síntomas deben empezar a disminuir en no más de 48 horas.

En el CIE-10 hacen hincapié en que la reacción debe producirse en ausencia de cualquier otro trastorno mental y no dentro de los tres meses tras la finalización de un episodio.

Además, otros enfoques teóricos como el de Orlandini (2012) clasifica el estrés:

Eustrés: estrés positivo.

Distrés: estrés negativo.

Pereira (2009) arguye que un estrés crónico puede conducir a la angustia, rompiendo la armonía entre el cuerpo y la mente, lo que le impide al organismo responder de manera adecuada al agente y derivar en distrés; este es contrario al eustrés, que indica una buena salud y herramientas para afrontar el medio en el que está.

Zambrano (2013) clasifica los diferentes tipos de estrés en función de su duración, en agudo y crónico.

Estrés agudo: ante un estímulo es capaz de alertar al organismo para la respuesta; queda sólo en fase uno, es decir, la alarma.

Estrés agudo episódico: es aquel que está en fase dos, es decir, ha ido más allá de la etapa de alarma, provocando reacciones descontroladas, muy emocionales, irritables y desorganizados.

Estrés crónico: es un estado de alarma persistente, provocando ansiedad y depresión.

3.1.4 Tipos de estresores

Pereira (2009) expresa que las situaciones que generan en el individuo una demanda, que significan amenaza o exigen un cambio rápido son productoras de estrés. No todos los estresores son negativos. Cruz y Vargas (2001) determinaron que para que un estímulo alcance a ser un estresor son importantes: la intensidad, la duración, la novedad y la sorpresa. Describen que los estímulos tienen que ser muy intensos, desagradables y perturbadores para que generen estrés. Existen dos tipos de estresores, los externos (trabajo, escuela, etc.) y los internos (características propias de la persona como: personalidad y sus estilos de afrontamiento).

Crespo y Labrador (2003) agrupan a los estresores en tres categorías: vitales, diarios y crónicos.

- a) Acontecimientos o sucesos vitales. Acontecimientos extraordinarios y altamente traumáticos como: situaciones bélicas, actos terroristas, violencia en general, enfermedades terminales o sometimientos a procesos quirúrgicos mayores, emigración, desastres naturales o provocados por el hombre, sucesos vitales altamente traumáticos (divorcios, muertes, etc.).
- b) Acontecimientos diarios. Sucesos que ocurren con cotidianeidad, centrales para las preocupaciones y objetivos de la persona, que se pueden acumular, como: problemas familiares, problemas económicos, perder cosas o las tareas escolares.
- c) Situaciones de tensión crónica mantenida. Consideradas las fuentes de estrés más importantes debido a su alta intensidad, pero sobre todo a su permanencia en el tiempo: puesto laboral conflictivo (sobrecarga constante de trabajo), deberes académicos, disputas familiares, marginación social, cuidados de enfermos crónicos, ancianos o dementes, inmigrantes sin papeles.

3.1.5 Consecuencias del estrés

Bremner (2006) ha encontrado que el estrés tiene efectos nocivos en la salud física, como enfermedades cardiovasculares, gastrointestinales, úlceras, diabetes, asma, y posiblemente cáncer, además de afectación en el área del hipocampo, afectando memoria, pensamiento y aprendizaje. También tiene consecuencias en la salud mental, como el estrés postraumático, depresión, abuso de sustancias, desórdenes psicosomáticos, disociación y ansiedad.

3.2 Repercusiones del estrés en niños y adolescentes

3.2.2 Físicos y biológicos

Domínguez et al. (2002) han reportado que las señales que los niños pueden percibir cuando tienen estrés son: sudoración en las manos, latidos rápidos del corazón, manos y pies fríos, sentir un nudo en la garganta y malestar estomacal; además de, dolor de cabeza, ganas de llorar por cualquier cosa, enojos, tristezas y desánimos, todo lo anterior tiene larga

duración, es decir, más allá de 24-48 hrs. Una sobreexposición a los signos y síntomas anteriores puede generar, en la vida adulta, alto riesgo de padecer depresión, ansiedad, desorden de estrés post-traumático, síndrome metabólico y enfermedades cardiovasculares (Bremner et al., 2003; Heim, Newport, Mletzko, Miller y Nemeroff, 2008; Heim, Owen, Plotsky y Nemeroff, 1997; McEwen, 2008).

Cuando niños o adolescentes son expuestos a constantes abusos, las regiones del cerebro que se encargan del miedo (amígdala), la ansiedad y las respuestas impulsivas comienzan a tener una baja producción en conexiones neurales con las regiones que se encargan del razonamiento, la planeación y el control de la conducta (lóbulos frontales), lo que generaría en ellos respuestas impulsivas ante situaciones que no lo ameriten, que conductualmente se traducirían en agresiones físicas, hostilidad y excesiva ansiedad después del evento (Shonkoff et al., 2014).

Lupien, McEwen, Gunnar y Heim (2009) califican al descuido del niño por parte de sus padres como un estresor para éste. Se ha demostrado que tiene una gran importancia en el desarrollo del cerebro, puesto que aquellos niños preescolares que no tuvieron los cuidados necesarios por sus padres mostraron en electroencefalografías alteraciones en la actividad del lóbulo frontal, relacionado con baja empatía y problemas de conducta (Jones, Field y Davalos, 2000).

La adolescencia es una etapa que se caracteriza por un constante estrés, generado por los cambios hormonales y a su vez físicos en el cuerpo del ser humano; sin embargo, cuando este nivel de estrés es alto y crónico (distrés), se generan psicopatologías, como depresión y ansiedad; además, la sobre excitación del eje hipotalámico-hipofisiario-adrenal deriva en otros desórdenes mentales (Dahl, 2001; Lupien et al., 2009). En chicos que han estado expuestos a distrés desde tempranas edades se han encontrado alteraciones en la materia gris y reducción de tamaño de la corteza cingulada anterior (Cohen et al., 2006).

La exposición a un estrés constante genera que el sistema responda más alto ante una situación que no ameritaría tal gasto de energía o viceversa, ante una situación que requiere gran atención se tenga un bajo control, esto podría desencadenar enfermedades físicas y mentales en edades avanzadas (Shonkoff, Boyce y McEwen, 2009).

Investigaciones en humanos (Bremner y Narayan, 1998; De Bellis et al, 1999) han demostrado que una constante exposición al estrés genera reducción en el volumen del cerebro, un desequilibrio en la regulación del sistema de respuesta neuroendócrino del estrés, disfuncionalidad en varias áreas del sistema límbico como el hipocampo, la corteza prefrontal medial y la amígdala.

3.2.3 Cognitivos

Trianes (2002) señala que algunos miedos que padecen los niños ante la escuela pueden surgir por estrés.

Los estresores comienzan a afectar la conducta escolar cuando el niño tiene entre 7 u 8 años pues en esta etapa se desarrolla el pensamiento causa-consecuencia y tiene consciencia de su eficacia personal, es decir, las acciones que lo llevaron ya sea al éxito o al fracaso. Atribuir el fracaso a factores internos e incontrolables (como a la incompetencia intelectual), ocasiona estrés, pues el individuo supone que es un fracasado, lo que lo lleva a la larga a adoptar una postura pasiva y desinteresada, ejecutando tareas muy fáciles o muy difíciles que le permitan justificar sus errores o fracasos esperados. Los más afectados son los niños que están motivados por la opinión que tienen los demás de ellos, por ejemplo, los niños que obtienen calificaciones altas para complacer a sus padres, ya que en el momento que no puedan hacerlo se sentirán fracasados, desesperanzados e incompetentes lo que puede originar depresión e indefensión aprendida, situación que hace que el niño crea que haga lo que haga no puede modificar el fracaso. Estos estresores pueden tomar fuerza dependiendo de:

- 1) El foco de la atribución: interno, cuando el niño lo atribuye a acciones que él llevó a cabo, o externo, cuando atribuye las causas a factores ambientales o suerte.
- 2) La controlabilidad: el niño cree poder tener o no el control sobre la causa.
- 3) La estabilidad: el niño sabe diferenciar si los acontecimientos son ocasionales o permanentes.

El estrés constante puede afectar la capacidad de aprendizaje, memoria y la habilidad para regular ciertas respuestas de estrés. Los continuos y altos niveles de cortisol (una de las hormonas que segrega a consecuencia del estrés), resultan en el daño al hipocampo, que tiene una participación muy activa en la memoria y el aprendizaje (Brunson, Grigoriadis, Lorang y Baram, 2002).

3.2.4 Sociales

La interacción entre pares conlleva el desarrollo de habilidades sociales en los niños. La creación de lazos y el inicio de relaciones entre pares también puede acompañarse, a largo plazo o de inmediato, de estrés y emociones negativas asociadas a: fracaso social, rechazo por los demás y aislamiento. Se han considerado también como factor estresante la pérdida de un amigo ya sea porque se cambió de escuela o casa, o simplemente porque fueron separados al cambiar de grado, debido a que el niño lo percibe como una situación en la que no puede influir y por consiguiente no tiene arreglo (Trianes, 2002).

Presentar en la niñez problemas con las relaciones interpersonales presupone un estrés y desajustes en la adolescencia y en la edad adulta. El estrés que se genera entre los 6 y 8 años puede estar implicado en el desarrollo de sentimientos de soledad y depresión en la infancia media y la adolescencia (Trianes, 2002).

En resumen:

*El estrés es la respuesta fisiológica del cuerpo ante demandas del entorno para tratar de mantener un equilibrio constante en funciones internas.

*El estrés implica respuestas cognitivas y motoras, en las que se evocan situaciones pasadas, con la finalidad de que el individuo pueda llegar al equilibrio por medio de acciones.

*Hay dos tipos de estrés: eustrés o estrés positivo y distrés o estrés negativo; de éstos se derivan, según su duración, el estrés agudo, el agudo episódico y el crónico.

*Existen tres tipos de estresores: vitales, diarios y crónicos.

*Las consecuencias del estrés se manifiestan en enfermedades físicas y mentales.

*En niños y adolescentes sobreexposados al estrés pueden generarse estados de salud precarios, dado que es posible que se desencadene un deterioro físico y mental, además de presentarse problemas de conducta severos, cuyos efectos pueden exacerbarse en la adultez y afectar las relaciones sociales.

II. METODOLOGÍA

JUSTIFICACIÓN

Durante la niñez, las instituciones educativas brindan oportunidades de socialización, adaptación y aprendizaje. En ellas se desarrollarán habilidades para hacer amistades y mantenerlas. Jaramillo, Cárdena, Forero y Ramírez (2007) señalan que los niños buscan en sus amistades atributos positivos como: respeto, sinceridad, generosidad, fidelidad y solidaridad, factores que facilitan la aceptación y afecto dentro de su grupo; otras actitudes, como ser agresivo e irrespetuoso, promueven el rechazo de sus iguales y situaciones negativas en la escuela.

Sin embargo, dentro de las instituciones estas conductas violentas son vistas por los maestros como casos aislados o de baja frecuencia; los padres, por otro lado, justifican las acciones de los niños como respuestas a provocaciones o juegos, con lo que minimizan el caso (Rodríguez, Seoane y Pedreira, 2006). Autoridades escolares y parentales pocas veces ponen límites, sanciones o programas que ayuden a estos chicos agresivos a estabilizarse, por lo que seguirán creciendo y pasarán de un grado a otro con el mismo problema de conducta y de socialización. Mientras tanto, los niños tratarán de evitar a sus compañeros agresivos, aunque no siempre lo logran.

Guiso y Ospina (2010) indican que, conforme los niños van creciendo, entran en el reforzamiento de representaciones sociales de individuos poderosos. Rodríguez et al. (2006) afirman que el nivel de aceptación de los niños agresivos va subiendo, mientras que el de las víctimas, disminuye, así como el de los testigos y denunciadores, lo cual deriva en que estas prácticas escolares se conviertan en cotidianas y soportables, más comúnmente durante los últimos dos años de educación primaria, manteniéndose a lo largo de la educación secundaria (Solberg, Olweus y Endresen, 2007, Voors, 2005).

En la educación secundaria, los adolescentes van definiendo su identidad a través de factores biológicos, relaciones de amistad y de pareja, la toma de decisiones, el contexto familiar; estas situaciones actúan como protectores o, por el contrario, favorecen la práctica

de conductas negativas que amenazan su desarrollo personal, con consecuencias perjudiciales para su salud física y psicológica (Orcasita y Uribe, 2010).

Dos de estas conductas de riesgo son la práctica de bullying escolar y la de cyber bullying, que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para perpetuar la agresión afuera de la institución.

Baldry et al. (2016) han encontrado que los estudiantes que fueron bullies en la escuela, también lo fueron dentro de la red, incluso con grados más altos de agresividad. De acuerdo con Kowalski et al. (2016), las víctimas escolares también lo son en medios electrónicos.

La investigación actual ha mostrado los efectos adversos del bullying para el desarrollo a largo plazo del individuo, en términos neurológicos, físicos, emocionales, psicológicos y sociales (Bremner, 2005; Cohen et al., 2006; Dahl, 2001; Domínguez et al., 2002; Lupien, et al., 2009; Shonkoff et al., 2014). Sin embargo, pocos estudios se han enfocado en la evaluación de la presencia de estrés en los alumnos involucrados en el bullying escolar y en el cyber bullying, considerado ya por algunos autores como generador de estrés crónico (Brunson, Grigoriadis, Lorang y Baram, 2002; Grant et al., 2004; Gukin, 2005; Trianes, 2002).

El presente estudio se dirigió a obtener una mayor comprensión del fenómeno del estrés cotidiano relacionado al bullying escolar y el cyber bullying. Además, se propuso caracterizar cada uno de estos tipos de bullying, en términos del efecto del sexo, el grado y el turno escolar, así como del promedio académico de los estudiantes, y analizar la relación entre el bullying escolar y el cyber bullying, que en México ha sido poco estudiado. También se exploró la asociación entre el bullying y el uso de las TIC.

Objetivos

1. Bullying escolar

1.1 Identificar el perfil de bullying escolar de los alumnos (bully, víctima, bully/víctima, testigos).

1.2 Evaluar la relación de los perfiles de bullying escolar con el sexo, el grado escolar, el turno al que asisten y el promedio académico de los alumnos.

1.3. Identificar la relación existente entre el perfil de bullying escolar y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

1.4. Evaluar la relación entre el perfil de bullying escolar y el estrés cotidiano que experimentan los niños y adolescentes.

2. Cyber bullying

2.1 Identificar las conductas de cyber bullying de los alumnos.

2.2 Evaluar la relación de las conductas de cyber bullying con el sexo, el grado escolar, el turno al que asisten y el promedio académico de los alumnos.

2.3 Identificar la relación existente entre las conductas de cyber bullying y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

2.4 Evaluar la relación existente entre las conductas de cyber bullying y el estrés cotidiano que experimentan los niños y adolescentes.

3. Bullying escolar y cyber bullying

z3.1 Examinar la relación existente entre el perfil de bullying escolar y las conductas de cyber bullying presentes en los alumnos.

Preguntas de investigación

Bullying escolar

1. ¿Cuáles son los perfiles de bullying escolar de los alumnos?

2. ¿Cuál es la relación de los perfiles de bullying escolar con el sexo, el grado escolar, el turno al que asisten y el promedio académico de los alumnos?
3. ¿Cuál es la relación entre el perfil de bullying escolar y el uso de TIC?
4. ¿Cuál es la relación entre el perfil de bullying escolar y el estrés cotidiano que experimentan los niños y adolescentes?

Cyber bullying

5. ¿Cuáles son las conductas de cyber bullying de los alumnos?
6. ¿Cuál es la relación de las conductas de cyber bullying con el sexo, el grado escolar, el turno al que asisten y el promedio académico de los alumnos?
7. ¿Cuál es la relación entre las conductas de cyber bullying y el uso de TIC?
8. ¿Cuál es la relación existente entre las conductas de cyber bullying y el estrés cotidiano que experimentan los niños y adolescentes?

Bullying escolar y cyber- bullying

9. ¿Cuál es la relación entre el perfil de bullying escolar y las conductas de cyber bullying presentes en los alumnos?

Hipótesis

Bullying escolar

- H₁. Existen diferencias por sexo, grado escolar, turno y promedio académico de los alumnos en los perfiles de bullying escolar.
- H₂. Existe relación entre el perfil de bullying escolar y el uso de TIC.
- H₃. Los niveles de estrés cotidiano afectan el perfil de bullying escolar de los alumnos.

Cyber bullying

H₄. Existen diferencias por sexo, grado escolar, turno y promedio escolar en la conducta de cyber bullying de los alumnos.

H₅. Existe relación entre las conductas de cyber bullying y el uso de TIC.

H₆. Los niveles de estrés cotidiano afectan la conducta de cyber bullying de los alumnos.

Bullying escolar y cyber bullying

H₇. Existe relación entre los perfiles de bullying escolar y la conducta de cyber bullying de los alumnos.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 401 niños y adolescentes, 47.6% mujeres y 52.6 % hombres, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años ($\bar{x} = 12.02$; $DE = 1.64$), que cursaban estudios de primaria (5°, 29.2%, 6°: 24.2%) y secundaria (1°, 13.2%, 2°: 17.2%, 3°, 16.2%) en escuelas públicas, tres del Estado de México (78.8%) y una de la Ciudad de México (21.2%); dos de ellas eran de turno matutino, a las que asistían el 70.8% de los participantes, y dos correspondían al turno vespertino (29.2% de los participantes). Los alumnos reportaron su promedio de calificaciones del bimestre anterior, el cual osciló entre 8.0 y 8.4 ($\bar{x} = 8.32$; $DE = .88$).

Respecto del uso de TIC como fueron internet, celular, computadora y tablet, se encontró que el que da mayor servicio es el internet seguido del teléfono celular (véase figura 1).

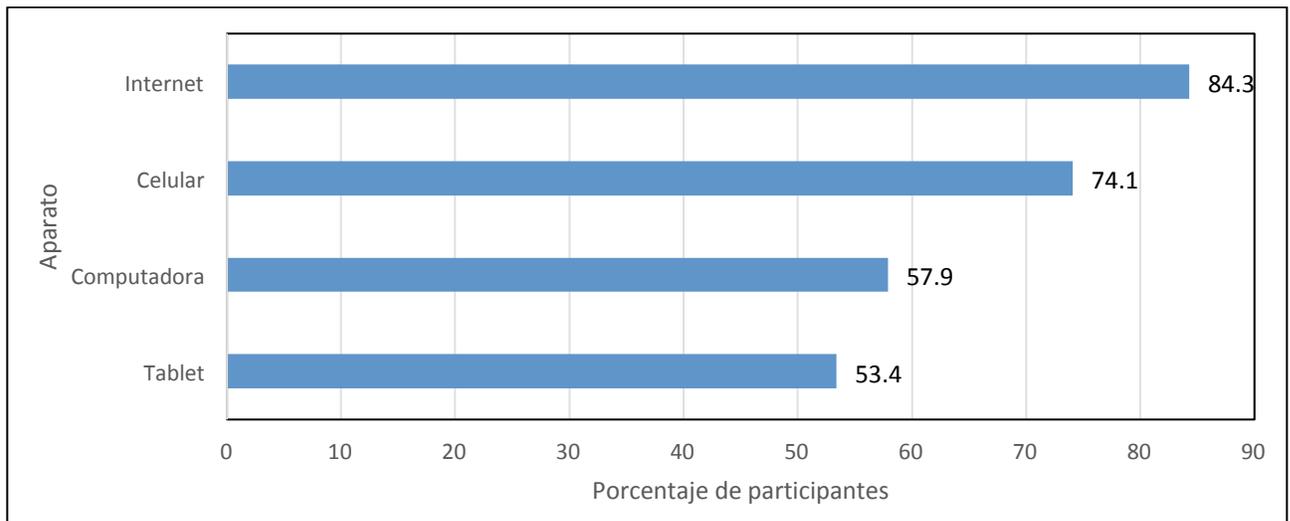


Figura 1. Porcentaje de participantes que usan cada una de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Tipo de estudio

Ex post facto/ Transversal.

Variables

Se incluyeron en el estudio variables demográficas, escolares, de perfil de bullying escolar, de cyber bullying y de estrés, las cuales se presenta en el cuadro 1, con sus definiciones.

Cuadro 1. Variables del estudio

<i>Variable</i>		<i>Definiciones</i>
<i>Demográficas</i>	Sexo	Condición orgánica que distingue a los hombres y a las mujeres.
	Edad	Tiempo que una persona ha vivido, expresado en años.
<i>Escolares</i>	Grado escolar	Nivel educativo en el que está inscrito el alumno: 5° o 6° de educación primaria, 1°, 2° o 3° de educación secundaria.
	Turno	Momento del día en el que está inscrito el alumno: matutino o vespertino.
	Promedio	Valor que resulta de dividir la suma total de calificaciones bimestrales y el número de materias totales.
<i>Perfil de bullying escolar</i>	Agresor escolar	Definición conceptual: Alumno que agrede a sus compañeros, tanto física como emocional y psicológicamente (Haynie et al., 2001; Olweus, 1997). Definición operacional: Alumno ubicado en el percentil 75 o superior de la Escala de Bullying-Agresión del IBA y abajo del percentil 75 en la de Bullying-Victimización del IBA.
	Víctima escolar	Definición conceptual: Alumno receptor de agresiones físicas, emocionales y psicológicas (Olweus, 1997). Definición operacional: Alumno ubicado en el percentil 75 o superior de la Escala de Bullying-Victimización del IBA y abajo del percentil 75 en la de Bullying-Agresión del IBA.
	Agresor / Víctima escolar	Definición conceptual: Alumno acosado que también acosa a otros (Boulton, y Smith, 1994; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010). Definición operacional: Alumno ubicado en el percentil 75 o superior tanto de la Escala de Bullying-Agresión como de la de Bullying-Victimización del IBA.
	Testigo escolar	Definición conceptual: Alumno que es observador de la agresión física, emocional y psicológica que un compañero ejerce sobre otro (Smith, 2014; Velázquez y Escobedo, 2008). Definición operacional: Alumno ubicado abajo del percentil 75 tanto de la Escala de Bullying-Agresión como de la de Bullying-Victimización del IBA.
<i>Cyber bullying</i>	Conductas de cyber bullying	Definición conceptual: Envío o publicación de imágenes, videos, textos dañinos y crueles por medio de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (internet, redes sociales, teléfonos móviles, correo electrónico, cámaras, etc.) (Willard, 2005), con el propósito de atormentar, amenazar, humillar, acosar, avergonzar a un compañero (Aftab, 2010). Definición operacional: Frecuencia de conductas de agresión y victimización por medio de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
<i>Estrés</i>	Estrés infantil cotidiano	Definición conceptual: Respuesta inmediata e intensa ante un peligro o amenaza que implican una pérdida, lo que conduce al organismo al uso general de recursos, mismos que producen demandas al cuerpo, y que derivan en gastos de energía (Crespo y Labrador, 2003). Definición operacional: Puntaje obtenido en el Inventario Infantil de Estrés Cotidiano en las subescalas de Estrés Familiar, Escolar y de Salud.

Instrumentos

Se aplicó una batería integrada por los siguientes instrumentos: un cuestionario demográfico y escolar, el Inventario de Bullying para Adolescentes (Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven y Hamilton, 2011), el Instrumento de Acoso Cibernético (Avendaño, 2012) y el Inventario Infantil de Estrés Cotidiano (Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz, 2009). La batería aplicada se muestra en el Anexo 1.

1. *Cuestionario demográfico y escolar*. En él se registraron las variables: sexo, edad, grado escolar y turno.

2. Inventario de Bullying para Adolescentes (IBA)

El Inventario de Bullying para Adolescentes es una adaptación al español del *Adolescent Peer Relations Instrument* (APRI), de Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven y Hamilton (2011). El instrumento original está integrado por dos escalas, cada una de las cuales consta de 18 reactivos: la de agresión permite conocer la frecuencia con la que el adolescente ha realizado conductas agresivas (*bullying*) contra un compañero durante el año escolar actual; la de victimización informa sobre la frecuencia con la que el adolescente ha sido victimizado. Las opciones de respuesta van de 1 (Nunca) a 6 (Todos los días). El coeficiente alpha de Cronbach reportada por el autor es de 0.92. Para su adaptación al español (Calleja, 2016), ambas escalas fueron traducidas y retraducidas por dos traductores profesionales y revisadas por dos psicólogos expertos en el tema. El análisis factorial de la Escala de Bullying-Agresión mostró dos factores que explicaron el 53.2% de la varianza; el primero se refiere a la agresión directa de cualquier tipo, entendida como aquellos comportamientos que son desplegados directamente por el agresor, y el segundo señala la agresión indirecta, definida como la instigación a otros para que agredan a un tercero. Ambos factores correlacionaron significativamente. El coeficiente alpha de Cronbach para la escala total fue de 0.91. En cuanto a la Escala de Bullying-Victimización, el análisis arrojó tres factores: el primero se refiere a la victimización física (golpes, empujones, choques intencionales); el segundo factor a la verbal (burlas, comentarios ofensivos, apodos), y el tercero a la social (ignorar, excluir, contraponer). La correlación entre el

factor verbal y el social resultó fuertemente significativa ($r=.71$), más alta que la correlación entre el factor físico con cada uno de ellos. El coeficiente alpha de esta escala fue de 0.92.

3. Instrumento de Acoso Cibernético (CAC)

El CAC fue creado por Avendaño (2012) como un cuestionario diagnóstico de papel-lápiz, que consta de 43 reactivos. La incidencia de maltrato se evalúa en un formato de respuestas dicotómicas: Sí/No, además de preguntas abiertas. El cuestionario fue sometido a un análisis interjueces para obtener la validación del contenido. Para los propósitos del presente estudio, sólo se tomaron los 15 reactivos de la sección P18 debido a que contiene reactivos alusivos a conductas importantes en términos de ejercer o de sufrir actos de cyber bullying y sobre el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así mismo, estos 15 reactivos fueron divididos en conductas de agresión y conductas de victimización con el objetivo de identificar a los agresores y las víctimas. El instrumento final estuvo conformado por 24 reactivos en los que se utilizaron seis opciones de respuesta: de Nunca (1) a Todos los días (6) y una pregunta abierta

4. Inventario Infantil de Estrés Cotidiano (IIEC)

El IIEC fue elaborado por Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz en 2009 y consta de 25 reactivos dicotómicos (Sí/No) que recogen estresores cotidianos que suelen experimentar los niños y adolescentes. Muestran información relevante extraída de estudios empíricos y revisiones teóricas relativos al ámbito de la salud (12 reactivos), escuela, pares (6 reactivos) y familia (7 reactivos) y son referidos a acontecimientos ocurridos en el momento de la administración del cuestionario. El índice de discriminación de todos los reactivos fue superior a 0.20; la consistencia interna de la escala total fue $\alpha = .70$, y la confiabilidad test-retest fue $r_{tt} = 0.78$. Para los propósitos del presente estudio los reactivos 21, 22 y 24 del cuestionario original fueron modificados, los dos primeros dividiéndose en dos cada uno (papá y mamá), el tercero (papá y mamá) en cuatro debido a que en este se proporcionaba información de consumo de sustancias (alcohol y cigarro), además se agregaron los reactivos 3, 7, 10 y 16 (papá y mamá) en el cuestionario final, todos los reactivos anteriores tuvieron el propósito de identificar diferencialmente las

actividades y conductas del padre y de la madre que pudiesen convertirse en estresores para los niños y adolescentes.

Procedimiento

Todos los instrumentos (Cuestionario demográfico y escolar, IBA, Instrumento de Cyber bullying e IIEC) fueron sometidos a una prueba piloto, aplicada a 10 alumnos de primaria y 10 de secundaria con la finalidad de identificar problemas en el funcionamiento de la batería y de los reactivos específicos.

Se concertó una cita con los directivos de las escuelas seleccionadas (escuelas primarias y secundarias públicas), durante la cual se expusieron los objetivos de la investigación y se solicitó su autorización para aplicar los instrumentos a los alumnos de la institución. Se hizo énfasis en que toda la información recolectada se trataría de forma anónima y utilizada únicamente para los fines de la investigación, además, se les entregaría los resultados de la investigación concernientes a su institución por escrito.

En cada escuela se programó el día y la hora para efectuar la aplicación de la batería a los estudiantes. En el momento de la aplicación se informó a los alumnos acerca de los objetivos del estudio y se solicitó su consentimiento escrito. A quienes estuvieron de acuerdo en contestar los instrumentos, se les leyeron las instrucciones y resolvieron las dudas que se presentaron. Finalmente, se agradeció a los estudiantes por su participación, así como su apoyo a los directivos. Dos ejemplos de la batería respondida por los alumnos se presentan en los anexos 2 y 3.

Tratamiento de los datos

Se elaboró una base de datos en SPSS versión 19. Se efectuó el análisis psicométrico de los Inventarios de Bullying para Adolescentes, Instrumento de Acoso Cibernético e Inventario Infantil de Estrés Cotidiano, para lo cual se efectuaron análisis factoriales con el método de máxima verosimilitud y rotación varimax; se obtuvieron también índices alpha de consistencia interna. Se calcularon los índices de estadística descriptiva de las variables estudiadas y se efectuaron los procedimientos de estadística inferencial pertinentes (prueba t, ANOVA y correlación) para someter a prueba las hipótesis planteadas.

RESULTADOS

Análisis psicométrico de las escalas

Inventario de Bullying para Adolescentes

El análisis factorial de máxima verosimilitud con rotación varimax de la Escala Bullying-Agresión mostró dos factores que explicaron el 48.85% de la varianza (véase tabla 1); el primero se refiere al bullying directo, entendido como aquellos comportamientos que son desplegados directamente por el agresor, y el segundo señala el bullying indirecto, definido como la instigación a otros para que agredan a un tercero. Se eliminó el reactivo B27 (“Me he peleado con un(a) compañero(a) porque no me cae bien.”) debido a que su carga factorial fue $<.40$. El coeficiente alpha de Cronbach fue de 0.89 para la escala total. La correlación entre ambos factores resultó alta y positiva ($r = .717$, $p < .001$).

Tabla 1.
IBA – Escala Bullying-Agresión
Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos.

<i>Reactivos</i>	<i>Subescalas</i>	
	<i>Bullying directo</i>	<i>Bullying Indirecto</i>
25. He molestado a un(a) compañero(a) insultándolo(a).	.756	
20. He empujado a un(a) compañero(a).	.673	
21. He hecho comentarios ofensivos sobre un(a) compañero(a).	.653	
23. He hecho bromas acerca de un(a) compañero(a).	.647	
19. Me he burlado de un(a) compañero(a) diciendo cosas sobre él/ella.	.637	
33. Le he aventado algo a un(a) compañero(a) con la intención de pegarle.	.624	
32. Me he burlado de un(a) compañero(a) poniéndole apodos.	.595	
30. Le he pegado a un(a) compañero(a).	.592	
28. He hecho comentarios ofensivos sobre cómo se ve un(a) compañero(a).	.526	
22. He hecho que mis compañeros se pongan en contra de otro(a).	.454	
31. He hecho que otros compañeros ignoren a otro (a) estudiante.		.684
35. He dejado fuera a un(a) compañero(a) de algún juego o actividad a propósito.		.646
36. He mantenido alejado de mí a un(a) compañero(a) lanzándole miradas amenazantes.		.646
34. He amenazado a un(a) compañero(a) con herirlo o lastimarlo.		.635
26. Les he dicho a mis amigos cosas sobre un(a) compañero(a) para meterlo en problemas.		.573
24. He chocado a propósito con un(a) compañero(a) mientras caminaba cerca de mí.		.549
29. He hecho que mis amigos digan cosas feas acerca de otro(a) compañero(a).		.537
	<i>Total</i>	
<i>Número de reactivos</i>	17	10 7
<i>% de varianza explicada</i>	48.85	26.91 21.91
<i>Alfa de Cronbach</i>	.927	.89 .85

En cuanto a la Escala de Bullying-Victimización, el análisis factorial de máxima verosimilitud con rotación varimax mostró tres factores que explicaron el 50.10% de la varianza (véase tabla 2): el primero se refiere a la victimización verbal (burlas, comentarios ofensivos, apodos); el segundo factor a la victimización física (golpes, empujones, choques intencionales); y el tercero a la victimización social (ignorar, excluir, contraponer). Se eliminaron dos reactivos: el 2 (“Un(a) compañero(a) me ha empujado.”) y el 8 (“Un(a) compañero(a) ha chocado a propósito conmigo mientras caminaba cerca de él/ella.”), debido a que sus cargas factoriales fueron $<.40$; se eliminó el reactivo 12 (“Me han dejado de invitar a la casa de un(a) compañero(a) porque a otros les caigo mal.”) debido a que presentaba cargas factoriales altas en dos factores. El coeficiente alpha de Cronbach fue de 0.91 para la escala total. Las correlaciones entre los factores fueron altas y positivas, principalmente entre la victimización verbal y la física.

Tabla 2.
IBA – Escala Bullying-Victimización
Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescalas</i>		
	<i>Victimización verbal</i>	<i>Victimización Física</i>	<i>Victimización social</i>
18. Un(a) compañero(a) me ha puesto apodos que me desagradan.	.709		
11. Mis compañeros han dicho cosas sobre cómo me veo que me han molestado.	.667		
4. Un(a) compañero(a) ha hecho comentarios ofensivos sobre mí.	.634		
14. Un(a) compañero(a) ha hecho que otros estudiantes digan cosas feas sobre mí.	.557		
7. Un(a) compañero(a) ha inventado chistes sobre mí.	.544		
1. Mis compañeros se han burlado de mí.	.533		
13. He sido ridiculizado(a) por mis compañeros.	.481		
16. Un(a) compañero(a) me ha amenazado con lastimarme físicamente.		.710	
5. He sido golpeado(a) o pateado(a) fuertemente por otro(a) compañero(a).		.648	
10. Un(a) compañero(a) ha dañado mis cosas a propósito.		.509	
15. Me han aventado cosas con la intención de pegarme.		.484	
6. He sido ignorado(a) por un(a) compañero(a) cuando está con sus amigos.			.715
3. Un(a) compañero(a) no ha querido ser mi amigo(a) porque a otros les caigo mal			.590
17. Mis compañeros me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.			.565
9. Un(a) compañero(a) ha puesto a sus amigos en mí contra.			.480
	Total		
<i>Número de reactivos</i>	15	7	4
<i>% de varianza explicada</i>	50.10	20.81	14.68
<i>Alfa de Cronbach</i>	0.91	0.86	0.79
<i>Correlaciones inter factor</i>			
Victimización verbal	1.00		
Victimización física	.719*	1.00	
Victimización social	.677*	.589*	1.00

* $p < .001$.

Instrumento de Cyber bullying

Debido a la mínima variabilidad obtenida en las respuestas a los reactivos del Instrumento de Cyber bullying, no fue posible efectuar el análisis factorial planeado, por lo que se realizaron análisis por reactivo, los cuales se presentan más adelante.

Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC)

El análisis factorial de máxima verosimilitud con rotación varimax del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC) arrojó tres factores que explicaron el 46.36% de la varianza (véase tabla 3): el primer factor se refiere al estrés en el ámbito de la salud, el segundo factor al escolar y el tercer factor al familiar. Se eliminaron 16 reactivos: 4 (“Mis maestros(as) son muy exigentes conmigo.”), 6 (“Me muevo constantemente, no puedo estar quieto(a).”), 8 (“Mi papá bebe mucho alcohol.”), 9 (“Visito a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).”), 12 (“En la escuela se meten conmigo.”), 15 (“Mi mamá bebe mucho alcohol.”), 20 (“Mi papá fuma mucho.”), 24 (“Paso tiempo con mi papá.”), 25 (“Me cambian mucho de maestro(a) o salón sin avisar.”), 26(“Participo en muchas actividades fuera de la escuela.”), 27 (“Mi mamá fuma mucho.”), 28 (“Paso mucho tiempo solo(a) en mi casa.”), 30 (“Hay problemas económicos en mi casa.”), 31 (“Recientemente se enfermó un familiar cercano.”), 32 (“Paso tiempo con mi mamá.”), 33 (“Tengo pesadillas.”) y 34 (“Como muy poco.”), debido a que sus cargas factoriales fueron $<.40$. El coeficiente alpha de Cronbach fue de 0.80 para la escala total. Las correlaciones entre los factores fueron moderadas.

Tabla 3.
Inventario Infantil de Estresores Cotidianos
 Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescalas</i>			
	<i>Estrés de salud</i>	<i>Estrés escolar</i>	<i>Estrés familiar</i>	
21. Me siento mal (tengo dolor de cabeza, náuseas, etc.).	.573			
14. Me enfermo.	.531			
2. Me canso muy fácilmente.	.504			
18. Me preocupa mi apariencia física, por ejemplo, verme muy gordo(a) o muy flaco(a).	.490			
19. Como mucho o demasiado.	.473			
5. Me asusto por cualquier cosa.	.457			
22. Saco malas calificaciones.		.585		
11. Me cuesta mucho concentrarme en una tarea.		.569		
23. Me paso mucho tiempo sin hacer nada.		.533		
29. Las tareas de la escuela son muy difíciles.		.505		
7. Mi mamá me lleva al doctor.			.920	
10. Mi papá me lleva al doctor.			.681	
3. Mi mamá me regaña por comer comida chatarra.			.986	
16. Mi papá me regaña por comer comida chatarra.			.591	
13. Mi papá me manda más cosas de las que puedo hacer.			.763	
17. Mi mamá me manda más cosas de las que puedo hacer.			.675	
	Total			
<i>Número de reactivos</i>	16	6	4	6
<i>% de varianza explicada</i>	46.36	11.30	9.01	26.05
<i>Alfa de Cronbach</i>	0.80	0.71	0.69	0.67
<i>Correlaciones inter factor</i>				
Estrés Salud		1.00		
Estrés Escolar		.452*	1.00	
Estrés Familiar		.358*	.292*	1.00

*p<.001.

Estadísticos descriptivos

Las medidas descriptivas de las subescalas de las escalas de bullying escolar se presentan en la tabla 4. Se observó mayor bullying directo que indirecto y mayor victimización verbal que física o social. En todos los casos, las medias se ubicaron por debajo de la media teórica.

Tabla 4.
Media* (desviación estándar)
de las subescalas de Bullying Agresión y Bullying Victimización

Escala de Bullying Agresión		Escala de Bullying Victimización	
Bullying directo	1.70 (0.79)	Victimización verbal	2.01 (0.95)
Bullying indirecto	1.35 (0.61)	Victimización físico	1.72 (0.93)
		Victimización social	1.73 (0.92)
Total	1.53 (0.65)	Total	1.82 (0.81)

* Media teórica= 3.5.

A partir de los puntajes totales de bullying-agresión y de bullying-victimización, se conformaron los perfiles de bullying escolar, tomando como punto de corte el percentil 75. En la tabla 5 se muestra su distribución porcentual. Los porcentajes más altos correspondieron a los testigos y a los agresores/víctimas, y los menores, con porcentajes similares, a los agresores y a las víctimas.

Tabla 5.
Conformación del perfil de bullying escolar de acuerdo al percentil

Bullying-Agresión				
		Percentiles	<P75	≥P75
Bullying-Victimización	<P75		Testigo 35.2%	Agresor 15.5%
	≥P75		Víctima 16.0%	Agresor/Víctima 33.4%

Respecto del cyber bullying-agresión, todas las conductas se mostraron muy por debajo de la media teórica. Se encontró que las conductas con puntajes más altos fueron: enviar mensajes ofensivos, burlarse de un compañero por su apariencia y chantajearlo, y aquellas con los más bajos fueron: hacer videos ofensivos y subirlos, y subir información falsa de un compañero (véase figura 2).

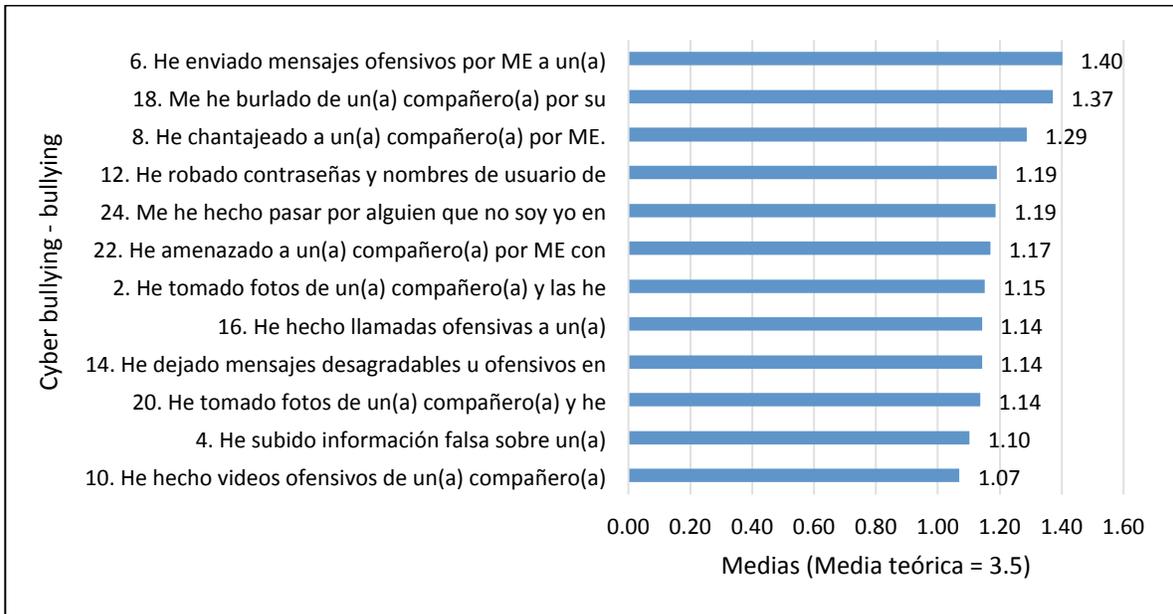


Fig. 2. Medias de las conductas de Cyber bullying - bullying en medios electrónicos (ME).

Las conductas de cyber bullying – victimización también se encontraron muy por debajo de la media teórica. Las conductas con los puntajes más altos fueron: recibir burlas por la apariencia física y mensajes ofensivos, y con los más bajos, subir videos y recibir llamadas ofensivas (véase figura 3).

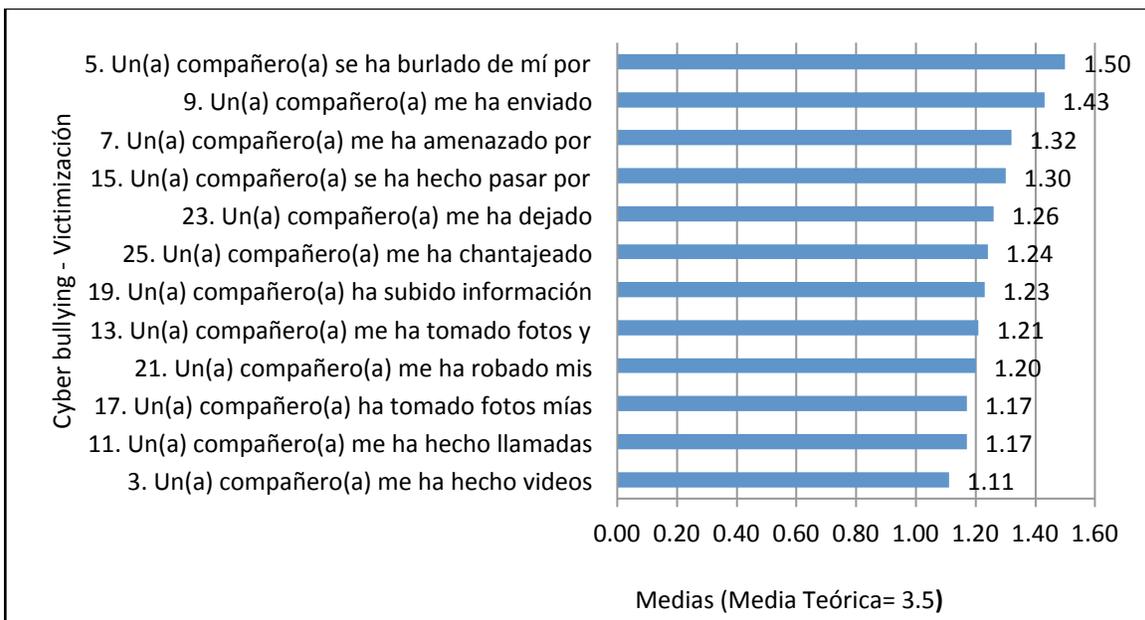


Fig. 3. Medias de las conductas de Cyber bullying – Victimización en medios electrónicos (ME).

En relación con el estrés, se observaron puntajes más altos de estrés familiar que de estrés escolar y por salud. En todos los casos, las medias se encontraron por debajo de la media teórica (véase tabla 6).

Tabla 6.
Media* (desviación estándar) de las subescalas de Estrés.

Inventario Infantil de Estresores Cotidianos	
Estrés de salud	2.41 (0.88)
Estrés escolar	2.45 (0.99)
Estrés familiar	2.59 (0.88)
Total	2.48 (0.69)

*Media teórica= 3.5.

Prueba de hipótesis

Bullying escolar

H₁. Existe relación entre los perfiles de bullying escolar y el sexo, el grado escolar, el turno al que asisten y el promedio académico de los alumnos.

Sexo

No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los perfiles de bullying escolar.

Grado escolar

Se observaron diferencias significativas con respecto a la distribución de perfiles de bullying por grado escolar, $\chi^2(12) = 45.150$, $p < .001$. En 5° de primaria, el perfil más común fue el de testigo y el menos frecuente, el de agresor; en 6° disminuyeron los testigos y aumentaron los agresores a un nivel similar al de las víctimas; en 1° de secundaria la proporción de agresores/víctimas fue menor, pero se incrementó notablemente en 2° y 3er. grados (véase tabla 7).

Tabla 7.
Distribución porcentual de perfiles de acuerdo con el grado escolar.

<i>Grado escolar</i>	<i>Perfil de bullying escolar</i>				<i>Total</i>
	<i>Agresor</i>	<i>Víctima</i>	<i>Agresor/Víctima</i>	<i>Testigo</i>	
5° Primaria	7.7%	17.9%	23.1%	51.3%	100%
6° Primaria	16.5%	16.5%	32.0%	35.1%	100%
1° Secundaria	20.8%	20.8%	18.9%	39.6%	100%
2° Secundaria	18.8%	13.0%	49.3%	18.8%	100%
3° Secundaria	20.0%	10.8%	49.2%	20.0%	100%
Total	15.5%	16.0%	33.4%	35.2%	100%

Turno escolar

Se encontraron diferencias significativas entre el turno matutino y el vespertino en los perfiles de bullying escolar, $\chi^2_{(12)} = 45.150$, $p < .001$. En el turno matutino se presentaron más testigos, en tanto que, en el vespertino, más agresores/víctimas (véase tabla 8). La proporción de agresores y de víctimas fue similar en ambos turnos.

Tabla 8
Prevalencia de perfiles de bullying de acuerdo al turno escolar.

<i>Turno escolar</i>	<i>Perfil de bullying escolar</i>				<i>Total</i>
	<i>Agresor</i>	<i>Víctima</i>	<i>Agresor/Víctima</i>	<i>Testigo</i>	
Matutino	16.5%	15.8%	27.1%	40.5%	100%
Vespertino	12.8%	16.2%	48.7%	22.2%	100%
Total	15.5%	16.0%	33.4%	35.2%	100%

Promedio académico

Los participantes difirieron en el promedio académico que obtuvieron durante el ciclo escolar 2016-2017, en función de su perfil de bullying escolar, $F(3,270) = 2.970$, $p = .032$. Los agresores y agresores/víctimas obtuvieron los promedios más bajos, mientras que las víctimas y los testigos, los más altos (véase la figura 4).

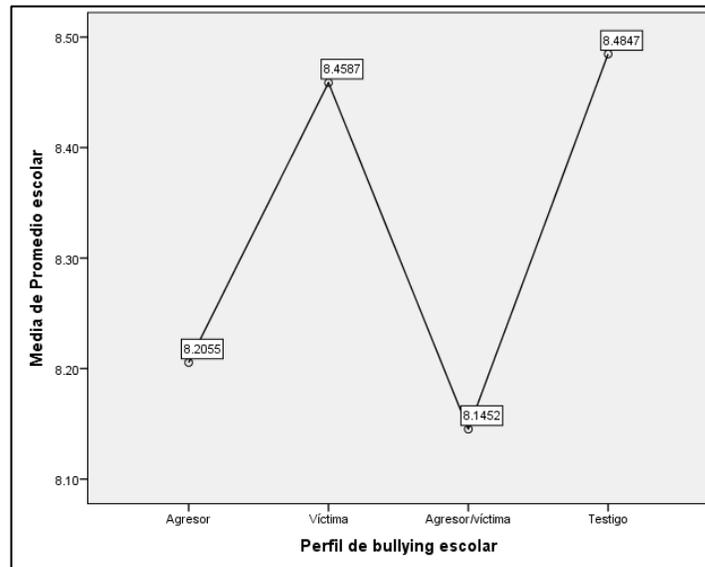


Fig. 4. Medias de promedio académico para cada uno de los perfiles de bullying escolar

H₂. Existe relación entre el perfil de bullying escolar y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En general, se observó un mayor uso de las TIC por los participantes con el perfil de agresor, seguidos por los agresores/víctimas, los testigos y, finalmente, las víctimas (ver tabla 9). Se observaron diferencias significativas específicamente para el uso del celular y del internet.

Tabla 9

Porcentaje de participantes que hacen uso de las diferentes tecnologías de la información y comunicación, según su perfil de bullying escolar

Perfil de bullying escolar	Tecnologías de la Información y Comunicación			
	Celular	Tablet	Computadora	Internet
Agresor	90.3%	58.1%	59.7%	93.5%
Víctima	65.6%	57.8%	56.3%	79.7%
Agresor/víctima	76.1%	50.0%	59.0%	85.8%
Testigo	68.8%	52.5%	56.7%	80.9%
Prueba estadística	$\chi^2(3)= 13.238,$ p=.004	$\chi^2(3)= 1.713,$ n.s.	$\chi^2(3)= 0.291,$ n.s.	$\chi^2(3)= 6.533,$ p=.088

H₃. Los niveles de estrés cotidiano que experimentan los niños y adolescentes se asocian con los puntajes de bullying agresión y bullying victimización, y difieren según el perfil de bullying escolar de los alumnos.

Como se muestra en la tabla 10, los índices de correlación entre los puntajes de bullying escolar (directo, indirecto, verbal, físico y social) y de estrés (salud, escolar y familiar) mostraron asociaciones significativas, aunque moderadas, excepto entre la agresión indirecta y el estrés familiar. Las correlaciones más altas correspondieron al bullying ejercido directamente, tanto con el estrés escolar, como con el estrés de salud, mientras que el bullying recibido de forma verbal se relacionó fuertemente con el estrés en la salud y en la familia, y el recibido socialmente se asoció con el estrés familiar.

Tabla 10
Índices de correlación de las
subescalas de Bullying Agresión y Victimización con las subescalas de Estrés

<i>Tipo de bullying</i>		<i>Estrés cotidiano</i>		
		<i>Estrés de salud</i>	<i>Estrés escolar</i>	<i>Estrés familiar</i>
Agresión	Directa	.270**	.331**	.135**
	Indirecta	.181**	.214**	.094
Victimización	Verbal	.399**	.290**	.361**
	Físico	.228**	.254**	.285**
	Social	.213**	.177**	.323**

**p<.001.

Respecto de las diferencias en estrés por perfil de bullying escolar, se encontró que los alumnos con perfil de agresor/víctima obtuvieron los puntajes más altos en las tres subescalas de estrés, seguidos por las víctimas; los agresores mostraron puntajes intermedios y los testigos fueron los más bajos, excepto en estrés familiar, quedando por encima de los agresores (véase tabla 11). Todas las diferencias resultaron altamente significativas y los puntajes se ubicaron por debajo de la media teórica.

Tabla 11.
Diferencias en los puntajes de estrés cotidiano (medias* y desviaciones estándar)
por los perfiles de bullying escolar

<i>Estrés cotidiano</i>	<i>Perfil de Bullying Escolar</i>				<i>Prueba estadística</i>		
	<i>Agresor (A)</i>	<i>Víctima (V)</i>	<i>Agresor/Víctima (A/V)</i>	<i>Testigo (T)</i>	<i>Anova</i>	<i>Prueba post hoc de Tukey</i>	
Estrés de salud	2.39 (0.90)	2.54 (0.93)	2.70 (0.90)	2.07 (0.72)	F(3,397) = 13.049 p<.001	<i>V-T</i>	<i>p</i> =.001
Estrés escolar	2.36 (0.92)	2.54 (1.04)	2.80 (1.01)	2.11 (0.85)	F(3,397) = 12.494 p<.001	<i>A/V-A</i> <i>V-T</i> , <i>A/V-T</i>	<i>p</i> =.014 <i>p</i> =.017 <i>p</i> <.001
Estrés familiar	2.30 (0.79)	2.73 (0.91)	2.79 (0.92)	2.45 (0.82)	F(3,397) = 6.437 p<.001	<i>A-V</i> <i>A/V-A</i> , <i>A/V-T</i>	<i>p</i> =.029 <i>p</i> =.001 <i>p</i> =.008

*Media teórica = 3.5.

Cyber bullying

H₄. Existe relación entre las conductas de cyber bullying y el sexo, el grado escolar, el turno al que asisten y el promedio académico de los alumnos.

Sexo

No se encontraron diferencias significativas en las conductas de cyber bullying entre hombres y mujeres.

Grado escolar

Según se muestra en la tabla 12, se obtuvieron diferencias significativas por grado escolar en los puntajes de tres de las seis conductas de cyber bullying evaluadas: *Enviar mensajes ofensivos*, *Recibir mensajes ofensivos* y *Recibir amenazas de golpes o daños*. Los puntajes más altos correspondieron a los alumnos de 3° y 2° de secundaria, y los más bajos a los estudiantes de 5° y 6° de primaria y 1° de secundaria.

Tabla 12
Diferencias en los puntajes de las conductas de cyber bullying por grado escolar (medias* y desviaciones estándar).

<i>Conductas de cyber bullying</i>	<i>Grado escolar</i>					<i>Prueba estadística</i>		
	<i>Primaria</i>		<i>Secundaria</i>			<i>Anova</i>	<i>Prueba post hoc de Tukey</i>	
	<i>5o.</i>	<i>6o.</i>	<i>1o.</i>	<i>2o.</i>	<i>3o.</i>			
Agresión	Enviar mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).	1.27 (0.97)	1.20 (0.51)	1.49 (0.77)	1.64 (0.85)	1.62 (0.91)	F(4,396) = 4.879 p=.001	5o.P/2o.S, p=.031 5o.P/3o.S, p=.059 6o.P/2o.S, p=.007 6o.P/3o.S, p=.014
	Chantajear a un(a) compañero(a) por ME.	1.28 (0.84)	1.14 (0.50)	1.19 (0.59)	1.41 (0.81)	1.46 (0.96)	F(4,396) = 2.337 p=.055	
	Burlarse de un(a) compañero(a) por su apariencia física en ME.	1.37 (1.03)	1.23 (0.46)	1.26 (0.56)	1.54 (0.79)	1.51 (0.93)	F(4,396) = 2.163 p=.073	
Victimización	Recibir burlas de un compañero por la apariencia física en ME.	1.43 (1.10)	1.54 (1.20)	1.40 (1.00)	1.62 (1.16)	1.54 (0.90)	F(4,396)= 0.507 p=.731	
	Recibir mensajes ofensivos de un(a) compañero(a) por ME.	1.21 (0.74)	1.24 (0.60)	1.49 (0.80)	1.70 (1.18)	1.77 (1.20)	F(4,396) = 6.679 p<.001	5o.P/2o.S, p=.004 5o.P/3o.S, p=.001 6o.P/2o.S, p=.011 6o.P/3o.S, p=.002
	Recibir amenazas de golpes o daños de un(a) compañero(a) por ME.	1.23 (0.75)	1.18 (0.50)	1.32 (0.70)	1.41 (0.73)	1.63 (1.11)	F(4,396) = 4.155 p=.003	5o.P/3o.S, p=.007 6o.P/3o.S, p=.002

*Media teórica = 3.5.

Turno escolar

Se encontró que quienes estudiaban por la tarde obtuvieron los puntajes significativamente más altos en las conductas de cyber bullying, excepto en el envío de mensajes ofensivos (véase la tabla 13).

Tabla 13
Diferencias en los puntajes de turno escolar (medias* y desviaciones estándar)
por las conductas de cyber bullying

	<i>Conductas de cyber bullying</i>	<i>Turno escolar</i>		<i>Prueba estadística</i>
		<i>Matutino</i>	<i>Vespertino</i>	<i>t de Student</i>
Agresión	Enviar mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).	1.45 (1.00)	1.62 (1.29)	n.s.
	Chantajear a un(a) compañero(a) por ME.	1.31 (0.71)	1.62 (1.06)	t(399)= 3.449 p=.001
	Burlarse de un(a) compañero(a) por su apariencia física en ME.	1.26 (0.68)	1.49 (0.94)	t(399)= 2.716 p=.007
Victimización	Recibir burlas de un compañero por la apariencia física en ME.	1.20 (0.58)	1.49 (1.07)	t(399)= 3.397 p= .001
	Recibir mensajes ofensivos de un(a) compañero(a) por ME.	1.35 (0.81)	1.62 (1.13)	t(399)= 2.610 p=.009
	Recibir amenazas de golpes o daños de un(a) compañero(a) por ME.	1.27 (0.60)	1.62 (1.15)	t(399)= 3.898 p<.001

*Media teórica = 3.5.

Promedio académico

Se obtuvieron correlaciones negativas y significativas entre el promedio académico que tuvieron los participantes durante el ciclo escolar 2016 y dos de las seis conductas de cyber bullying evaluadas: *Enviar mensajes ofensivos* ($r = -.142$, $p = .019$) y *Burlarse de la apariencia física* ($r = -.140$, $p = .020$).

H₅ Existe relación entre las conductas de cyber bullying y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El uso del celular, el internet y la computadora, pero no el de la tableta, se encontró relacionado con tres de las conductas de cyber bullying. Como se observa en la tabla 14, quienes usaban celular e internet obtuvieron puntajes más altos en el envío y la recepción de mensajes ofensivos que quienes no los usaban. Además, los puntajes de los participantes

que usaban internet fueron más altos en la conducta de burlarse de un compañero, y los de aquellos que usaban computadora, en la de recibir mensajes ofensivos.

Tabla 14

Diferencias en los puntajes de conductas de cyber bullying (medias* y desviaciones estándar), según el uso de las TICs

<i>Conductas de Cyber bullying</i>		<i>Celular</i>			<i>Internet</i>			<i>Computadora</i>		
		<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Prueba estad.</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Prueba estad.</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Prueba estad.</i>
Agresión	Enviar mensajes ofensivos	1.46 (0.87)	1.23 (0.71)	t(399)= 2.423 p=.016	1.46 (0.89)	1.08 (0.32)	t(399)= 3.357 p=.001	n.s.	n.s.	n.s.
	Burlarse de un compañero	n.s.	n.s.	n.s.	1.42 (0.86)	1.13 (0.45)	t(399)= -2.604 p=.010	n.s.	n.s.	n.s.
Victimización	Recibir mensajes ofensivos	1.48 (0.96)	1.27 (0.79)	t(399)= 2.054 p=.041	1.48 (0.97)	1.14 (0.47)	t(399)= 2.695 p=.007	1.54 (1.03)	1.27 (0.72)	t(399)= - 2.923 p=.004

H₆ El estrés cotidiano que experimentan los niños y adolescentes está relacionado con sus conductas de cyber bullying.

Se obtuvieron correlaciones significativas entre las conductas de cyber bullying y el estrés cotidiano que experimentaban los participantes. Las conductas de victimización se asociaron con mayor fuerza con el estrés que las de agresión. La conducta de *Recibir burlas de un compañero por la apariencia física* fue la que implicó más estrés, tanto de salud, como escolar y familiar. El estrés más relacionado con las conductas de agresión y de victimización fue el estrés de salud.

Tabla 15
Correlaciones entre los puntajes de Estrés y las conductas de cyber bullying

<i>Conductas de Cyber bullying</i>		<i>Estrés cotidiano</i>		
		<i>Estrés de salud</i>	<i>Estrés escolar</i>	<i>Estrés familiar</i>
Agresión	Enviar mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).	.118*	.100	.046
	Chantajear a un(a) compañero(a) por ME.	.121*	.084	-.003
	Burlarse de un(a) compañero(a) por su apariencia física, etc., en ME.	.120*	.097*	.032
Victimización	Recibir burlas de un compañero por la apariencia física en ME.	.281**	.203**	.232**
	Recibir mensajes ofensivos de un(a) compañero(a) por ME.	.236**	.147**	.169**
	Recibir amenazas de golpes o daños de un(a) compañero(a) por ME.	.284**	.167**	.191**

*p≤.05, **p≤01.

3. *Bullying escolar y cyber bullying*

H₇. Existe relación entre las conductas de bullying escolar y las de cyber bullying de los alumnos.

Dada la mínima variabilidad obtenida en los reactivos del Instrumento de Acoso Cibernético, para probar las hipótesis planteadas respecto del cyber bullying se seleccionaron las tres conductas con las medias y desviaciones estándar más altas de agresión y de victimización.

Como se muestra en la tabla 16, se obtuvieron correlaciones positivas fuertemente significativas entre los puntajes de ambas subescalas de agresión de bullying escolar (directo e indirecto) y las tres conductas más frecuentes de agresión en cyber bullying.

Tabla 16.
Índices de correlación
de las subescalas de Bullying escolar– Agresión
con las conductas de Cyber bullying – Agresión

<i>Cyber bullying – Agresión</i>	<i>Bullying escolar – Agresión</i>	
	<i>Bullying directo</i>	<i>Bullying indirecto</i>
Enviar mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).	.549**	.580**
Chantajear a un(a) compañero(a) por ME.	.417**	.549**
Burlarse de un(a) compañero(a) por su apariencia física, etc., en ME.	.550**	.584**

**p<.001.

Respecto de la victimización, los puntajes de las tres subescalas de victimización (verbal, físico y social) de bullying escolar correlacionaron significativamente con las conductas más frecuentes de victimización en cyber bullying (véase la tabla 17). Los índices más altos se obtuvieron entre *Recibir burlas por la apariencia física* y el Bullying verbal, y entre *Recibir amenazas de golpes o daños* y Bullying físico.

Tabla 17.
Índices de correlación
de las subescalas de Bullying escolar – Victimización
con las conductas de Cyber bullying –Victimización

<i>Cyber bullying – Victimización</i>	<i>Bullying escolar – Victimización</i>		
	<i>Bullying Verbal</i>	<i>Bullying Físico</i>	<i>Bullying Social</i>
Recibir burlas de un compañero por la apariencia física en ME.	.522**	.384**	.411**
Recibir mensajes ofensivos de un(a) compañero(a) por ME.	.360**	.318**	.269**
Recibir amenazas de golpes o daños de un(a) compañero(a) por ME.	.412**	.438**	.348**

**p<.001.

Con el propósito de determinar si los perfiles de bullying escolar diferían en sus puntajes de conductas de cyber bullying, se efectuaron pruebas de Anova de un factor. En la tabla 18 se muestra que se encontraron diferencias altamente significativas en las seis conductas. Los puntajes más altos en las tres conductas de cyber agresión correspondieron a los agresores / víctimas, seguidos por los agresores, y los más bajos, a las víctimas y los testigos. También en las conductas de cyber victimización, los agresores / víctimas obtuvieron los puntajes más altos, seguidos por las víctimas.

Tabla 18.
Diferencias en los puntajes de los
perfiles de bullying con las conductas de Cyber bullying –Agresión y Cyber bullying-
Victimización

Conductas de cyber bullying	Perfil de bullying escolar				Prueba estadística		
	Agresor	Víctima	Agresor/ Víctima	Testigo	Anova	Pruebas post hoc de Tukey	
Agresión	Enviar mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).	1.55 (1.03)	1.13 (0.37)	1.81 (1.07)	1.08 (0.26)	F(3,397)= 23.713 p<.001	A/V, p=.013 A/T, p<.001 V/A-V, p<.001 A-V/T, p<.001
	Chantajear a un(a) compañero(a) por ME.	1.34 (0.86)	1.08 (0.32)	1.57 (1.00)	1.09 (0.47)	F(3,397)= 11.471 p<.001	V/A-V, p<.001 A-V/T, p<.001
	Burlarse de un(a) compañero(a) por su apariencia física, etc., en ME.	1.60 (1.10)	1.08 (0.27)	1.69 (1.03)	1.10 (0.30)	F(3,397)= 18.639 p<.001	A/V, p=.001 A/T, p<.001 V/A-V, p<.001 A-V/T, p<.001
Victimi- zación	Recibir burlas de un compañero por la apariencia física en ME.	1.26 (0.54)	1.83 (1.43)	1.84 (1.37)	1.14 (0.52)	F(3,397)= 13.193 p<.001	A/V, p=.013 A/A-V, p=.002 V/T, p<.001 A-V/T, p<.001
	Recibir mensajes ofensivos de un(a) compañero(a) por ME.	1.32 (0.69)	1.42 (0.98)	1.81 (1.22)	1.12 (0.36)	F(3,397)= 14.199 p<.001	A/A-V, p=.002 V/A-V, p=.023 A-V/T, p<.001
	Recibir amenazas de golpes o daños de un(a) compañero(a) por ME.	1.26 (0.57)	1.34 (0.94)	1.65 (0.99)	1.04 (0.22)	F(3,397)= 16.084 p<.001	A/A-V, p=.003 V/A-V, p=.034 V/T, p=.029 A-V/T, p<.001

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue encontrar la existencia de bullying directo, indirecto, verbal, físico y social, así como alumnos con perfil de bully, víctima, bully/víctima y testigo, además de conductas de cyber bullying, también, saber cuál era la relación entre estos dos fenómenos y el estrés en los alumnos de instituciones educativas.

Bullying

En la investigación se encontró de manera general que en los alumnos existen los perfiles de agresor, víctima, agresor/víctima y testigo, tal como menciona Olweus (1993, 1997). En el presente estudio se observó mayor cantidad de alumnos con el perfil de agresor/víctimas, seguido de testigos, víctimas y agresores; no hay diferencias entre hombres y mujeres.

El perfil de agresor en educación primaria se presenta con mayor frecuencia en sexto que en quinto grado, observando una tendencia a la alza desde sexto, teniendo sus principales picos en primero y tercero de secundaria, lo que ha sido reportado también por Rodríguez, Voors (2005), Seoane y Pedreira (2006) y Solberg, Olweus y Endresen (2007), quienes señalan que durante los últimos grados de primaria se presenta un mayor índice de bullying con una tendencia a elevarse durante educación secundaria.

El perfil de víctima en educación primaria fue mayor en quinto, mientras que en secundaria se presentó mayormente en primero, el perfil de agresor/víctima en educación primaria se presentó con más frecuencia durante sexto grado, mientras que en educación secundaria en segundo y tercero; además, como anteriormente se mencionó, este perfil fue el que predominó entre los participantes del estudio, contrario a lo reportado en el estudio de Solberg et al. (2007), en el que el índice de víctimas fue el más bajo. Por último, el perfil de testigo se presentó en educación primaria con mayor grado en quinto, mientras que en educación secundaria en primero y tercero; a partir de quinto de primaria hay una tendencia a la baja conforme se avanzaba de grado. Correia y Dalbert (2008) mencionaban que son las mujeres quienes actúan más como testigos; sin embargo, en este estudio tampoco se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en este perfil.

El desarrollo de los anteriores perfiles comprendió durante la investigación edades entre los 10 y 15 años. Para Kohlberg (1992) de los 10 a los 13 años (pubertad-adolescencia) los humanos tienen la intención de agradar a otros a través de conductas que son aceptadas positivamente por otros, además de que son capaces de asumirse como autoridad y decidir lo que está bien o mal, también, tienen interiorizado que a una acción negativa corresponde un castigo., lo anterior puede suponer un precedente al número alto de víctimas en quinto año de primaria, dado que los agresores comienzan a obtener el reconocimiento de sus pares a través de acciones que “hacen por jugar o para hacer reír” o que ponen “orden” en el salón, mientras que las víctimas puras toman en cuenta lo que está bien o mal y el castigo tanto de la autoridad intrínseca (maestro y padres) como de la nueva autoridad (agresor) ya que ambas reaccionarán de manera negativa ante la respuesta inmediata, por ende la respuesta no es asertiva y la mayoría de las veces otorga un sentido de control y superioridad al agresor, esta situación también la mencionan Avilés, 2006; Gómez, 2013 y Valadez, et al., 2011 en sus estudios.

A partir de los 13 años, las reglas sociales estarán definidas en juicios abstractos y principios personales que no necesariamente estarán delimitados de acuerdo a las normas de la sociedad (Kohlber, 1992), por lo que esto explica que algunos agresores y víctimas/agresores defiendan la violencia mencionando que “es por juego”, “es en broma” o “es algo que los hará fuertes” como lo mencionó Gómez (2005), minimizando la situación y en última instancia dando a entender que están haciendo una labor social.

Se encontró puntajes de bullying directo más alto, es decir, acción ejercidas con el objetivo de herir o lastimar a un compañero. Se observó que las víctimas sufren con mayor frecuencia agresiones verbales, más que físicas o sociales, tal como lo describen Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y de Dios (2008). Además, los resultados mostraron, una vez más, la no existencia de diferencias entre mujeres y hombres, es decir, ambos presentan puntajes similares de agresión directa e indirecta, y de victimización verbal, física y social. En contraposición, Frisén, Holmqvist y Oscarsson (2008) y Del Barrio et al. (2008) han reportado que la agresión indirecta es mayormente ejercida por mujeres, mientras que la directa, por hombres.

Respecto de los turnos escolares, en el turno vespertino hay mayor número de agresores/víctimas mientras que en el matutino se encontraron más testigos; en ambos turnos, la proporción de agresores y víctimas fue similar.

Aquellos que tuvieron promedios escolares más bajos fueron los agresores y los agresores/víctima. Austin y Joseph (1996) y Haynie et al. (2001) señalaron la baja ejecución académica de los bullies como una de sus principales características. En contraste, las víctimas y los testigos obtuvieron mayores promedios, factor que, como lo menciona Gómez (2013), puede hacerlas más proclives a ser víctimas.

Hernández y Solano (2007) mencionan un alto uso de la TIC en individuos comprendidos entre los 10 y los 20 años. La victimización en el cyber bullying ocurre en función de la precocidad de los niños en adquirir teléfonos móviles o de acceder a servicios de estas tecnologías de comunicación. En el presente estudio se encontró un alto índice en el uso de TIC desde el quinto grado de primaria. El uso de las TIC es mayor, especialmente de celular e internet, por los alumnos con perfil de agresor, seguidos de los agresores/víctimas.

Bullying y Estrés

El estrés en los alumnos fue más alto en el ámbito familiar, seguido del escolar y del de salud.

El estrés en los alumnos con perfiles de agresor/víctima fue el más altos en las tres subescalas de estrés (escolar, familiar y salud), seguidos por las víctimas, los agresores y, por último, los testigos. Estos hallazgos concuerdan con los reportados por Cook et al. (2010), quienes explicaron que los agresores/víctimas internalizan problemas, además, de la función poco adaptativa que poseen, según Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine, y Maughan (2008) y Haynie et al. (2001) y, de acuerdo con Gini (2007), Guerin y Hennessy (2002) y Sesar (2013), presentan más signos como ansiedad, tensión y nerviosismo en comparación con otros perfiles. Las víctimas también tuvieron altos índices de estrés escolar, familiar y de salud; para Schwarts (2000), este estrés es generado por el miedo a decir y hacer algo que derive en represalias por parte de sus agresores, aunado a que su huida es difícil o imposible, según Rigby (2002).

El bullying directo es generador de estrés en la escuela y en la salud, posiblemente porque, como señala Gómez (2013), un agresor está cuidando constantemente su integridad física.

Se observó que a mayor bullying físico y social, se presenta mayor estrés en la familia, situación que Gómez (2005) atribuye a la falla en la comunicación con los padres, debido a que podrían hacer una mala interpretación entre conductas de juego y bullying; además, Hanish y Guerra (2004) afirman que el estrés social da pie a interacciones violentas, lo que impide el sentido de seguridad y protección.

Cyber bullying

Se encontró una mínima presencia de conductas de cyber bullying en la muestra del estudio. Al parecer, estos comportamientos aún no están arraigadas en los alumnos. Las conductas de cyber bullying-agresión más frecuentes fueron enviar mensajes ofensivos, chantajear y burlarse por la apariencia física, en tanto que Baldry et al. (2016) encontraron que lo más frecuente en su estudio fue el envío de mensajes crueles y amenazantes. Las conductas de cyber bullying-victimización más comunes fueron recibir burlas por la apariencia física, mensajes ofensivos y amenazas de golpes o daños; Hoff y Mitchell (2009) y Jones et al. (2011) señalaron que estas conductas pueden ser desencadenadas por los prejuicios físicos.

Tampoco en las conductas de cyber bullying se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, ya que unos y otras las ejercen y sufren con la misma frecuencia, contrario a lo que reporta Festl (2016), que reportó que se ejerce en mayor medida por varones debido a su baja empatía.

Como parte del cyber bullying-agresión, enviar mensajes ofensivos se da con mayor frecuencia en segundo grado de secundaria, seguido del primero de secundaria. Chantajear a un compañero(a) tiene presencia desde quinto de primaria, mostrando un aumento conforme se avanza de grado. Las burlas a un(a) compañero(a) por su apariencia física fueron similares a la tendencia del chantaje; sin embargo, éste disminuye en tercero de secundaria.

En cuanto a las conductas de cyber bullying-victimización, las burlas recibidas por la apariencia física muestran su mayor índice durante segundo de secundaria y el sexto de primaria. El recibir mensajes ofensivos mostró una tendencia creciente a partir de quinto grado; por último, las amenazas de golpes y daños en medios electrónicos mostraron ser más altas en quinto de primaria que en sexto, y a partir de primero de secundaria fueron en aumento.

Respecto del turno escolar, se observó que durante el turno vespertino se presentan con mayor frecuencia las burlas por la apariencia física, así como el envío de mensajes ofensivos a un(a) compañero(a). Se constató que aquellos alumnos que tuvieron buenas calificaciones no enviaron mensajes ofensivos ni se burlaron por la apariencia física de un compañero.

En relación con el uso de las TIC, se observó que el uso de teléfono celular se presentó con mayor frecuencia después del internet, lo cual incidió en la alta probabilidad de las conductas de enviar y recibir mensajes ofensivos. Esta relación entre el cyber bullying y el acceso a las aplicaciones y las redes sociales ha sido descrita también por Hernández y Solano (2007), Flores (2008) y Kowalski et al. (2011).

El alto índice del uso de internet tuvo un mayor efecto sobre conductas agresivas como el envío de mensajes ofensivos y las burlas por el aspecto físico, hallazgo que fue mencionado también por Hernández y Solano (2007) y por García y Jiménez (2010), quienes mencionan que se agrede principalmente por internet, lo cual implica que los individuos que usan internet puedan ser también receptores de conductas agresivas, provocando que haya una alta incidencia de la conducta de recibir mensajes ofensivos.

Se encontró que el agresor escolar también fungió como tal en el cyber bullying, tal como arguyen Baldry et al. (2016), ya que en su investigación, los estudiantes admitieron ser bullies tanto en la escuela como en la red. Además, Antoniadou y Kokkinos (2015) apuntaron que el cyber bullying es usado en mayor proporción por aquellos estudiantes que tienen contacto con sus víctimas cara a cara.

Las víctimas en el bullying escolar también lo fueron en el cyber bullying. Pornari y Wood (2010), Raskauskas (2010), Dempsey, Haden, Goldman, Sivinsk y Wiens (2011) y Festl

(2016), señalaron que, en sus estudios, las víctimas de bullying escolar eran más propensas a convertirse también en víctimas dentro de la red.

Los agresores/víctima presentaron puntajes altos tanto en conductas de agresión como de victimización en las TIC, por lo que fueron los más afectados de los cuatro perfiles. Resultados similares fueron obtenidos por Antoniadou et al. (2016). Contrariamente a los hallazgos de García, Martínez, Saldívar, Sánchez, Martínez y Barrientos (2012), quienes señalaron que las chicas dentro del rol bully/víctima en el bullying escolar son también cyberbully/cybervíctima en mayor medida que los varones, en el presente estudio no se encontraron diferencias significativas por sexo.

Se encontró que los individuos que enviaron mensajes ofensivos por medios electrónicos y se burlaron por apariencia física fueron también quienes ejercieron bullying directo e indirecto en la escuela. En el caso de las burlas por las TIC, éstas también estuvieron presentes en la escuela, mientras que aquellos que chantajearon a sus compañeros(as), sólo emitieron bullying indirecto.

Cyber bullying y Estrés

Se mostró que las conductas que generaron más estrés de salud fueron las de cyber bullying-victimización, es decir, el recibir burlas y mensajes ofensivos; además, las amenazas por medios electrónicos tuvieron un gran impacto en el individuo. Malecki, Demaray, Coyle, Geosling, Rueger y Becker (2015) y Zambrano (2013) han afirmado que las víctimas experimentan altos índices de ansiedad y estrés agudo.

Se observó que las víctimas que recibieron burlas por medios electrónicos también fueron blanco de bullying verbal en la escuela y, por estar en un ambiente socialmente significativo, fue mayor el impacto en la víctima, mismo que se mostró en los altos índices de estrés social. De igual manera, se constató que aquellos que fueron amenazados a través de las TIC, también lo fueron en la escuela, de forma física y verbal.

Contrario a lo reportado por Kowalski y Limber (2013) y Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner (2014), en el sentido que los cyber bullies presentan los más altos índices de

ansiedad, en el presente estudio los niveles de estrés fueron bajos en quienes ejercieron el cyber bullying.

Conclusiones

Situación novedosa dentro de la investigación fue constatar la evolución del bullying escolar, dado que el análisis de los datos arrojó una proporción mayor de agresores-víctimas que de agresores puros. Una posible explicación de este hallazgo es la percepción de las víctimas de que el grado de agresión que recibían era menor cuando se defendían de manera violenta, obteniendo resultados positivos y replicando estas conductas hasta que quedaron inmersos en ese rol; además, los adolescentes que se defienden pueden ser socialmente más aceptados tanto por los agresores, dado la calidad de relación agresiva, como por las víctimas, que los ven como defensores que pudieran frenar los malos tratos, exhortando, por ende, a otras víctimas a seguir su ejemplo, tal como lo explica Avilés (2006) y Gómez (2013) en sus respectivos estudios.

El desarrollo de los perfiles a través del avance de grado es notable., los agresores tienen una tendencia al alza a partir de sexto, las víctimas como los testigos comienzan a disminuir a partir de ese grado, mientras que los agresores/víctima se mantienen al alza dando pasos agigantados para segundo y tercero de secundaria., situación que para los dos primeros perfiles que se mencionan fue similar en el estudio de Solber, Olweus y Endresen (2007), pese a ello, se nota la evolución y aumento de los agresores/víctima conforme se avanza de grado.

También se encontró que el bullying escolar y las conductas de cyber bullying fueron afectados por el grado escolar, el turno y el promedio académico. Sin embargo, fue interesante no encontrar diferencias por sexo, es decir, hombres y mujeres ejercen y son víctimas de violencia por igual, en este aspecto Gómez (2005) comentó que más allá de ver un aspecto de género, este tipo de conductas se identifican con aspectos de liderazgo y la búsqueda de imponerse sobre otros.

Haber identificado la relación entre el perfil de bullying escolar y el uso de TIC, así como determinar la relación entre los perfiles de bullying escolar y la conducta de cyber bullying de los alumnos, pudieran ser los hallazgos más significativos del presente estudio. Ambos sientan un precedente de la evolución del bullying escolar y de los actores que participan en él, gracias a las nuevas tecnologías de la información (TIC), que son cada vez más accesibles y entran en la vida de las personas a edades más tempranas como lo reporta la OCDE (2015). Prácticas como el cyber bullying se presentan ya como medio para mantener la agresión hacia los demás, fuera de las instituciones educativas, y para perpetuarla, transformar los roles e incluso afectar la salud física y emocional de las personas que viven inmersas en tales prácticas, tal como lo constatan Kowalski, Morgan, Drake-Lavelle y Allison (2016), además, de que tienen mayor riesgo a consumir algún tipo de droga (Kowalski, Giumetti, Shroeder y Lattanner, 2014; Kowalski y Limber, 2013)

Los hallazgos en el tema de estrés en relación con el bullying nos dieron un parteaguas en el que no sólo se sufre de esta situación en la escuela derivando en algún tipo de estrés, también sucede en el seno familiar mayormente de manera verbal y social derivando en violencia familiar., denotando quizá bidireccional entre estos dos temas, tal como lo menciona Konishi (2009) en su estudio, pues menciona que episodios de estrés agudo fueron predictores de conducta de bullying que es usada mayormente como distracción ante sus problemas.

Además, se constató que existe una relación entre los niveles de estrés cotidiano, el bullying escolar y el cyber bullying (Hernández, 2006; Kowalski, Morgan, Drake-Lavelle y Allison 2016; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006)., lo que tendría que conducir a la realización de nuevas investigaciones e intervenciones efectivas en los centros escolares que viven estas problemáticas, con la creación de planes integrales, dirigidos a padres, maestros y alumnos, dado que en ocasiones alguno de estos tres sectores tiene dificultades para comunicarse e influir de manera asertiva ante las situaciones de violencia.

Aportes

Esta investigación abordó, de manera integrada, temáticas que comúnmente estudian de forma aislada: el bullying escolar y las conductas de cyber bullying, los perfiles que se presentan en estos fenómenos y la relación que ellos tienen con el estrés y el uso de las TIC por los alumnos., así como el efecto del sexo, el grado, el turno y el promedio escolar sobre estas variables.

Además, los estudios de bullying y cyber bullying se efectúan generalmente con alumnos de educación secundaria; en la presente investigación se incorporaron también chicos de los últimos grados de primaria, lo que permitió aplicar el conocimiento del desarrollo de estos fenómenos.

El análisis de la relación entre el bullying escolar, conductas de cyber bullying y el estrés proporcionó un acercamiento a la interacción social de niños y adolescentes en la institución educativa y familiar.

La investigación identificó también la asociación entre el uso de las TIC y el bullying escolar y el cyber bullying, así como el papel que juegan los perfiles en su uso; asimismo, permitió conocer las interacciones que realizan los alumnos a través de medios electrónicos. Con ello es posible efectuar la detección del perfil de los alumnos, según su actuar en la escuela y su uso de las TIC.

La baja frecuencia encontrada en las conductas de cyber bullying indicaría que aún se está a tiempo de aplicar programas efectivos de prevención. Además, los hallazgos en prevalencia del estrés en la población escolar podrían conducir al desarrollo de actividades y programas para que los niños y adolescentes aprendan a manejarlo, lo cual conduciría a la promoción de una sana convivencia entre pares.

Limitaciones

- Las muestras por turno no fueron equivalentes.
- Se incluyeron sólo escuelas de ambientes urbanos; incorporar instituciones educativas de diferentes entornos escolares (rurales, semi rurales y urbanos) hubiera permitido especificar la ocurrencia del bullying y el cyber bullying y su asociación con las variables estudiadas.
- El instrumento de cyber bullying no resultó suficiente sensible para la evolución de este fenómeno.

Sugerencias

A partir de estos hallazgos de la presente investigación pueden generarse campañas en las que se proporcionen herramientas, tanto para el personal escolar como a los padres de familia, para identificar signos y perfiles de bullying escolar o cyber bullying, así como para desarrollar estrategias para su prevención y tratamiento. También podrían planearse programas de regulación emocional y control del estrés dirigidos a los niños y adolescentes. Asimismo, las autoridades escolares tendrían la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías en tales campañas, dado el amplio uso que los alumnos hacen de ellos.

Los niños que crecen en ambientes libres de agresión serán adultos generadores de paz. La niñez y juventud mexicana tienen derecho a un ambiente escolar libre de estrés y violencia. Erradiquemos el bullying.

REFERENCIAS

- Aftab, P. (2006). *Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fun- Bilbao: Fundación EDEX.
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Akpaida, J. (2008). A Review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151-158.
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L., & The School-Associated Violent Deaths Study Group. (2001). School-Associated Violent Deaths in the United States, 1994-1999. *American Medical Association*, 286(21), 2695-2702.
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2013). Cyber bullying and cyber victimization among children and adolescents: Frequency and risk factors. *Preschool and Primary Education*, 1, 138-169.
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2015). Cyber and school bullying: Same or different phenomema? *Aggression and Violent Behavior*, 25, 363-372.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22(1), 27-38.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years-old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Avendaño Coronel, S. (2012). *Estudio descriptivo del acoso cibernético "cyberbullying" en adolescentes de educación media superior mediante la construcción de un cuestionario* (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Avilés., J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 201-220.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behavior. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26.

- Barker, E.D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 47, 1030–1038.
- Barragán, L. E., Valadez, I. A., Garza, H. R., Barragán, A. L., Lozano, A. J., Pizarro, H., & Matínez, B. D. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 553-569.
- Belloch, C. (2012) Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation. Recuperado de <http://www.cyberbullying.ca>
- Bosworth, K., Espelage, D.L, & Simon, T.R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L.(2013). Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 220-234.
- Bremner, J., & Narayan, M. (1998). The effects of stress on memory and the hippocampus throughout the life cycle: implications for childhood development and aging. *Development and Psychopatology*, 10(4), 871-875.

- Bremner, J., Vythilingam, M., Vermetten E, et al. (2003). MRI and PET study of deficits in hippocampal structure and function in women with childhood sexual abuse and posttraumatic stress disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 160, 924–32.
- Bremner., J. (2006). Traumatic stress: Effects on the brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 445-461.
- Brunson, K. L., Grigoriadis, D. E., Lorang, M. T., & Baram, T. Z. (2002). Corticotropin-releasing hormone (CRH) downregulates the function of its receptor (CRF1) and induces CRF1 expression in hippocampal and cortical regions of the immature rat brain. *Experimental Neurology*, 176(1), 75-86.
- Brunstein, A., Marroco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I., & Gould, M. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Bullying Research Center. (2016). 2016 Cyberbullying Data. Estados Unidos de América. Recuperado de <https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>
- Calleja, N., & Aguilar, J. (2008). Por qué fuman las adolescentes: Un modelo estructural de la intención de fumar. *Sociedad Científica Española de Estudios sobre el Alcohol, el Alcoholismo y las otras Toxicomanías*, 20(4), 387-394.
- Calleja, N. (2016). Bullying y tabaco: ¿Se encuentran asociados? *Acta de Investigación Psicológica*, 6(1), 2350-2367.
- Cannon, W. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Reviews*, 9(3), 399-431.
- Carrasco, M. A., & Gonzáles, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Castillo, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín Pediátrico*, 48, 353-358.
- Cohen, R. A. et al. (2006). Early life stress and morphometry of the adult anterior cingulate cortex and caudate nuclei. *Biological Psychiatry*, 59, 975-982.
- Collèl, J., & Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: el Bullying, *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.

- Comín, De la Fuente & Gracia (2012). El estrés y el riesgo para la salud. MAZ: Departamento de prevención. España. Recuperado de www.uma.es/publicadores/prevencion/wwwuma/estres.pdf
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65–83.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, *13*(4), 248–254.
- Côté, S., Vaillancourt, T., Barker, E., Nagin, D., & Tremblay, R. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, *19*, 37-55.
- Cox, T. (2003). *Health Psychology: Process and applications* (2nd ed.). London: Singular Publication Group.
- Crespo, M., & Labrador, F. J. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- Dahl, R. (2001). Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS spectrums*, *6*, 60–72.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Key note address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1021*, 1-22.
- Davidson, J., Book, S., Colker, J., & cols. (1997). Assessment of a new self- rating scale for posttraumatic stress disorder. *Psychological Medicine*, *27*, 153-160.
- De Bellis, M. (2001). Developmental traumatology: the psychobiological development of maltreated children and its implications for research, treatment, and policy. *Development and Psychopathology*, *13*, 537-561.
- De Bellis, M. D., Keshavan, M., Clark, D. B., Casey, B. J., Giedd, J. N., Boring, A. M. et al. (1999). Developmental traumatology II: Brain development. *Biological Psychiatry*, *45*, 1271-1284.
- Dehue, F., Bolmon, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyber Psychology & Behavior*, *11*, 217–223.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., & de Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from

- 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-667.
- Del Barrio, V. (1997). *La depresión infantil. Causas, evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ariel.
- Dempsey, A. G., Haden, S. C., Goldma, J., Sivinsk, J., & Wiens, B. A. (2011). Relational and overt victimization in middle and high schools: Associations with self-reported suicidality. *Journal of School Violence*, 10, 374–392.
- Dodge, K., & Somberg, D. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under condition of threats to the self. *Child Development*, 58(1), 213-224.
- Domínguez, B., Hernández C., & Tam, L. (2002). *Manejo y Conocimiento del estrés en niños*. México: Plaza y Valdés.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 168–181.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, 17, 381-458.
- Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, A.M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574.
- Festl, R. (2016). Perpetrators on the internet: Analyzing individual and structural explanation factors of cyberbullying in school context. *Computers in Human Behavior*, 59, 237-248.
- Forssell, R. (2016). Exploring cyberbullying and face-to-face bullying in working life. Prevalence, targets and expressions. *Computers in Human Behavior*, 58, 454-460.
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-years-olds' perception of bullying: definitions, reasons for the victimization and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2), 105-117.

- Frisén, A., Jonsson, A., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 11 (2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- García, A., & Jiménez., A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Qurriculum*, 23, 155-164.
- García, G., Martínez, G., Saldívar, A., Sánchez, R., Martínez, G., y Barrientos, M.C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.
- Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully victims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Ghiso, A.M., & Ospina, V.Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.
- Gini, G. (2007). Associations between bullying behavior, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44, 492-497.
- Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W., & Rivara, F.P. (2008). Bullying and School Safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 839-870.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Gipson, P. Y. (2004). Stressors and child and adolescent psychopathology: Measurement issues and

- prospective effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 412-425.
- Guckin, C. (2005). Experiences of school bullying, psychological well-being and stress in Northern Ireland. *Research in Education*, 83(1), 54-66.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definition of bullying. *European Journal of Psychology Education*, 17(3), 249-261.
- Guzzo, G., Pace, U., Lo Cascio, V., Craparo, G., & Schimmenti, A. (2014). Bullying victimization, post-traumatic symptoms, and the mediating role of alexithymia. *Child Indicators Research*, 7, 141-153.
- Hanish, L.D., & Guerra, N.G. (2004). Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merril-Palmer Quarterly*, 50(1), 17-38.
- Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hazler, R.J., Miller, D.L., Carney, J.V., & Green, S. (2001). Adult recognition school bullying situations. *Educational Research*, 43, 133-146.
- Heim, C., Newport, D., Mletzko, T., Miller, A., y Nemeroff, C. (2008). The link between childhood trauma and depression: Insights from HPA axis studies in humans. *Psychoneuroendocrinology*, 33(6), 693-710.
- Heim, C., Owen, M. J., Plotsky, P. M., & Nemeroff, C. B. (1997). The role of early adverse life events in the etiology of depression and posttraumatic stress disorder: Focus on corticotropin-releasing factor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 821, 194-207.
- Hernández, M. A., & Solano, I. M. (2007). Cyberbullying un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36.
- Hernández, M.A. (2006). Cyberbullying: Una auténtica realidad. Memorias III Congreso Online Observatorio para la sociedad [en línea]. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=925&llengua=es>.
- Hilbert, M. (2009). Revolución tecnológica y convergencia digital. En W. Peres & M. Hilbert (Eds.), *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe:*

- Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo* (pp. 27-46). Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206-221.
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47*, 652–665.
- Houbre, B., Dodeler, V., Peter, L., Auxéméry, Y., Lanfranchi, J., & Tarquinio, C. (2012). Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs: cas de la victimation à l'école. *L'évolution psychiatrique, 77*, 1-14.
- Houbre, B., Tarquinio, C., & Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 183-208.
- Hughes, T. (1857). *Tom Brown's School Days*. Cambridge: Macmillan.
- Jacobson, R. B. (2013). *Rethinking School Bullying: Dominance, Identity and School Culture*. New York: Routledge.
- Jaramillo, J.P., Cárdenas, T., Forero, C., & Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social en un grupo escolar. *Revista-Diversitas Perspectivas en Psicología, 3*(1), 81-107.
- Jones, N. A., Field, T., & Davalos, M. (2000). Right frontal EEG asymmetry and lack of empathy in preschool children of depressed mothers. *Child Psychiatry and Human Development, 30*, 189-204.
- Jones, S. E., Manstead, A. S. R., & Livingstone, A. G. (2011). Ganging up or sticking together? Group processes and children's responses to text-message bullying. *British Journal of Psychology, 102*, 71–96.
- Kochenderfer-ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology, 38*(2), 267-278.
- Kohlberg, I. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: desclée de brouwer.
- Konishi, C., & Hymel, S. (2009). Bullying and stress in early adolescence: The role of coping and social support. *Journal of Early Adolescence, 29*(3), 333-356.

- Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 1202-1208.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*, S13-S20.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073-1137.
- Kowalski, R. M., Limber, S. E., & Agatston, P.W. (2012a). Cyberbullying: Bullying in the digital age (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., Drake-Lavelle, K., & Allison, B. (2016). Cyberbullying among college students with disabilities. *Computers in Human Behavior, 57*, 416-427.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior, 43*, 49-57.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behaviour, 27*, 102-110.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and Psychiatric Symptoms among Elementary School-age Children. *Child Abuse & Neglect, 22*(7), 705-717.
- Ladd, B., & Ladd, G.B. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. En J. Juvonen, S. Graham, editors. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 25-48). New York: Guilford Press.
- Latané, B., & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Litwiller, B. J., & Brausch, A. M. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: The role of violent behavior and substance use. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 675-684.

- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*, 434-445.
- Macintyre, C. (2009). *Bullying and Young Children: Understanding the issues and tackling the problem*. New York: Routledge.
- Malecki, C.K., Demaray, M.K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S.Y., & Becker, L.D. (2014). Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying. *Child and Youth Care Forum*, *44*(1), 115-131.
- Martínez, M. (2001). Un estudio sobre los distintos tipos de violencia entre iguales en las aulas. *Psicología Educativa*, *8*(2), 127-132.
- McEwen, B. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress mediators. *European Journal of Pharmacology*, *583*(1-2), 174-185.
- Melgosa, J. (1995). *Nuevo estilo de vida: ¡Sin estrés!* Madrid: Safeliz.
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P.K. (2002). Attribution of meanings to term related to bullying: A comparison between teacher and pupil perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, *17*, 393-406.
- Monks, C.P., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 801-821.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, D., Saluja, G., Ruan, W., & the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *158*(8), 730-736.
- Nansel, T., Overpeck, M. D., Haynie, D., Ruan, J., & Scheidt, P. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *157*, 348-353.
- Natvig, G., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, *6*(4), 365-377.

- O'Brien, L.M., Lucas, N.H., Felt, B.T., Hoban, T.F., Ruzicka, D.L., Jordan, R., Guire, K., & Chervin, R.D. (2011). Aggressive behavior, bullying, snoring, and sleepiness in school children. *Sleep Medicine, 12*, 652-658.
- Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000). Bully/Victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior, 26*, 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.
- ONG Internacional Bullying sin Fronteras. (2017). Estadísticas de Bullying en México. Año 2016-2017. Recuperado de <https://bullyingsinfronteras.blogspot.mx/2017/03/estadisticas-de-bullying-en-mexico-2017.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). Program for International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2015 student's well-being: México. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento. Décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. *Organización Panamericana de la Salud* [en línea]. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Orlandini, A. (2012). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.

- Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 171-190.
- Perry, B. D. (2014). Estrés, trauma y trastornos de estrés post-traumático en los niños. Recuperado de https://childtrauma.org/wp-content/uploads/2014/10/PTSD_Spanish_sm.pdf
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81–94.
- Raskauskas, J. (2010). Multiple peer victimization among elementary school students: Relations with social-emotional problems. *Social Psychology of Education*, 13, 523–539.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (22ª ed.). Madrid: RAE.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rodríguez, R., Seoane, A., & Pedreira JL. (2006). Niños contra niños: el bulling como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162- 166.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. En E. Roland y E. Munthe (Eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Rosenquist, J.N., Fowler, J.A., Christakis, N.A. (2011). Social networks determinants of depression. *Molecular Psychiatry*, 16(3), 273-281.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Santoyo, D., & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.
- Schacter, H.L., Greenberg, S., & Juvonen, J. (2016). Who's to blame?: The effects of victim disclosure on bystander reactions to cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 57, 115-127.

- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J., Singer, M., & Meulen, K. (2004). Lonely en the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 181-192.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Escuela Libre de Acoso: Programa Nacional de Convivencia Escolar. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso>
- Secretaría de Educación Pública & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. Secretaria de Gobierno. México. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1, 1383-1392.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61(6), 692-699.
- Sesar, K., Simic, N., & Sesar, D. (2013). The association between bullying behavior, arousal level, coping strategies and psychological adjustment. *Pediatrics*, 9(1), 112-128.
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., Cameron, J., Duncan, G. J., Fox, N. A., Gunnar, M. R., & Thompson, R. A. (2009). *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain*. Working Paper 3. Recuperado de www.developingchild.harvard.edu.
- Shonkoff, J., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252-2259.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., Liefhoghe, P.D. et al. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R. (2015). The effect of victims' responses to overt bullying on same-sex peer bystander reactions. *Journal of School Psychology*, 53(5), 375-391.
- Solano, M. E. (2004). Estrés post traumático en niños y adolescentes y sus consecuencias. *Honduras Pediátrica*, 24(2), 1-6.
- Solberg, M., Olweus, D., y Endresen, M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181.
- Trianes Torres, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes Torres, M. V., Blanca Mena, M. J., Fernández Baena, F. J., Escobar Espejo, M., Maldonado Montero, E. F., & Muñoz Sánchez, Á. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario infantil de estresores cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603.
- Trianes, M.V. (2003). *Estrés en la infancia: Su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea.
- Uribe, A., Orcasita, L., & Gómez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 6(2), 83-99.
- Valadez, I., González, N., Orozco, M., & Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111-1136.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology & Behavior*, 11, 499-503.
- Velázquez, M., y Escobedo, C. (2008). *Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y Habilidades de los adolescentes. Cinco casos de estudio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Villafañe, A., Milanesio, M. S., Marcellino, C. M., & Amodei, C. (2003). *La evaluación del Trastorno por Estrés Postraumático: Aproximación a las propiedades psicométricas de la escala de trauma de Davidson*. *Evaluar*, 3, 80-93.
- Voors, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats [en línea]. Recuperado de <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>
- Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M., & Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: a prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(3), 271–282.e3.
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2006). *Online victimization: 5 years later*. Alexandria, VA: National Center for Missing & Exploited Children.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives Disease Child*, 85(3), 197-201.
- Zambrano, J. (2013). *Influencia del estrés en la hiperglicemia de los pacientes del club de diabéticos del Centro de Salud Augusto Egas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad San Francisco de Quito, Quito.

ANEXOS

Anexo 1. Batería aplicada



CÓMO NOS LLEVAMOS EN LA ESCUELA



La Facultad de Psicología de la UNAM está realizando una investigación sobre la forma en que los adolescentes se relacionan. Tus respuestas sinceras a este cuestionario serán muy valiosas para este estudio. *NO es un examen*, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas; sólo nos interesa conocer **TU opinión**. La información que tú nos proporciones será estrictamente **anónima y confidencial** (NADIE LA VERÁ, ya que se procesará por computadora). Es muy importante que **contestes todas las preguntas**, aunque parezcan repetidas.

A1. Nombre de tu escuela	A2. Grado	A3. Grupo	A4. Promedio de calificaciones del último bimestre	A5. Edad	A6. Sexo Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>
--------------------------	-----------	-----------	--	----------	---

Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas a uno o algunos de tus compañeros?
Pon una PALOMA (√) en la respuesta que consideres adecuada.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
B1. Mis compañeros se han burlado de mí.						
B2. Un(a) compañero(a) me ha empujado.						
B3. Un(a) compañero(a) no ha querido ser mi amigo(a) porque a otros les caigo mal.						
B4. Un(a) compañero(a) ha hecho comentarios ofensivos sobre mí.						
B5. He sido golpeado(a) o pateado(a) fuertemente por otro(a) compañero(a).						
B6. He sido ignorado(a) por un(a) compañero(a) cuando está con sus amigos.						
B7. Un(a) compañero(a) ha inventado chistes sobre mí.						
B8. Un(a) compañero(a) ha chocado a propósito conmigo mientras caminaba cerca de él/ella.						
B9. Un(a) compañero(a) ha puesto a sus amigos en mí contra.						
B10. Un(a) compañero(a) ha dañado mis cosas a propósito.						
B11. Mis compañeros han dicho cosas sobre cómo me veo que me han molestado.						
B12. Me han dejado de invitar a la casa de un(a) compañero(a) porque a otros les caigo mal.						
B13. He sido ridiculizado(a) por mis compañeros.						
B14. Un(a) compañero(a) ha hecho que otros estudiantes digan cosas feas sobre mí.						
B15. Me han aventado cosas con la intención de pegarme.						

B16. Un(a) compañero(a) me ha amenazado con lastimarme físicamente.						
B17. Mis compañeros me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.						

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
B18. Un(a) compañero(a) me ha puesto apodos que me desagradan.						
B19. Me he burlado de un(a) compañero(a) diciendo cosas sobre él/ella.						
B20. He empujado a un(a) compañero(a).						
B21. He hecho comentarios ofensivos sobre un(a) compañero(a).						
B22. He hecho que mis compañeros se pongan en contra de otro(a).						
B23. He hecho bromas acerca de un(a) compañero(a).						
B24. He chocado a propósito con un(a) compañero(a) mientras caminaba cerca de mí.						
B25. He molestado a un(a) compañero(a) insultándolo(a).						
B26. Les he dicho a mis amigos cosas sobre un(a) compañero(a) para meterlo en problemas.						
B27. Me he peleado con un(a) compañero(a) porque no me cae bien.						
B28. He hecho comentarios ofensivos sobre cómo se ve un(a) compañero(a).						
B29. He hecho que mis amigos digan cosas feas acerca de otro(a) compañero(a).						
B30. Le he pegado a un(a) compañero(a).						
B31. He hecho que otros compañeros ignoren a otro (a) estudiante.						
B32. Me he burlado de un(a) compañero(a) poniéndole apodos.						
B33. Le he aventado algo a un(a) compañero(a) con la intención de pegarle.						
B34. He amenazado a un(a) compañero(a) con herirlo o lastimarlo.						
B35. He dejado fuera a un(a) compañero(a) de algún juego o actividad a propósito.						
B36. He mantenido alejado de mí a un(a) compañero(a) lanzándole miradas amenazantes.						

C1. Tu usas:	Si	No
Celular		
Tablet		
Computadora		
Internet		

Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas usando **Medios Electrónicos (ME)**, como **Celular, internet, e.mail, redes sociales, blogs, Facebook**, etc.? Pon una PALOMA (√) en la respuesta que exprese la frecuencia con la que los has hecho.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
C2. He tomado fotos de un(a) compañero(a) y las he subido a Medios Electrónicos (ME) para burlarme de él/ella.						
C3. Un(a) compañero(a) me ha hecho videos ofensivos y los ha subido a ME.						
C4. He subido información falsa sobre un(a) compañero(a) en ME.						
C5. Un(a) compañero(a) se ha burlado de mí por mi apariencia física, etc. en ME.						
C6. He enviado mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).						
C7. Un(a) compañero(a) me ha amenazado por ME con golpearme o hacerme daño.						
C8. He chantajeado a un(a) compañero(a) por ME.						
C9. Un(a) compañero(a) me ha enviado mensajes ofensivos por ME.						
C10. He hecho videos ofensivos de un(a) compañero(a) y los he subido a ME.						
C11. Un(a) compañero(a) me ha hecho llamadas ofensivas por ME.						
C12. He robado contraseñas y nombres de usuario de un(a) compañero(a) en ME.						
C13. Un(a) compañero(a) me ha tomado fotos y las ha subido a ME para burlarse de mí.						
C14. He dejado mensajes desagradables u ofensivos en las fotos que he subido a ME.						
C15. Un(a) compañero(a) se ha hecho pasar por mí en ME.						
C16. He hecho llamadas ofensivas a un(a) compañero(a) por ME.						
C17. Un(a) compañero(a) ha tomado fotos mías y ha puesto sobre ellas imágenes y/o palabras ofensivas y los ha subido a ME.						
C18. Me he burlado de un(a) compañero(a) por su apariencia física, etc., en ME.						
C19. Un(a) compañero(a) ha subido información falsa sobre mí en ME.						
C20. He tomado fotos de un(a) compañero(a) y he puesto sobre ellas imágenes y/o palabras ofensivas y las he subido a ME.						
C21. Un(a) compañero(a) me ha robado mis contraseñas y nombres de usuario de ME.						
C22. He amenazado a un(a) compañero(a) por ME con golpearlo o hacerle daño.						
C23. Un(a) compañero(a) me ha dejado mensajes desagradables u ofensivos en las fotos que ha subido a ME.						
C24. Me he hecho pasar por alguien que no soy yo en ME.						
C25. Un(a) compañero(a) me ha chantajeado por ME.						

F1. ¿Qué situación es la que encuentras más preocupante en tú vida?

Pon una PALOMA (√) en la respuesta que describa qué tan seguido te pasan estas situaciones.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
F2. Me canso muy fácilmente.						
F3. Mi mamá me regaña por comer comida chatarra.						
F4. Mis maestros(as) son muy exigentes conmigo.						
F5. Me asusto por cualquier cosa.						
F6. Me muevo constantemente, no puedo estar quieto(a).						
F7. Mi mamá me lleva al doctor.						
F8. Mi papá bebe mucho alcohol.						
F9- Visito a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).						
F10. Mi papá me lleva al doctor.						
F11. Me cuesta mucho concentrarme en una tarea.						
F12. En la escuela se meten conmigo.						
F13. Mi papá me manda más cosas de las que puedo hacer.						
F14. Me enfermo.						
F15. Mi mamá bebe mucho alcohol.						
F16. Mi papá me regaña por comer comida chatarra.						
F17. Mi mamá me manda más cosas de las que puedo hacer.						
F18. Me preocupa mi apariencia física, por ejemplo, verme muy gordo(a) o muy flaco(a).						
F19. Como mucho o demasiado.						
F20. Mi papá fuma mucho.						
F21. Me siento mal (tengo dolor de cabeza, náuseas, etc.).						
F22. Saco malas calificaciones.						
F23. Me paso mucho tiempo sin hacer nada.						
F24. Paso tiempo con mi papá.						
F25. Me cambian mucho de maestro(a) o salón sin avisar.						
F26. Participo en muchas actividades fuera de la escuela.						
F27. Mi mamá fuma mucho.						
F28. Paso mucho tiempo solo(a) en mi casa.						
F29. Las tareas de la escuela son muy difíciles.						
F30. Hay problemas económicos en mi casa.						
F31. Recientemente se enfermó un familiar cercano.						
F32- Paso tiempo con mi mamá.						
F33. Tengo pesadillas.						
F34. Como muy poco.						

GRACIAS

Anexo 2. Batería respondida por un estudiante de 12 años

015



CÓMO NOS LLEVAMOS EN LA ESCUELA

La Facultad de Psicología de la UNAM está realizando una investigación sobre la forma en que los adolescentes se relacionan. Tus respuestas sinceras a este cuestionario serán muy valiosas para este estudio. NO es un examen, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas; sólo nos interesa conocer **TU opinión**. La información que tu nos proporcionarás será estrictamente **anónima y confidencial** (Nadie LA VERA, ya que se procesará por computador). Es muy importante que **contestes todas las preguntas**, aunque parezcan repetidas.



A1. Nombre de tu escuela Cuahuilcaco	A2. Grado 5	A3. Grupo A	A4. Promedio de calificaciones del último bimestre 8.4	A5. Edad 12	A6. Sexo Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>
--	-----------------------	-----------------------	--	-----------------------	--

Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas a uno o algunos de tus compañeros? Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que consideres adecuada.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
B1. Mis compañeros se han burlado de mí.	✓					
B2. Un(a) compañero(a) me ha empujado.	✓					
B3. Un(a) compañero(a) no ha querido ser mi amigo(a) porque a otros les caigo mal.	✓					
B4. Un(a) compañero(a) ha hecho comentarios ofensivos sobre mí.	✓					
B5. He sido golpeado(a) o pateado(a) fuertemente por otro(a) compañero(a).			✓			
B6. He sido ignorado(a) por un(a) compañero(a) cuando está con sus amigos.			✓			
B7. Un(a) compañero(a) ha inventado chistes sobre mí.						✓
B8. Un(a) compañero(a) ha chocado a propósito conmigo mientras caminaba cerca de él/ella.			✓			
B9. Un(a) compañero(a) ha puesto a sus amigos en mi contra.			✓			
B10. Un(a) compañero(a) ha dañado mis cosas a propósito.			✓			
B11. Mis compañeros han dicho cosas sobre cómo me veo que me han molestado.	✓					
B12. Me han dejado de invitar a la casa de un(a) compañero(a) porque a otros les caigo mal.				✓		
B13. He sido ridiculizado(a) por mis compañeros.			✓			
B14. Un(a) compañero(a) ha hecho que otros estudiantes digan cosas feas sobre mí.				✓		
B15. Me han aventado cosas con la intención de pegarme.			✓			
B16. Un(a) compañero(a) me ha amenazado con lastimarme físicamente.			✓			
B17. Mis compañeros me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.			✓			

1

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
B18. Un(a) compañero(a) me ha puesto apodos que me desagradan.			✓			
B19. Me he burlado de un(a) compañero(a) diciendo cosas sobre él/ella.						✓
B20. He empujado a un(a) compañero(a).			✓			
B21. He hecho comentarios ofensivos sobre un(a) compañero(a).			✓			
B22. He hecho que mis compañeros se pongan en contra de otro(a).			✓			
B23. He hecho bromas acerca de un(a) compañero(a).			✓			
B24. He chocado a propósito con un(a) compañero(a) mientras caminaba cerca de mí.			✓			
B25. He molestado a un(a) compañero(a) insultándolo(a).			✓			
B26. Les he dicho a mis amigos cosas sobre un(a) compañero(a) para meterlo en problemas.			✓			
B27. Me he peleado con un(a) compañero(a) porque no me cae bien.			✓			
B28. He hecho comentarios ofensivos sobre cómo se ve un(a) compañero(a).			✓			
B29. He hecho que mis amigos digan cosas feas acerca de otro(a) compañero(a).			✓			
B30. Le he pegado a un(a) compañero(a).			✓			
B31. He hecho que otros compañeros ignoren a otro (a) estudiante.			✓			
B32. Me he burlado de un(a) compañero(a) poniéndole apodos.			✓			
B33. Le he aventado algo a un(a) compañero(a) con la intención de pegarle.			✓			
B34. He amenazado a un(a) compañero(a) con herirlo o lastimarlo.			✓			
B35. He dejado fuera a un(a) compañero(a) de algún juego o actividad a propósito.			✓			
B36. He mantenido alejado de mí a un(a) compañero(a) lanzándole miradas amenazantes.			✓			

C1. Tu usas:

	Si	No
Celular	✓	
Tablet		✓
Computadora	✓	
Internet	✓	

2

Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas usando Medios Electrónicos (ME), como: Cellular, Internet, e-mail, redes sociales, blogs, Facebook, etc.? Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que exprese la frecuencia con la que lo has hecho.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
C2. He tomado fotos de un(a) compañero(a) y las he subido a Medios Electrónicos (ME) para burlarme de él/ella.						✓
C3. Un(a) compañero(a) me ha hecho videos ofensivos y los ha subido a ME.						✓
C4. He subido información falsa sobre un(a) compañero(a) en ME.						✓
C5. Un(a) compañero(a) se ha burlado de mí por mi apariencia física, etc. en ME.						✓
C6. He enviado mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).			✓			
C7. Un(a) compañero(a) me ha amenazado por ME con golpearme o hacerme daño.						✓
C8. He chantajeado a un(a) compañero(a) por ME.						✓
C9. Un(a) compañero(a) me ha enviado mensajes ofensivos por ME.		✓				
C10. He hecho videos ofensivos de un(a) compañero(a) y los he subido a ME.						✓
C11. Un(a) compañero(a) me ha hecho llamadas ofensivas por ME.						✓
C12. He robado contraseñas y nombres de usuario de un(a) compañero(a) en ME.						✓
C13. Un(a) compañero(a) me ha tomado fotos y las ha subido a ME para burlarse de mí.						✓
C14. He dejado mensajes desagradables u ofensivos en las fotos que he subido a ME.						✓
C15. Un(a) compañero(a) se ha hecho pasar por mí en ME.						✓
C16. He hecho llamadas ofensivas a un(a) compañero(a) por ME.						✓
C17. Un(a) compañero(a) ha tomado fotos mías y ha puesto sobre ellas imágenes y/o palabras ofensivos y los ha subido a ME.						✓
C18. Me he burlado de un(a) compañero(a) por su apariencia física, etc. en ME.						✓
C19. Un(a) compañero(a) ha subido información falsa sobre mí en ME.						✓
C20. He tomado fotos de un(a) compañero(a) y he puesto sobre ellas imágenes y/o palabras ofensivos y las he subido a ME.						✓
C21. Un(a) compañero(a) me ha robado mis contraseñas y nombres de usuario de ME.						✓
C22. He amenazado a un(a) compañero(a) por ME con golpearlo o hacerle daño.						✓
C23. Un(a) compañero(a) me ha dejado mensajes desagradables u ofensivos en las fotos que he subido a ME.						✓
C24. Me he hecho pasar por alguien que no soy yo en ME.						✓
C25. Un(a) compañero(a) me ha chantajeado por ME.						✓

3

F1. ¿Qué situación es la que encuentras más preocupante en tu vida?

Que mi papá y mi mamá se estén divorciando y eso es lo que me preocupa ahorita

Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que describa qué tan seguido te pasan estas situaciones.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
F2. Me canso muy fácilmente.			✓			
F3. Mi mamá me regaña por comer comida chatarra.						✓
F4. Mis maestras(as) son muy exigentes conmigo.						✓
F5. Me asusto por cualquier cosa.			✓			
F6. Me muovo constantemente, no puedo estar quieto(a).	✓					
F7. Mi mamá me lleva al doctor.						✓
F8. Mi papá bebe mucho alcohol.						✓
F9. Visito a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).						✓
F10. Mi papá me lleva al doctor.						✓
F11. Me cuesta mucho concentrarme en una tarea.						✓
F12. En la escuela se meten conmigo.	✓					
F13. Mi papá me manda más cosas de las que puedo hacer.						✓
F14. Me enfermo.						✓
F15. Mi mamá bebe mucho alcohol.						✓
F16. Mi papá me regaña por comer comida chatarra.						✓
F17. Mi mamá me manda más cosas de las que puedo hacer.						✓
F18. Me preocupa mi apariencia física, por ejemplo, verme muy gord(a) o muy flaco(a).						✓
F19. Como mucho o demasiado.						✓
F20. Mi papá fuma mucho.						✓
F21. Me siento mal (tengo dolor de cabeza, náuseas, etc.).						✓
F22. Saco malas calificaciones.						✓
F23. Me paso mucho tiempo sin hacer nada.						✓
F24. Paso tiempo con mi papá.						✓
F25. Me cambian mucho de maestra(o) o salón sin avisar.						✓
F26. Participo en muchas actividades fuera de la escuela.						✓
F27. Mi mamá fuma mucho.						✓
F28. Paso mucho tiempo solo(a) en mi casa.						✓
F29. Las tareas de la escuela son muy difíciles.						✓
F30. Hay problemas económicos en mi casa.						✓
F31. Recientemente se enfermó un familiar cercano.						✓
F32. Paso tiempo con mi mamá.						✓
F33. Tengo pesadillas.						✓
F34. Como muy poco.						✓

4

Anexo 3. Batería respondida por una estudiante de 15 años

360



CÓMO NOS LLEVAMOS EN LA ESCUELA

La Facultad de Psicología de la UNAM está realizando una investigación sobre la forma en que los adolescentes se relacionan. Tus respuestas sinceras a este cuestionario serán muy valiosas para este estudio. **NO** es un examen, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas; sólo nos interesa conocer **TU opinión**. La información que tu nos proporciones será estrictamente **anónima y confidencial** (NADIE LA VERA, ya que se procesará por computadora). Es muy importante que **contestes todas las preguntas**, aunque parezcan repetidas.



A1. Nombre de tu escuela (Escuela "Sec. Técnico 11" "Jose Antonio de Rivas")	A2. Grado (3)	A3. Grupo ("F")	A4. Promedio de calificaciones del último bimestre (9.7)	A5. Edad (15)	A6. Sexo (Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input checked="" type="checkbox"/>)
--	---------------	-----------------	--	---------------	---

Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas a uno o algunos de tus compañeros? Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que consideres adecuada.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
B1. Mis compañeros se han burlado de mí.						✓
B2. Un(a) compañero(a) me ha empujado.						✓
B3. Un(a) compañero(a) no ha querido ser mi amigo(a) porque a otros les caigo mal.		✓				
B4. Un(a) compañero(a) ha hecho comentarios ofensivos sobre mí.	✓					
B5. He sido golpeado(a) o pateado(a) fuertemente por otro(a) compañero(a).				✓		
B6. He sido ignorado(a) por un(a) compañero(a) cuando está con sus amigos.	✓					
B7. Un(a) compañero(a) ha inventado chistes sobre mí.	✓					
B8. Un(a) compañero(a) ha chocado a propósito conmigo mientras caminaba cerca de él/ella.	✓					
B9. Un(a) compañero(a) ha puesto a sus amigos en mi contra.			✓			
B10. Un(a) compañero(a) ha dañado mis cosas a propósito.				✓		
B11. Mis compañeros han dicho cosas sobre cómo me veo que me han molestado.	✓					
B12. Me han dejado de invitar a la casa de un(a) compañero(a) porque a otros les caigo mal.	✓					
B13. He sido ridiculizado(a) por mis compañeros.				✓		
B14. Un(a) compañero(a) ha hecho que otros estudiantes digan cosas feas sobre mí.	✓					
B15. Me han aventado cosas con la intención de pegarme.	✓					
B16. Un(a) compañero(a) me ha amenazado con lastimarme físicamente.				✓		
B17. Mis compañeros me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.		✓				

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
B18. Un(a) compañero(a) me ha puesto apodos que me desagradan.	✓					
B19. Me he burlado de un(a) compañero(a) diciendo cosas sobre él/ella.						✓
B20. He empujado a un(a) compañero(a).						✓
B21. He hecho comentarios ofensivos sobre un(a) compañero(a).				✓		
B22. He hecho que mis compañeros se pongan en contra de otro(a).						✓
B23. He hecho bromas acerca de un(a) compañero(a).						✓
B24. He chocado a propósito con un(a) compañero(a) mientras caminaba cerca de mí.						✓
B25. He molestado a un(a) compañero(a) insultándolo(a).						✓
B26. Les he dicho a mis amigos cosas sobre un(a) compañero(a) para meterlo en problemas.						✓
B27. Me he peleado con un(a) compañero(a) porque no me cae bien.			✓			
B28. He hecho comentarios ofensivos sobre cómo se ve un(a) compañero(a).					✓	
B29. He hecho que mis amigos digan cosas feas acerca de otro(a) compañero(a).						✓
B30. Le he pegado a un(a) compañero(a).						✓
B31. He hecho que otros compañeros ignoren a otro (a) estudiante.						✓
B32. Me he burlado de un(a) compañero(a) poniéndole apodos.					✓	
B33. Le he aventado algo a un(a) compañero(a) con la intención de pegarle.						✓
B34. He amenazado a un(a) compañero(a) con herirlo o lastimarlo.						✓
B35. He dejado fuera a un(a) compañero(a) de algún juego o actividad a propósito.						✓
B36. He mantenido alejado de mí a un(a) compañero(a) lanzándole miradas amenazantes.						✓

C1. Tu usas:

	Si	No
Celular	✓	
Tablet		✓
Computadora	✓	
Internet	✓	

Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas usando Medios Electrónicos (ME), como Celular, internet, e-mail, redes sociales, blogs, Facebook, etc.? Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que exprese la frecuencia con la que las has hecho.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
C2. He tomado fotos de un(a) compañero(a) y las he subido a Medios Electrónicos (ME) para burlarme de él/ella.						✓
C3. Un(a) compañero(a) me ha hecho videos ofensivos y los ha subido a ME.	✓					
C4. He subido información falsa sobre un(a) compañero(a) en ME.						✓
C5. Un(a) compañero(a) se ha burlado de mí por mi apariencia física, etc. en ME.		✓				
C6. He enviado mensajes ofensivos por ME a un(a) compañero(a).	✓					
C7. Un(a) compañero(a) me ha amenazado por ME con golpearme o hacerme daño.	✓					
C8. He chantajeado a un(a) compañero(a) por ME.						✓
C9. Un(a) compañero(a) me ha enviado mensajes ofensivos por ME.	✓					
C10. He hecho videos ofensivos de un(a) compañero(a) y los he subido a ME.	✓					✓
C11. Un(a) compañero(a) me ha hecho llamadas ofensivas por ME.	✓					
C12. He robado contraseñas y nombres de usuario de un(a) compañero(a) en ME.					✓	
C13. Un(a) compañero(a) me ha tomado fotos y las ha subido a ME para burlarse de mí.						✓
C14. He dejado mensajes desagradables u ofensivos en las fotos que he subido a ME.	✓					
C15. Un(a) compañero(a) se ha hecho pasar por mí en ME.						✓
C16. He hecho llamadas ofensivas a un(a) compañero(a) por ME.						✓
C17. Un(a) compañero(a) ha tomado fotos mías y ha puesto sobre ellas imágenes y/o palabras ofensivas y los ha subido a ME.	✓					
C18. Me he burlado de un(a) compañero(a) por su apariencia física, etc., en ME.						✓
C19. Un(a) compañero(a) ha subido información falsa sobre mí en ME.	✓					
C20. He tomado fotos de un(a) compañero(a) y he puesto sobre ellas imágenes y/o palabras ofensivas y las he subido a ME.						✓
C21. Un(a) compañero(a) me ha robado mis contraseñas y nombres de usuario de ME.						✓
C22. He amenazado a un(a) compañero(a) por ME con golpearlo o hacerle daño.						✓
C23. Un(a) compañero(a) me ha dejado mensajes desagradables u ofensivos en las fotos que ha subido a ME.	✓					
C24. Me he hecho pasar por alguien que no soy yo en ME.						✓
C25. Un(a) compañero(a) me ha chantajeado por ME.	✓					

F1. ¿Qué situación es la que encuentras más preocupante en tu vida?

Actualmente tengo problemas económicos mi familia lamentablemente se está desintegrando debido a estos problemas. No se que hacer, me hace daño todo esto.

Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que describa qué tan seguido te pasan estas situaciones.

	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
F2. Me canso muy fácilmente.	✓					
F3. Mi mamá me regaña por comer comida chatarra.	✓					
F4. Mis maestros(a) son muy exigentes conmigo.	✓					
F5. Me asusto por cualquier cosa.	✓					
F6. Me muero constantemente, no puedo estar quieto(a).	✓					
F7. Mi mamá me lleva al doctor.		✓				
F8. Mi papá bebe mucho alcohol.						✓
F9. Visto a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).	✓					
F10. Mi papá me lleva al doctor.					✓	
F11. Me cuesta mucho concentrarme en una tarea.	✓					
F12. En la escuela se me olvidan cosas.	✓					
F13. Mi papá me manda más cosas de las que puedo hacer.	✓					
F14. Me enfermo.	✓					
F15. Mi mamá bebe mucho alcohol.						✓
F16. Mi papá me regaña por comer comida chatarra.				✓		
F17. Mi mamá me manda más cosas de las que puedo hacer.	✓					
F18. Me preocupa mi apariencia física, por ejemplo, verme muy gordo(a) o muy flaco(a).	✓					
F19. Como mucho o demasiado.	✓					
F20. Mi papá fuma mucho.						✓
F21. Me siento mal (tengo dolor de cabeza, náuseas, etc.).	✓					
F22. Saco malas calificaciones.	✓					
F23. Me paso mucho tiempo sin hacer nada.	✓					
F24. Paso tiempo con mi papá.						✓
F25. Me cambian mucho de maestro(a) o salón sin avisar.						✓
F26. Participo en muchas actividades fuera de la escuela.						✓
F27. Mi mamá fuma mucho.						✓
F28. Paso mucho tiempo solo(a) en mi casa.	✓					
F29. Las tareas de la escuela son muy difíciles.				✓		
F30. Hay problemas económicos en mi casa.	✓					
F31. Recientemente se enfermó un familiar cercano.	✓					
F32. Paso tiempo con mi mamá.	✓					
F33. Tengo pesadillas.	✓					
F34. Como muy poco.	✓					

