



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**CÓLERA Y ACOSO ESCOLAR EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE UN
COLEGIO ESTATAL EN LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con
mención en Clínica
que presente la

Bachiller:

MARÍA LUCÍA MURO MESONES VALDEZ

ASESOR: MÓNICA CASSARETTO

LIMA – PERÚ

OCTUBRE 2010

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mis padres, a mi mamá por brindarme fuerza cuando más lo necesitaba, por su paciencia y confianza en que podía lograr lo que me proponga, y por ser un ejemplo constante en este camino que empiezo a recorrer. A mi papá por sus ganas de que cada día sea mejor, por su ejemplo de que se puede cumplir lo que uno se propone y su gran cariño.

De igual manera, quiero agradecer profundamente a Mónica Cassaretto, mi asesora, cuyo apoyo y guía han sido invalorable para el logro de este trabajo. Agradezco muchísimo el tiempo dedicado para absolver mis dudas, su constante motivación para seguir trabajando, y sobre todo por su paciencia y trato cálido que tuvo para conmigo durante todo el proceso.

Asimismo, quiero agradecer a María Paz Saenz por compartir conmigo sus ganas de salir adelante con este proyecto, por acompañarme en los momentos tensos y darme perseverancia y empuje cuando más lo necesitaba.

A Diego Guerrero por su paciencia y dedicación para absolver mis dudas y ayudarme a entender lo que parecía imposible para mí. Por sus consejos tan útiles, y el ánimo constante. A José Mogrovejo, por sus comentarios invalorable, por ser una guía que me acompañó hacia el final con calidez y me ayudó a esclarecer los objetivos de este trabajo.

A Daniel, por apoyarme en los días difíciles, por darme ánimos y creer en mí. Gracias por hacerme sentir capaz de lograr esto, y siempre estar ahí. Gracias por ayudarme con las partes que me costaban tanto esfuerzo.

A mi hermana, a mis amigas y amigos, que me dieron fuerza y me acompañaron durante este proceso. A Susana y Gracia, por entenderme y contenerme cuando tuve momentos de tensión y por haber hecho que los años en Psicología sean tan bonitos de recordar.

RESUMEN

Cólera y Acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana

El fenómeno del acoso escolar, o bullying, está alcanzando índices alarmantes en la población peruana. Sin embargo, existen pocos estudios realizados en el Perú acerca de este tema. La presente investigación tiene como objetivo principal describir los niveles de cólera y los indicadores de acoso escolar en un grupo de adolescentes estudiantes de un colegio estatal con administración religiosa en Lima. El estudio tiene un carácter descriptivo y con diseño no experimental transeccional. Se aplicó el *Inventario Multicultural de la Cólera-Hostilidad* (IMECH) y el *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre Iguales* a una muestra de 263 estudiantes. Se encontraron diferencias significativas entre la variable sexo y las escalas: Cólera Rasgo, Cólera contenida y Control de la cólera manifiesta; así como una correlación positiva entre edad y Cólera Estado. Al combinarse ambos instrumentos, se encontró que el grupo de alumnos identificados como “agresores” en comparación con los demás participantes del fenómeno, obtenían puntajes más bajos en lo que respecta a la escala de Control de la cólera manifiesta. Asimismo, los alumnos que se encontraban en riesgo de convertirse en agresores indicaban un mayor control de la Cólera Manifiesta, en contraste con aquellos identificados como “víctimas”.

Palabras Clave: Acoso escolar, Bullying, Cólera, Adolescencia, IMECH, *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales*.

ABSTRACT

Anger and bullying in a group of adolescents students from a public school.

The phenomenon of bullying, is reaching alarming levels amongst Peruvian population. Despite that, few studies have been conducted in Peru about this topic. The aim of the present investigation is to describe the level of anger and bullying indicators in a group of adolescent students that attend a public school with a religious administration in Lima. This study has a descriptive level and a non experimental transactional design. To achieve our purposes, 263 students were assessed with the “*Inventario Multicultural de la Cólera-Hostilidad*” and the “*Cuestionario de Intimidación y maltrato entre iguales*”.

Significant differences were found between the variable sex and the Anger Scales: Trait anger, Anger expression-in and Anger Control-out. Likewise, a positive correlation was found between age and Anger Trait. When both instruments were combined, it was found that the group of students identified as "aggressors", in comparison with the rest of participants in bullying, obtained lower scores in the Anger Control-out scale.

In the same way, students who were at risk of turning into aggressors or bullies indicate a major control of Anger-out, in contrast with those identified as “victims”.

Key Words: Bullying, Anger, Adolescence, IMECH, *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales*.

Introducción

En el Perú, el fenómeno de la violencia se encuentra arraigado en todos los estratos de nuestra sociedad y es manifestado en diferentes formas. A lo largo de nuestra historia, hemos atravesado por épocas en las que la violencia se ha instrumentalizado en su ocurrencia y el desarrollo de modos de relación basados en la opresión y el maltrato hacia el otro. El miedo y las ofensas son los medios elegidos para expresar y obtener los resultados esperados. Esto ha generado que la violencia se convierta en uno de nuestros principales problemas, y que individuos de todas las edades se vean inmersos en este espiral que parece no tener fin. En esta situación, los jóvenes son los principales afectados, ya que al verse expuestos a situaciones de mucho conflicto, optan por el uso de la violencia como forma de resolver sus problemas y de lidiar con las emociones que los inundan.

El centro educativo es uno de los principales escenarios para el desarrollo del adolescente: las interacciones que llevan a cabo allí permiten el desarrollo de diversas áreas afectivas y psicosociales, y la relación con sus pares es determinante para su bienestar psicológico. Desgraciadamente, en la escuela pueden darse situaciones de conflicto que desbordan las capacidades de manejo del adolescente y pueden llevar a que opte por la violencia para solucionarlo. Esto propicia la instauración del fenómeno de abusos sistemáticos, que se traduce en el acoso entre los mismos estudiantes (Landázuri, 2007).

Los efectos de este tipo de abuso, también llamado *maltrato entre iguales*, *acoso escolar* o *bullying* (Benitez y Justicia, 2006), resultan muy dañinos para todos los involucrados, tanto para los agresores y las víctimas como para los mismos espectadores del maltrato. Se genera como consecuencia que se establezca como pauta de conducta frente a los conflictos el desarrollo de conductas más agresivas y sentimientos de exclusión y minusvalía. Un modo de detener este fenómeno requiere de un conocimiento acerca de la real manifestación de la violencia en las aulas; así como identificar las causas que pueden estar generando que determinados alumnos lleven a cabo los actos violentos y que otros se vean encasillados como blancos de los ataques.

Para entender la violencia y el maltrato podemos también estudiar las emociones con las que se relacionan. Entre ellas la cólera, la cual está asociada a estados de frustración e intensa molestia. Durante la adolescencia, se dan fluctuaciones importantes en los estados

del ánimo, y estos pueden aparecer de manera intensa y cambiante (Papalia, Wendkos y Duskin, 2002). Diferentes autores señalan que los adolescentes suelen expresar de manera más llamativa sus estados de ánimo y la irritabilidad es una de las manifestaciones que con mayor frecuencia se mencionan. La vivencia de la cólera se vuelve crucial en esta etapa y su manejo una tarea de desarrollo importante. Por ello, aquellos que no logren manejar dicha emoción están en riesgo de enfrentar futuros desbordes y actitudes que pueden derivar en conductas agresivas, las cuales pueden traducirse en agresión hacia los otros, en especial hacia los pares que son más cercanos a ellos y son poseedores de características percibidas como inferiores, y a los que se pueda intimidar y maltratar (Papalia, y cols., 2002).

En el Perú, el gobierno y diferentes instituciones particulares han trabajado el tema de la violencia y sus diferentes manifestaciones debido a las devastadoras consecuencias que trajeron consigo la guerra armada entre el Estado y los terroristas en las últimas décadas. Sin embargo, muy poca atención se le ha brindado al problema de la violencia en las escuelas y a sus nefastas consecuencias para los alumnos que conviven en un clima de agresión y hostilidad (Landázuri, 2007). Debido a la falta de información acerca del tema, son necesarias mayores investigaciones que ayuden a conocer la real manifestación del fenómeno en nuestro país, así como las emociones que están involucradas durante la realización de estos actos violentos.

Este estudio pretende hacer una descripción de la forma en que la cólera se experimenta, controla y maneja durante la adolescencia; así como describir los indicadores del fenómeno del Acoso escolar y sus características. También busca explorar posibles conexiones entre estas variables y poder brindar primeros indicios sobre este tema. Sin embargo, dado que este estudio es parte de recientes investigaciones en el rubro no se podrá establecer ninguna relación de causalidad entre la vivencia de la emoción de la cólera y el fenómeno del Acoso escolar, en parte debido a la naturaleza del instrumento, así como a la falta de elementos externos (heteroevaluación) que permitan mayor certeza al momento de identificar a los participantes del Acoso escolar. No obstante, esperamos que esta investigación brinde información útil que contribuya a futuras investigaciones acerca de este tema.

El presente trabajo se encuentra organizado en un primer capítulo en el cual se expone de forma general acerca de las emociones, enfocándose en la emoción de la cólera, lo que implica la experiencia y expresión de la misma. Asimismo, se presenta la teoría propuesta por Spielberg acerca de la vivencia de la cólera y el manejo de esta, el cual es el marco bajo el que se desarrolló esta investigación. Luego, se presenta una revisión teórica acerca de los diferentes enfoques dados en otros países acerca del fenómeno del Acoso escolar, así como la definición y la forma en que se manifiesta el mismo. De esta manera, para finalizar con los enfoques teóricos se revisan los distintos factores psicosociales que se encuentran asociados con el Acoso escolar, y la posible relación entre este fenómeno de violencia entre pares y la cólera durante la etapa de la adolescencia. Posteriormente, se presenta la metodología utilizada, dentro de la cual se puede acceder a los dos instrumentos utilizados en este estudio: el *Cuestionario de Maltrato e Intimidación entre iguales*, y el *Inventario Multicultural de la Expresión de la Cólera-Hostilidad*. Finalmente, se presenta los resultados hallados en esta investigación, así como los posibles aportes relacionados al tema investigado que brinda los mismos.

Esperamos que lo encontrado en esta investigación contribuya humildemente a un mayor conocimiento de la adolescencia y brinde luces para el desarrollo de políticas de prevención e intervención que sean eficaces contra el Acoso escolar.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	i
Capítulo 1: Cólera y Acoso escolar en la Adolescencia	
La cólera y sus características	2
La Teoría de Spielberger de la Cólera	4
El fenómeno de Acoso escolar	7
Factores psicosociales asociados al fenómeno de Acoso escolar	13
Relación entre Cólera y Acoso escolar en la adolescencia	15
Planteamiento del Problema	18
Capítulo 2: Metodología	21
Tipo y diseño de investigación	21
Participantes	21
Instrumentos	22
Inventario Multicultural de la Expresión de la Cólera-Hostilidad	22
Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales	27
Procedimiento	32
Capítulo 3: Resultados	35
Resultados del instrumento de Cólera	35
Vida familiar, escolar e interpersonal de los participantes	37
Resultados de la prueba de Acoso escolar	41
Tipología de Acoso escolar y escalas de medición de la Cólera	50
Capítulo 4: Discusión	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	

CAPITULO I

Cólera y Acoso Escolar en la Adolescencia

El mundo de las emociones es bastante complejo: incluye un amplio rango de conductas observables, sentimientos expresados y cambios en estados corporales. Además, para muchos de nosotros estos estados son muy personales, difíciles de definir, describir o identificar excepto en las instancias obvias. Incluso los estados emocionales simples parecen mucho más complejos que estados relacionados a otras condiciones, como el hambre o la sed (Rosenzweig y Leiman, 1992).

Por ello, nos guiamos de la definición de emociones dadas por Carlson y Hatfield (1992) quienes las definen como un estado de índole motivacional que es a su vez adquirido y genético, y que sirve para responder de manera experiencial, conductual y fisiológica ante determinadas variables externas e internas. Asimismo, estas emociones motivan, organizan y guían nuestra acción y percepción de los acontecimientos.

De dicha definición se desprende que una emoción es la predisposición hacia un actuar determinado, ya que las personas pueden experimentar una emoción y a raíz de esta orientar su conducta. Por esto, también se le considera motivacional, pues es un estado interno que impulsa o energiza hacia la acción; y adquirida, debido a que también se basa en el aprendizaje y la experiencia de vida. Finalmente, se le considera genética, pues existe una anatomía, fisiología, genética y química de la emoción.

Siguiendo con lo planteado anteriormente, Reeve (2001) señala que las emociones son fenómenos multidimensionales. Por ello, encontramos que entre sus características están los estados afectivos subjetivos que hacen que uno se sienta de determinada manera. También se consideran respuestas biológicas. Y las emociones también tienen un carácter funcional, ya que tienen como objetivo prepararnos para la acción. Finalmente, son fenómenos sociales, ya que se expresan a través de ciertas expresiones faciales y corporales socialmente compartidas para poder comunicar nuestras experiencias.

Para la mayoría de expertos en el campo de la psicología las emociones son vistas como estados o condiciones psicobiológicas complejas y cualitativamente diferentes, las cuales tienen a su vez propiedades fenomenológicas y fisiológicas (Spielberger, 1972 citado por Moscoso, 1998). Las emociones pueden entenderse como reacciones complejas en las

que se ven mezcladas tanto la mente como el cuerpo. Como reacciones que son, comprenden un estado mental subjetivo, como el sentimiento de enojo, ansiedad o amor; un impulso a actuar, huir o atacar, tanto su expresión sea de forma directa y explícita, como si no lo fuera. Asimismo, involucra profundos cambios a nivel corporal, como un ritmo cardiaco más acelerado o una presión arterial más elevada (Lazarus y Lazarus, 2000).

Cada emoción se diferencia en términos de la calidad (o contenido) que la acompaña y por la intensidad de los sentimientos experimentados durante la estimulación emocional. Es decir, cada emoción se vive de forma particular por cada individuo. Esta vivencia viene acompañada de las propias experiencias personales de cada sujeto, lo cual influye en la forma cómo éste la percibe, los pensamientos y afectos que le genera, así como la intensidad con que la experimenta (Moscoso, 1998).

La emoción se considera un proceso psicológico adaptativo, cuya finalidad es reclutar y coordinar a los demás procesos psicológicos cuando determinadas condiciones de la situación exigen una respuesta rápida y efectiva para ajustarse a los cambios producidos en el ambiente. Es de esta manera, que las emociones alteran los demás procesos psicológicos cuando cargan de afecto la percepción, dirigen la atención, movilizan cambios fisiológicos, motivan a la acción, entre otros cambios. Siendo el objetivo final de esta alteración emocional el poder coordinar todos estos recursos psicológicos en un momento dado para así poder dar la respuesta más rápida y puntual a la situación desencadenante (Reeve, 2001).

La cólera y sus características

Charles Darwin (1965 citado por Moscoso, 1998), realizó investigaciones acerca de la expresión de las emociones. En ellas, él consideró el temor (ansiedad) y la rabia (cólera) como dos características universales del ser humano y los animales. Estas son consideradas reacciones emocionales primarias, producto de la evaluación cognitiva de amenaza (Moscoso, 1998). Asimismo, en la revisión de la literatura científica moderna, se encuentra que existen diferentes términos al momento de referirse a la cólera, lo que puede ocasionar confusión conceptual. Entre los términos usualmente mencionados se encuentran: enojo, ira, agresión y hostilidad (Reeve, 2001; Lazarus y Lazarus, 2000).

Spielberger (1972, citado por Moscoso, 1998), definió la cólera como un estado emocional, el cual consiste en sentimientos que varían de intensidad, desde una ligera irritación o molestia hasta la experimentación de una furia intensa y episodios de rabia. Además, este autor también encuentra que se suele citar los términos cólera, enojo e ira de forma intercambiables.

Dentro de las principales definiciones del concepto cólera, encontramos la de Izard (1977, citado por Izard, 1991), quien la describe como una respuesta emocional primaria, ya que surge de forma automática ante determinado evento como producto de una evaluación cognitiva de amenaza. De igual forma, Reeve (2001) la define como una reacción emocional primaria y negativa, caracterizada por la irritación, furia o gran enfado, causada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos. Por ello que, también en ocasiones se le ha considerado una emoción “moral”, ya que suele aparecer cuando hay una transgresión o violación de los dominios personales, al percibir que los límites personales o el respeto hacia uno son dejados de lado (Izard, 1991).

De igual manera, Fernández- Abascal y Martín (1994 citado por Fernández Abascal, Martín y Dominguez, 2001) la consideran un sentimiento displacentero que genera un impulso que resulta apremiante por hacer algo que elimine o dañe al agente que lo ha causado. Izard (1991), sostiene que esta característica tan marcada de preparación para la acción, hace que la cólera posea un alto contenido motivacional, lo que se observa cuando una persona es impedida de lograr su objetivo, y se traduce en una vivencia de esta emoción. Asimismo, en situaciones muy extremas, puede generar conductas de violencia y reacciones de odio, lo cual puede ocasionar que sea muy destructiva en caso de que no se maneje de forma adecuada (Fernández Abascal, Martín y Dominguez, 2001).

Asimismo, se suele confundir los términos enojo o cólera y hostilidad. Es por ello que es importante diferenciarlos; si bien al hablar de hostilidad se suele incluir este concepto dentro del que se refiere a la cólera, en realidad cada uno posee una connotación diferente. La hostilidad se encuentra más relacionada a un conjunto de actitudes las cuales suelen motivar conductas agresivas que se encuentran dirigidas a causar daño a objetos o personas. Es decir, la cólera hace referencia a sentimientos, y la hostilidad hacia actitudes, relacionadas en ocasiones con conductas violentas hacia otros. Por su parte, el concepto de agresión por lo general suele implicar la conducta en sí, punitiva o destructiva hacia otras

personas u objetos (Moscoso, 1998; Spielberger y Reheiser, 2009). Aunque muchas veces suele confundirse, cabe aclarar que el enojo o cólera no es lo mismo que el concepto de agresividad, pero el impulso de atacar cuando estamos muy enojados o llenos de cólera es bastante fuerte y muy difícil de controlar, lo cual puede derivar en la aparición de conductas de agresión (Lazarus y Lazarus, 2000).

Se encuentra que autores como Davidson, Putnam y Larson (2000 citado por Maxwell, Sukhodolsky y Sit, 2009), consideran que la cólera trae consigo implicancias negativas para la salud, y que en muchos casos, predice situaciones de violencia, pues es visto como una consecuencia de un mal manejo de las emociones. Asimismo, Deffenbacher, Oetting, Lynch y Morris (1996 citado por Maxwell et al., 2009) consideran que puede derivar en un ajuste personal deficiente. Autores como Spielberger y Reheiser (2009), consideran que las manifestaciones de ansiedad, depresión y cólera son signos psicológicos vitales que están fuertemente relacionados de forma negativa con el bienestar de los individuos. Es por esto, que muchas veces se toma en cuenta las variaciones, duración e intensidad de estas emociones en la vida diaria de las personas con el fin de poder obtener cierta información sobre el estado de la salud mental de las mismas.

A pesar de que el experimentar niveles bajos de cólera pueda resultar una respuesta de tipo emocional esperable en ciertas situaciones, e incluso adecuada en determinados contextos, la cólera puede traer consigo efectos mal adaptativos que usualmente contribuyen al desarrollo de un estado de alerta y malestar continuo y/o depresión. Asimismo, algunas investigaciones como las de Crean (1981 citado por Spielberger y Reheiser, 2009) y Harburg, Blakelock y Roeper (1979 citado por Spielberger y Reheiser, 2009) indican que la cólera y la hostilidad contribuyen a la patogénesis de la hipertensión. A su vez también se ha encontrado que influye en problemas cardiacos (Friedman y Rosenman, 1974; Matthews, Glass, Rosenman y Bortner, 1977; Spielberger y London, 1982 citado por Spielberger y Reheiser, 2009; Mittleman et al., 1995; Strike et al., 2006 citado por Maxwell et al., 2009).

La Teoría Spielberger de la cólera

A través del tiempo, el estudio del concepto cólera ha ido en aumento y con ello ha evolucionado el enfoque con el cual se entiende dicho término. Es así que en un inicio

existía mucha confusión al momento de hablar de esta emoción, así como un uso indiscriminado de los términos agresión, hostilidad y cólera. Debido a esto, Spielberger (1985 citado por Moscoso, 1998) los agrupó y se refiere a ellos de forma colectiva como el síndrome AHA: Anger (cólera), hostility (hostilidad) y aggression (agresión). La cólera como estado emocional está definitivamente en el centro de este síndrome.

De acuerdo a Spielberger (1972 citado por Spielberger y Reheiser, 2009), la cólera es un estado emocional, una reacción transitoria que presenta el individuo ante una determinada situación, tiempo y lugar. Este estado fluctúa en un periodo de tiempo en función a las situaciones que lo generen. Se presenta dentro de un rango que va desde una molestia o irritación, hasta la furia intensa, lo cual suele relacionarse con la activación del sistema nervioso autónomo.

Spielberger (et al., 1985 citado por Spielberger y Reheiser, 2009), empieza a estudiar dos componentes distintos de esta emoción: los aspectos relacionados a cómo se experimenta la cólera y los que tienen que ver con la forma en que ésta se expresa. A raíz de esto, Spielberger comienza a hablar por un lado, de cólera contenida y cólera manifiesta; y por otro lado, acerca de la cólera ya sea como rasgo o como un estado emocional transitorio.

Respecto a la forma en que se expresa la cólera, existen dos posibilidades, contener o manifestar la emoción. La *cólera contenida* consiste en la frecuencia con que un individuo experimenta, pero a su vez suprime sentimientos de cólera. Por otro lado, la *cólera manifiesta* se entiende sobre la base de la frecuencia con que un sujeto expresa sentimientos de cólera a través de una conducta agresiva de tipo verbal o física hacia otras personas u objetos. Es así que, en base a estas definiciones, se entiende que ambas dimensiones reflejan, que cuando se experimenta la cólera las personas muestran preferencias que varían desde una inhibición fuerte o supresión de sentimientos de cólera (cólera contenida), hasta la expresión extrema de la misma hacia otra persona u objeto (cólera manifiesta) (Spielberger y Reheiser, 2009).

Siguiendo con lo expuesto anteriormente, estas experiencias pueden ser reguladas por mecanismos de control de la emoción, dándose un *control de la cólera contenida* cuando la persona hace un esfuerzo cognitivo por llegar a controlar la emoción y contenerla. Mientras que cuando hace esfuerzos conductuales para evitar expresar la cólera,

hablamos de *control de la cólera manifiesta* (Spielberger y Reheiser, 2009; Ugarriza, 1998).

Spielberger y Reheiser (2009), también estudiaron la regularidad o frecuencia con que aparecían los sentimientos de cólera en una persona y hallaron que había diferencias importantes, lo que los llevo a hablar de *Cólera estado* y *Cólera rasgo*, como términos conceptualmente distintos pero que están íntimamente relacionados (Spielberger y Reheiser, 2009). La *Cólera estado* es la experimentación de sentimientos relacionados a la emoción de la cólera, como son irritabilidad, molestia entre otros de forma temporal o transitoria, y suele responder a un estímulo determinado. Por otro lado, la *Cólera rasgo*, es una disposición o tendencia del individuo a reaccionar de forma hostil, siendo una característica de su personalidad, y tiene mayor propensión a experimentar elevados estados de cólera.

La cólera como rasgo de personalidad hace referencia a las características de una persona en términos de una disposición o tendencia a reaccionar como un individuo “iracundo”. Se trata de diferencias individuales como la intensidad y frecuencia de estados de cólera que se experimentan en un determinado lapso de tiempo. Cuando se hace referencia a un individuo de carácter colérico, se está describiendo un rasgo, no un estado emocional (Moscoso, 1999). Aquellos individuos que en general obtenían puntajes más altos en *Cólera rasgo* estaban más propensos a experimentar y/o expresar sentimientos de cólera que pueden interferir con su funcionamiento. Estos sujetos suelen expresarla hacia otras personas u objetos, en vez de suprimir esta emoción (Spielberger y Reheiser, 2009).

Asimismo, personas con puntajes altos en *Control de la cólera* (suprimida o manifiesta) suelen tener dificultades en sus relaciones interpersonales, y pueden desarrollar con el tiempo desórdenes psicológicos y médicos (Spielberger y Reheiser, 2009). Por otro lado, Harburg et al. (1979 citado por Spielberger y Reheiser, 2009) y Gentry et al. (1982 citado por Spielberger y Reheiser, 2009), hallaron que los individuos que prefieren contener la cólera y hacen grandes esfuerzos por controlarla son los que suelen presentar una presión sanguínea más elevada. De igual forma, Dembroski, MacDougall, Williams y Haney, (1985 citado por Spielberger y Reheiser, 2009) observaron que la supresión elevada de cólera estaba asociada de forma positiva con el nivel de severidad de la arteriosclerosis.

De igual modo, Spielberger (1999 citado por Maxwell et al., 2009) encontró en sus investigaciones que existen ciertas diferencias entre hombres y mujeres en lo que se refiere a la expresión de la cólera y la supresión de la misma. Se halló que los varones tuvieron puntuaciones más altas en lo que se refiere a la expresión manifiesta de dicha emoción, pero ocurre lo contrario en lo que se refiere a controlar la cólera (Maxwell et al., 2009). Por ello, se encontró que los hombres tienden a expresar la cólera hacia afuera, en ocasiones haciendo uso de la agresión, mientras las mujeres tienden a internalizarla. Asimismo, autores como Maxwell et al. (2009), encontraron diferencias relacionados con la edad, indicando que la expresión de la cólera suele disminuir conforme se tiene más años, mientras que el control de la misma suele aumentar.

Por otro lado, en lo que respecta a los niveles de agresividad, Sukhodolsky, Golub y Cromwell (2001 citado por Maxwell, et al., 2009), Maxwell et al. (2005 citado por Maxwell et al., 2009), y Maxwell (2007 citado por Maxwell et al., 2009), encontraron que tanto la *Cólera estado* como la *Cólera rasgo*, están relacionadas de forma positiva con manifestaciones de agresión, y con la rumiación de pensamientos de índole colérica. De igual forma, se encuentra una relación positiva entre la expresión manifiesta de la cólera y la rumiación de pensamientos coléricos, en especial aquellos referentes a situaciones de venganza.

El fenómeno del acoso escolar

El fenómeno del acoso escolar fue inicialmente estudiado en la década de los 70 en los países escandinavos. Fue Dan Olweus quien inició una investigación longitudinal para así poder observar la incidencia del fenómeno de cerca (Benitez y Justicia, 2006). Desde ese momento, se han venido realizando diversas investigaciones, y es España uno de los pioneros en lo que a la lengua castellana se refiere (Ortega y Mora-Merchán, 1997). Sin embargo, existen distintos términos para referirse a este fenómeno entre los que se señalan: acoso escolar, *bullying*, violencia entre pares y maltrato entre iguales (Benitez y Justicia, 2006). Por ello, usaremos de forma indistintas estos términos pero definiéndolos tal como lo planteó Olweus en la década de los ochenta:

“El bullying se considera una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que

escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.” (Pellegrini & Bartini, 2000. pag. 700)

Usualmente, se conoce como acoso escolar a las conductas que ocurren en entornos escolares entre pares y que se basan esencialmente en relaciones de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina asumiendo el papel de víctima dentro del grupo, con la finalidad de hacerle daño físico, humillarlo psicológicamente y/o aislarlo, por medio de insultos, golpes, rechazos, exclusiones sociales, amenazas, etc. (Lowenstein 1977; Olweus, 1978 citado por Avilés, 2005). Cabe recalcar que esta conducta agresiva es intencionada y siempre resulta perjudicial. No se trata de episodios aislados de agresión, sino situaciones persistentes que pueden durar semanas, meses e incluso años (Cerezo, 2001). Esta larga duración de los ataques permite que el sujeto agredido pierda la esperanza de que esa situación pueda llegar a cambiar (Calvo y Ballester, 2007).

Existen distintas formas de agresión entre pares. Por un lado se encuentra el acoso escolar físico, que se define como la agresión física que es constante y repetitiva (empujar, patear y golpear). Asimismo, existe el acoso escolar relacional, que se entiende como los actos que se dan de forma repetitiva e indirecta para herir a otras personas dentro de un grupo, donde se cuentan chismes, se ponen apodosos y se organiza a todos para que excluyan a la persona de modo que se dañe su reputación y sentido de pertenencia (Champion, 2009). De igual modo, en las últimas décadas, con el uso masivo del Internet, han surgido otras formas de agresión, como es el cyberbullying, el cual cada vez es más frecuente entre los escolares.

Para que se logre dar el fenómeno del acoso escolar, se suelen relacionar dos tipos de sujetos con características complementarias: el agresor que busca dominar y la víctima que carece de recursos para evitar ser dominado. También se detecta la presencia de

determinadas características ambientales que permiten que se establezca tal relación como es la falta de control de las autoridades en el colegio y la ausencia de conocimiento acerca de la problemática, entre otros (Calvo, Cerezo y Sánchez, 2004 citado por Calvo y Ballester, 2007). Es importante recalcar que existe un tercer grupo dentro de esta dinámica de acoso entre pares que son los observadores del fenómeno. Estos están siendo vistos actualmente también como participantes de este fenómeno pues ellos juegan un papel fundamental en el desarrollo y permanencia del proceso de acoso escolar. Usualmente estos observadores, suelen apoyar al agresor con el fin de evitar así, ser víctimas del mismo (Calvo y Ballester, 2007).

De igual manera, es importante recalcar que, cuando el fenómeno de acoso escolar se presenta suele darse de forma muy persistente, por lo que genera un entramado de relaciones grupales en el aula que refuerza el fenómeno de la agresión, a través de la instauración del miedo. Es así que el grupo se inhibe casi en su totalidad. Y, usualmente, aquellos sujetos aislados son los únicos que se atreven a protestar y criticar la situación. Muchas veces, estas situaciones de abuso suelen pasar inadvertidas por los adultos, por lo que difícilmente pueden intervenir; y al momento de darse cuenta de ello, los niveles de arraigo de este fenómeno han sido tan altos, que es difícil la intervención efectiva para la resolución de la problemática (Cerezo, 1997).

Se suelen observar determinadas características en los participantes de este fenómeno. Los agresores tienden a presentar mayor tendencia a presentar trastornos mentales al llegar a la adultez, que aquellos que no juegan ese rol. Por otro lado, las víctimas suelen presentar tendencias elevadas hacia la introversión y una baja autoestima. Es por ello, que los principales grupos involucrados en este fenómeno parecen reunir una serie de características personales que propician el mantenimiento de esas conductas de agresión (Kolko, 1992; Berkowitz, 1993; Cerezo, 1997; Barudy, 1998 citado por Cerezo, 2001). Esto parece indicar la existencia de dimensiones de personalidad específicas para los agresores y para las víctimas (Cerezo, 2001).

El resultado del proceso de acoso escolar puede reflejar diversos perfiles en los participantes (Avilés, 2004 citado por Avilés, 2005). La víctima puede ser pasiva, provocativa, reactiva, agresiva; el agresor, seguro, ansioso, secuaz. El agresor victimizado es en algunas ocasiones también agresor, y en otras asume el rol de víctima; quedando los

observadores, espectadores o testigos culpabilizados, indiferentes o amoraes y adultos (Avilés, 2005).

Se suele denominar a los agresores como *bullies*, y entre los motivos que los llevan a agredir a sus víctimas se encuentra el obtener ciertos privilegios, entre los cuales se incluye el logro de estatus social o físico (Coie y Dodge, 1998; Crick, 1997; Brighee y Howes, 1996; Olweus, 1993 citado por Champion 2009). Cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes de escuelas han sido objeto de ataques en alguna ocasión. La diferencia se encuentra en lo repetido y constante de la agresión realizada por los *bullies*, a lo largo del tiempo. El perfil psicológico de los agresores, correspondería a chicos mayores que la media del grupo, fuertes físicamente, que mantienen usualmente conductas agresivas, violentas. Esta actitud violenta también la exhiben con los adultos, tanto hacia sus maestros como hacia sus padres, y no son capaces de experimentar empatía alguna hacia sus víctimas (Olweus, 1993 citado por Coats y Feldman, 2001). Suelen poseer un razonamiento moral mucho más primitivo que el de sus compañeros de clase, ya que usan la premisa de “hacerle a otros lo que te han hecho o al menos crees que te hicieron”, creencias que utilizan para justificar sus agresiones o “venganzas” contra otros (Díaz-Aguado, 2006). Evidencian un alta autoestima, extrovertidos y sinceros. Poseen poco autocontrol en sus relaciones sociales y perciben su ambiente de familia con algo de conflicto. En lo referente a la escuela, exhiben una actitud negativa hacia ella y su rendimiento es bajo (Cerezo, 1997).

Por otro lado, en lo que respecta a las víctimas, los chicos suelen ser menores que sus agresores, débiles físicamente, se consideran a sí mismos tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social y con una alta tendencia al disimulo. De igual forma, se puede apreciar niveles considerables de neuroticismo e introversión. De la misma forma que los *bullies* o agresores, evidencian poco autocontrol en sus relaciones sociales. Y si bien suelen presentar un ambiente familiar un poco mejor que el de sus agresores, se sienten sobreprotegidos. En lo referente a la escuela, su actitud es bastante pasiva, y son considerados como débiles y cobardes por sus compañeros (Cerezo, 1997). Se ha encontrado que un gran número de víctimas del fenómeno del acoso escolar, poseen problemas en la regulación de sus emociones (Kochenderfer-Ladd, 2004; Shields y Cichetti, 2001 citado por Champion, 2009). Las víctimas poseen un alto riesgo de

responder emocionalmente en formas que generan consecuencias negativas para sí mismos. Los niños que son victimizados con frecuencia, son más propensos a exhibir comportamientos problemáticos, mala regulación en sus procesos atencionales, impulsividad, exhibición de ansiedad y un comportamiento más inmaduro, comparado con los niños que no son victimizados con tanta frecuencia (Kochenderfer-Ladd, 2004; Schwartz, CFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit y Bates, 1998 citado por Champion, 2009).

De acuerdo a los resultados obtenidos en las investigaciones de Olweus (1978 citado por Ma, 2001), las víctimas de este fenómeno no están situadas en dicha situación por estar subidos de peso, usen lentes o por el color de sus ojos o pelo; sino, principalmente, por carecer de habilidades sociales, y raramente defenderse y enfrentar a sus agresores.

Se suele establecer diferencias entre las víctimas, en función a su modo de responder a la agresión. Por un lado, están las víctimas pasivas, quienes usualmente evitan el conflicto, lloran con mayor frecuencia, son más ansiosas y tienden a sufrir más rechazo de parte de sus pares. En contraste, se encuentran las víctimas denominadas provocativas o agresivas. Usualmente, estas son descritas como altamente conflictivas y contraatacan cuando son agredidas por sus pares, pero no suelen tener éxito al momento de enfrentarse a sus agresores. La distinción entre estos dos grupos es importante, ya que evidencian dos formas totalmente distintas de enfrentar los conflictos, lo cual puede marcar el modo como en el futuro estos sujetos lidian con los conflictos y situaciones de violencia (Mahadi y Craig, 2000).

La desigualdad de fuerzas entre el agresor y la víctima es una de las características encontradas por la mayoría de investigadores del acoso escolar (Besag, 1989; Smith y Thompson, 1991; Farrington, 1993; Rigny, 1996; Cerezo, 1997; Olweus, 1998 citado por Calvo y Ballester, 2007). El desequilibrio entre el agresor y la víctima es usualmente físico y psicológico. Las diferencias físicas son más fáciles de identificar, y en cuanto a las psicológicas, las más frecuentes están relacionadas con el papel preponderante y dominante que posee el agresor dentro del grupo, lo cual contrasta con la situación de aislamiento de la víctima (Calvo y Ballester, 2007).

Menesini, Melan y Pignatti (2000 citado por Calvo y Ballester, 2007), sostienen que la conducta de acoso escolar surge cuando se combinan las personalidades de los

acosadores y de las víctimas. Ellos manifiestan que los agresores buscan conseguir el control de la víctima y esta se lo otorga, lo cual refuerza la conducta de los primeros. Es allí que se origina este círculo vicioso en el que el *bullie* se comporta de forma agresiva para lograr que la víctima responda de la manera en que el agresor quiere, pues es la propia conducta de la víctima la que refuerza al *bullie*.

Las consecuencias del fenómeno del acoso escolar son catastróficas, tanto para los agresores como para las víctimas (Hazler, 1994 citado por Ma, 2001). Pero es importante recalcar que, a final de cuentas, son las víctimas las más afectadas por este fenómeno. Sin embargo, usualmente suele suceder que muchos de los *bullies*, al salir de la escuela, enfrentan problemas con la ley en su adultez (Batsche y Knoff, 1994; Eron y Huesmann, 1984; Farrington, 1991; Lochman, 1992; Olweus, 1994 citado por Ma, 2001). Y nunca logran integrarse del todo al sistema educativo al cual pertenecen, pues es marginado (Benitez y Justicia, 2006).

Por otro lado, las víctimas del acoso escolar sufren desajustes sociales y emocionales que resultan devastadores, lo cual no es sorprendente debido al enorme reto que supone para las víctimas el tener que manejar sus emociones ante los casos de abusos a los que se ven expuestos (Champion y Clay, 2006). De igual manera, a largo plazo sufren una pérdida de autoestima que los afecta en su vida adulta (Boulton y Underwood, 1992 citado por Ma, 2001). Llegando incluso a presentar tendencias suicidas (Benitez y Justicia, 2006).

Del mismo modo, se encuentra que los chicos que han sido víctimas de agresión por parte de sus pares tienden a presentar niveles más elevados de agresividad y acciones violentas que sus compañeros que no han sido abusados. Esto se suele explicar por parte de algunos investigadores como patrones de comportamientos sociales aprendidos, lo cual podría llevar a entender el porqué algunas de las víctimas, llegan a ser, en diferentes contextos, los *bullies* más agresivos (Perry, 1988 citado por Ma, 2001).

Las emociones negativas que experimentan tanto los agresores como las víctimas disminuyen las posibilidades de que éstos pueden desarrollar modos de actuar adecuados y restringen su capacidad para la solución de problemas (Pakaslati, 2000 citado por Camodeca y Goosens, 2005).

En lo referente al contexto escolar, las víctimas tienden a presentar una fuerte infelicidad en dicho ámbito, lo cual se traduce en un deseo de evitar acudir a la escuela (Kochenderfer y Ladd, 1996 citado por Ortega y Mora Merchán, 2000). La falta de amigos y la pérdida de confianza y autoestima son algunas de las consecuencias que se mantienen a largo plazo, cuando un sujeto ha sido expuesto a una situación de acoso escolar por un largo periodo (Ortega y Mora Merchán, 2000).

Por otro lado, no se puede dejar de lado el papel fundamental que juegan los denominados “espectadores” en este fenómeno, los cuales también sufren consecuencias a raíz de la violencia de la cual son testigos. Suelen desarrollar cierta clase de temor al verse implicados, lo que los lleva a aprender a no involucrarse ni comprometerse con los demás, ya que callan ante el abuso de los otros. Estas condiciones pueden llevar a la aparición de sentimientos de culpabilidad, ya que se sienten impotentes ante la situación en la cual se hayan sus compañeros (Ortega y Mora Merchán, 2000).

Finalmente, Farrington (1991 citado por Ma, 2001) considera que la misma sociedad es la principal víctima de este fenómeno de violencia. Las esposas (os) e hijas(os) de aquellos agresores podrían convertirse en víctimas a su vez, lo cual perpetuaría el ciclo de violencia y agresividad, creando nuevas generaciones de niños agresivos, que desplieguen su agresión sobre nuevos niños que ingresen a este espiral de violencia, cuyo inicio está en las aulas escolares.

Factores psicosociales asociados

Se han encontrado una serie de características asociadas a un mayor riesgo de que se presente el fenómeno del acoso escolar:

Un factor de riesgo estudiado ha sido el género, encontrándose que el acoso suele ser mucho más frecuente entre chicos que entre chicas (Cerezo, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Moffitt, Caspi, Rutter y Silva, 2001; Ortega y Mora Merchán, 1997; Viera, Fernandez y Quevedo, 1989 citado por Calvo y Ballester, 2007). De igual forma, difiere según el género en lo referente a las prácticas de agresión. En el caso de los chicos, estas agresiones se dan de forma más directa. Mientras que en las chicas es más frecuente las agresiones indirectas (Cerezo, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1991; Ortega y Mora-Merchán, 1997 citado por Calvo y Ballester, 2007).

Por otro lado, Rose y Rudolph (2006 citado por Champion, 2009) encontraron que las chicas están más motivadas que los chicos a obtener la aceptación de los otros, y por ello, en exhibir un compromiso más fuerte para realizar y mantener conexiones interpersonales. En contraste, los chicos están más motivados a demostrar un poder de dominio y así ganar estatus. Estos modos de comportamiento pueden contribuir a las diferencias de género en la experiencia emocional, así como en el manejo de un número de procesos. (Rose y Rudolph, 2006 citado por Champion, 2009). Los chicos son más proclives a engancharse en las agresiones no provocadas (Maccoby y Jacklin, 1980 citado por Champion, 2009) y con mayor facilidad se involucran en un acoso escolar físico (Veenstra et al., 2007 citado por Champion, 2009). El que los chicos presenten índices más altos de acoso escolar físico puede asociarse a una agresión más exitosa y una cólera muy intensa (Champion, 2009).

Asimismo, la edad es un factor determinante. Diversos investigadores han encontrado que el rango de edades dentro de las cuales suelen haber mayor número de experiencias de acoso es entre los 8 y 10 años. De igual manera, el acoso se da en índices fuertes entre los 16 y 18 años (Cerezo, 2001 citado por Calvo y Ballester, 2007). Otras investigaciones sugieren lo crucial que resulta la etapa de adolescencia temprana, ya que es entre los 11 y 15 años, cuando los índices de violencia aumentan entre los participantes de este fenómeno. Esto podría encontrar su explicación en el momento determinado de desarrollo en que se encuentran, lo cual se relaciona al uso de la violencia como forma de reducir ciertas incertidumbres acerca la definición de su propia identidad, necesidad de integrarse a un grupo de referencia, y la necesidad de canalizar la frustración y agresividad latente durante aquella época, en gran parte debido a la discrepancia entre sus propias necesidades de desarrollo como adolescentes y las condiciones impuestas, tanto en casa como en la escuela (Díaz-Aguado, 2006).

Por otro lado, se encontraron características relacionadas al temperamento, que en cierta medida evidencian cierta conexión entre determinadas características y la presencia de acoso escolar. Un ejemplo de esto son los estudios realizados por Farrington y Baldry (2005), quienes mostraron en una investigación realizada en Cambridge, donde la conducta de hiperactividad entre los 8 y 10 años, predecía el acoso a los 14 años. Sin embargo estos resultados no son contundentes. De igual forma, lo que se denomina “temperamento difícil”

ha sido relacionado con problemas de agresión (Schaughency y Fagot, 1993 citado por Calvo y Ballester, 2007). Además, aparecen ciertas características temperamentales que parecen estar relacionadas más a una conducta agresiva: actividad alta, inhibición baja, deficiente autorregulación, mal humor y baja adaptabilidad (Del Barrio, 2004 citado por Calvo y Ballester, 2007). La combinación de algunas de esas características temperamentales origina la conducta que se conoce como impulsiva, que se refiere a una respuesta rápida y que se da sin reflexionar, y en la cual es frecuente que se produzcan errores debido a la imprecisión con la que se evalúan los estímulos y por ende, se dan las respuestas. Se considera a la impulsividad un factor de riesgo en la propensión de la conducta violenta (Calvo y Ballester, 2007).

De modo similar, Olweus (1993 citado por Coats y Feldman, 2001) encontró que existían cuatro factores que podían influir en el desarrollo de patrones de conducta agresivos hacia los otros: la actitud emocional básica de su cuidador (indiferente, falta de calidez e involucramiento); permisividad con relación a la conducta agresiva del niño (límites inadecuados); el uso de técnicas disciplinarias basadas en el poder, como es el castigo físico; y, finalmente, el temperamento del niño.

Otro factor a considerar es el entorno familiar de los participantes de este fenómeno, ya que es el primer modelo de socialización de los individuos. Existen autores que realizaron una serie de investigaciones identificando ciertos factores presentes en la dinámica familiar de los agresores, entre los que encontraron: desestructuración familiar, ausencia de uno de los progenitores, malos tratos en el seno familiar, métodos de crianza con prácticas laxas e inconsistentes o en otros casos extremadamente punitivas. Estos factores podrían ser predictores de comportamientos violentos dentro del aula (Harris y Reid, 1981; Morton, 1987; Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989; Patterson y Yoerger, 2002; Farrington, 2005 citado por Benitez y Justicia, 2006).

Relación entre cólera y acoso escolar en la adolescencia

La adolescencia se define como un periodo de transición prolongado, transformación durante el desarrollo entre la niñez y la edad adulta que entraña importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales interrelacionados. Los años de la adolescencia se suelen conocer como periodos de cambio. Esto se debe a que acarrear

confusión emocional, distanciamiento con la familia y la sociedad adulta, comportamientos temerarios y cuestionamiento de los valores de los adultos (Papalia y cols., 2002).

Siguiendo con lo expuesto anteriormente, Papalia y cols., (2002) consideran totalmente normal que haya cierta confusión de la identidad, la cual puede manifestarse en regresiones de puerilidad con las que evitan resolver conflicto, o cuando toman de forma impulsiva cursos de acción que no piensan de forma debida.

En lo que se refiere a la edad, se encuentra que los adolescentes suelen reportar mayor intensidad y frecuencia de estados emocionales negativos en relación con los adultos (Colligan, Morey y Offord, 1994 citado por Hatch y Forgays, 2001). Se puede entender estas diferencias bajo la luz de que en las tareas propias de desarrollo del adolescente la expresión emocional intensa como la cólera puede ser una forma de diferenciarse del resto y afirmar su identidad (Erikson, 1954 citado por Hatch y Forgays, 2001).

Asimismo, la emotividad negativa, muy presente durante esta etapa, y los cambios anímicos son más intensos durante este periodo de la adolescencia, debido quizá a los sucesos estresantes ocurridos durante la pubertad (Larson, Moneta, Richards y Wilson, 2002 citado por Papalia y cols., 2002). Durante la etapa de la adolescencia, destaca la labilidad e inestabilidad emocional, que se presenta muchas veces como hiperemotividad con distintas expresiones: ansiedad, tristeza, ira o euforia (Bassas y Tomas, 1996).

Los adolescentes, como todos los seres humanos, pueden experimentar sentimientos de cólera con frecuencia. Esta puede expresarse a través de actividades físicas, como el deporte; u otras veces pueden frenar sus emociones y convertirse en personas malhumoradas resentidas y retraídas. Usualmente, también expresan su cólera por medio de la agresión verbal, y otras veces se traduce en actos violentos contra objetos inanimados, ellos mismos o los demás, lo cual los puede llevar a atacar en medio de su furia a sus padres, compañeros y víctimas indefensas. Cuando la cólera es excesiva e incontrolable, y no logra expresarse de forma adecuada, toma medios impulsivos, irracionales y destructivos, lo que puede convertir al adolescente en una amenaza (Hart, 1990 citado por Rice, 1997).

La cólera experimentada por lo adolescentes puede tener como origen muchas causas. Se pueden enfurecer porque se les restringen movimientos físicos o actividades sociales. Les suele enojar en gran medida cualquier ataque a su ego, estatus o posición. Los

estímulos que suelen provocar ira en los adolescentes son de tipo social. Asimismo, pueden enfurecerse por su propia incapacidad para realizar una tarea o para lograr hacer algo que desean (Rice, 1997). Los adolescentes que reaccionan con cólera con mayor frecuencia suelen provenir de un ambiente familiar en el cual existía menor cohesión, tolerancia, mayores niveles de conflicto y desorganización (Lopez y Thurman, 1993 citado por Rice, 1997).

Se han encontrado diferencias en cuanto a edad, género y contexto socio económico, en lo que se refiere a la presencia y manifestación de la cólera. Desde comienzos de la vida, chicos y chicas socializan de forma diferente en lo que respecta a la expresión de la cólera, lo cual puede contribuir a las diferencias de género en lo que concierne a regulación emocional y riesgo de victimización. A pesar de que en los estudios que se han realizado a lo largo de tiempo no se han encontrado diferencias significativas entre los niveles de cólera experimentados tanto por adolescentes mujeres u hombres (Hubbard et al., 2002; Knight, Guthrie, Page y Fabes, 2002 citado por Champion, 2009); sin embargo, los padres ejercen una mayor presión sobre las chicas para que aprendan a inhibir la expresión de la cólera desde una edad muy temprana (Chaplin, Cole y Zahn-Waxler, 2005; Cole, Zahn-Waxler y Smith, 2004 citado por Champion, 2009).

La preponderancia de la agresión en el hombre tiene sus raíces, en parte, en diferencias endocrinológicas entre los sexos. Estas diferencias entre los sexos podrían determinar el uso de una mayor fuerza física en los varones cuando están involucrados en comportamientos violentos, en especial si es un comportamiento usual. Las chicas expresan y manejan sus impulsos agresivos en forma más adaptativa, lo que no implica que sean mucho menos agresivas (Cajigas y cols., 2006, p. 148).

En lo que respecta a la relación entre la cólera y el fenómeno del acoso escolar, no se han realizado muchas investigaciones, pero sí se han encontrado ciertos hallazgos que podrían dar luz de una posible fuerte relación entre ambos conceptos. Algunas investigaciones encontraron que altos niveles de acoso escolar estaban asociados a niveles muy elevados de cólera, lo cual sugería que una forma para combatir el acoso escolar iba por el lado de el manejo de esta emoción de forma adecuada (Espelage et al 2001;

Stockdale et al 2002 y Rigby 2003 citado por Nichel, Muelhbacher, Kaplan, Krawzyck et al, 2006).

Asimismo, se ha encontrado que la victimización frecuente realizada por pares está fuertemente correlacionada con problemas psicosociales entre los niños en edad escolar, problemas que incluyen dificultades en la regulación emocional, pero pocos estudios han examinado las diferencias individuales en el manejo de la cólera y las formas de victimización entre pares (Nansel et al., 2001 citado por Champion, 2009).

Una forma usual de evitar los peligros de manifestar nuestro enojo es desplazarlo. En lugar de dirigirlo hacia la persona poderosa y, en cierta medida responsable, lo que haces es orientarlo hacia otra persona que no implica una amenaza. Se suele escoger a una minoría indefensa o menospreciada para exponer nuestra frustración con la sociedad o la posición que uno ubica dentro de ella. El desplazamiento de esta índole es la base común del prejuicio y la discriminación (Lazarus y Lazarus, 2000).

Planteamiento del problema

El fenómeno del acoso escolar, también denominado *bullying*, ha sido estudiado en países europeos desde hace más de tres décadas. Dan Olweus fue el pionero en realizar estudios acerca de este tema y quien acuñó el término, alarmado por el aumento de la violencia en las aulas (Ortega y Mora Merchán, 2000). Con los años, el interés por el acoso escolar se ha ido acrecentando, sobre todo en América Latina, ya que cada vez es más evidente la fuerza y el peligro que representa en sus países. Sin embargo, a pesar de la fuerte incidencia de la violencia en las aulas (Cajigas y cols., 2006), muy poco se ha investigado sobre este fenómeno en las escuelas peruanas (Navarrete, 2001 citado por Landázuri, 2007).

Los escasos estudios en el Perú sobre el acoso escolar ofrecen impresiones diversas sobre la existencia de este fenómeno en nuestro país. Landázuri (2007), señala una presencia de 25% de casos relacionados con el acoso escolar en su estudio con alumnos de un colegio particular en Lima haciendo uso de una heteroevaluación (la identificación puntual de sujetos como parte del fenómeno de Acoso escolar por parte de profesores y alumnos). Por otro lado, Oliveros (2008) encuentra tasas de hasta 40 % en su estudio en diferentes colegios del Perú. Estos estudios iniciales nos señalan la complejidad del tema y

demandan la necesidad de nuevas investigaciones que ofrezcan una mayor comprensión de este fenómeno. Para ello, es importante no solo identificar dentro del grupo de escolares a aquellos sujetos que califican como agresores y víctimas; sino también el poder conocer características de la vida familiar, social y académica de los estudiantes, para así poder explorar y describir de qué manera estas características se relacionan con el acoso escolar.

Algunos estudios realizados en otros países encuentran que existen determinadas características psicológicas que suelen presentar los agresores y las víctimas que participan del bullying, estando entre ellas, la incapacidad para procesar de manera adecuada sus emociones. Esto evidenciaría la posibilidad de que muchos de los actos de violencia que pertenecen a este fenómeno responden a un manejo inadecuado de las emociones, siendo la cólera una de las más difíciles de manejar (Ortega y Mora Merchán, 2000). De esta manera, se ha hallado que tanto agresores como víctimas hacen uso de la agresión, con una fuerte intensidad colérica, para defenderse ante situaciones difíciles (Camodeca y Goosens, 2005). Bosworth, Espelage, y Simon (1999), hallaron en su estudio con estudiantes de un colegio norteamericano, que existía una fuerte relación entre los niveles de cólera y la conducta de acoso escolar, aunque no quedó especificado cómo se daba esta relación. A estas explicaciones, se le agrega el hecho de que durante la adolescencia muchas emociones son vividas con intensidad y resultan abrumadoras para el adolescente, lo que podría llevar a que éste vea sobrepasada su capacidad para el manejo y el control de la expresión de dichas emociones.

Cabe considerar que en nuestro contexto no se cuenta con instrumentos suficientemente precisos para identificar a los sujetos partícipes del bullying, salvo la heteroevaluación y el instrumento utilizado en este estudio, el cual anteriormente fue utilizado en la investigación realizada por Landázuri (2007). Si bien el uso de este instrumento implica ciertas limitaciones, principalmente por su condición de cuestionario, y el no ser una heteroevaluación que permita que los participantes en el Acoso escolar puedan ser reconocidos no solo por su propia autoidentificación, sino también a través de otros (profesores y alumnos), sí se consideró que el cuestionario de Acoso escolar permitía una aproximación satisfactoria a la descripción y mayor conocimiento de esta problemática, siendo un punto a favor el haber sido validado en nuestro medio, lo cual finalmente resultaba útil para el propósito de la presente investigación. Por otro lado, se debe

considerar que a nivel general este estudio sí cuenta con instrumentos que permiten tener una primera aproximación al estudio de ambas variables, el acoso escolar y la cólera, siendo el propósito en esta investigación describir de manera comprensiva ambas variables por separado, e indagar de qué manera algunos aspectos generales de la vida de los estudiantes (a nivel social, académico y familiar) se pueden relacionar con las variables de estudio. Finalmente, luego de esto poder explorar la posible relación entre el tipo de participación en el acoso escolar y el manejo y control de la cólera en un grupo de escolares de nivel secundario de un colegio estatal de Lima. De esta manera, siguiendo con lo expuesto anteriormente surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo son los niveles de cólera y la presencia de indicadores del acoso escolar en un grupo de alumnos de secundaria de un colegio estatal de administración religiosa?

Objetivo general:

Describir los niveles de cólera y los indicadores de acoso escolar en estudiantes entre 13 a 16 años de un colegio estatal de administración religiosa.

Objetivos específicos:

- Determinar los niveles de cólera en la muestra elegida, señalando cómo ésta se presenta en términos de frecuencia, experiencia y control de la misma.
- Evaluar los indicadores del fenómeno del acoso escolar en una escuela estatal peruana.
- Describir las características de la vida (familiar, escolar e interpersonal) de los participantes del estudio y ver de qué manera se vincula con la cólera y la participación dentro del fenómeno del acoso escolar.
- Analizar las posibles diferencias entre las variables estudiadas (tipos de acoso escolar y cólera) con las variables sociodemográficas de los participantes del estudio.
- Explorar las posibles diferencias entre los tipos de participantes en el acoso escolar y la manifestación de la cólera en alumnos de un colegio de Fe y Alegría.

CAPITULO II

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptivo ya que su objetivo es reportar cómo se da la cólera y el acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal de administración religiosa en Lima (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Asimismo, es un diseño no experimental, pues se observó una situación ya existente, sin llevar a cabo manipulaciones de ninguna de las variables, y se investigó tal como se presentan de forma natural en la población seleccionada (Hernández y cols., 2006).

Asimismo, esta investigación es de tipo transversal o transeccional, lo que implica un momento único en la recolección de la información, ya que lo que se busca es describir el comportamiento de las variables en un determinado momento (Hernández y cols., 2006).

Participantes

El muestreo que se utilizó es de tipo no probabilístico accidental, donde participaron de forma voluntaria aquellos alumnos que reunían las características propias de la población a estudiar. Sin embargo, este tipo de muestreo no permite calcular el nivel de confianza con el que se logra realizar la estimación, siendo los resultados encontrados válidos únicamente para la población elegida, por lo que hacer una generalización de los hallazgos del estudio hacia toda la población queda descartada (Hernández y cols., 2006).

Se tuvieron en cuenta ciertos criterios de inclusión para la muestra, entre ellos el estar matriculado en la institución educativa a la fecha de la aplicación de los instrumentos, tener nacionalidad peruana, cursar entre 1ro y 3ro de secundaria, contestar el mínimo de ítems por instrumento, y el haber aceptado con libertad el participar en la investigación .

La muestra estuvo conformada por 263 alumnos que cursaban el primer, segundo y tercer año de secundaria en un colegio estatal de administración religiosa, ubicado en el distrito de San Martín de Porres. Las edades fluctúan entre los 13 y 17 años de edad. El 45.6% tiene 13 años, y el 41.4% tiene 14 años. La distribución de las edades se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra según sexo, edad y grado cursado.

		F	%			F	%
Sexo	Mujeres	140	53.2	Edad	13	120	45.6
	Hombres	123	46.8		14	109	41.4
					15	24	9.1
Grado	1	21	8.0		16	7	2.7
	2	121	46.0		17	3	1.1
	3	120	45.6				

N=263

Asimismo, en la Tabla 1, se muestra la distribución de los participantes de acuerdo al sexo, encontrándose que el 46.8% de los participantes eran de sexo masculino, y el 53.2% de sexo femenino. De igual modo, en lo que concierne a la distribución de los participantes de acuerdo al grado que cursan, estos datos también pueden observarse en la Tabla 1. Se encontró que casi la misma cantidad de alumnos cursaban el segundo y tercer año de secundaria. Solo el 8% cursa el primer año.

Instrumentos

Inventario Multicultural de la Expresión de la cólera-Hostilidad (IMECH)

El Inventario Multicultural de la Expresión de la cólera-Hostilidad o IMECH, es un instrumento que permite la medición de la cólera y sus características. Este inventario es una adaptación realizada en nuestro medio por Nelly Ugarriza (1998) con adolescentes universitarios. Ugarriza se basó en la versión latinoamericana del STAXI, el ML-STAXI, el cual fue adaptado por Moscoso y Rehiser.

EL IMECH permite detallar la presencia de sentimientos de cólera y a su vez, precisar si éstos se tratan de una emoción que sienten las personas ante determinados eventos (Cólera estado), o si constituye un rasgo de su personalidad (Cólera Rasgo). Asimismo, permite conocer cómo es que los sujetos manejan la cólera y la expresión de la misma, si es que tiende a guardarse esos sentimientos (Cólera contenida) o si por el contrario, tiende a expresarlos hacia afuera arremetiendo contra personas u objetos (Cólera

Manifiesta). De igual forma, permite conocer el modo en que los individuos controlan esta emoción (Control de la Cólera de forma manifiesta o contenida) (Ugarriza, 1998).

El IMECH cuenta con 44 ítems que se encuentran distribuidos en seis escalas, dos subescalas y una escala que posee las escalas que se refieren a Cólera Contenida, Manifiesta y Control de la misma. Los ítems son respondidos en una escala de tipo *likert* con tres opciones de respuesta. Puede ser administrado en adolescentes desde los 13 años hasta la edad adulta requiriendo un nivel de lectura acorde al sexto grado de primaria. El tiempo que tarda la aplicación es de 15 minutos aproximadamente. En lo que respecta a los puntajes, se obtiene por la sumatoria de los ítems marcados en cada escala y subescala. Es así que el puntaje total de la Expresión de la Cólera, se consigue de los 24 ítems que corresponden a las escalas de *Cólera Manifiesta*, *Cólera Contenida*, y *Control de la Cólera Contenida y Manifiesta*. En la siguiente tabla se presentan todas las escalas y subescalas de la prueba.



Tabla N° 2
Escalas del Inventario Multicultural de la Expresión de la Cólera-Hostilidad

ESCALAS DEL IMECH	CÓDIGO	ÍTEMES	MIDE
CÓLERA ESTADO	CE	1 al 10	Los sentimientos de cólera en un momento particular (estar con cólera).
CÓLERA RASGO	CR		Las diferencias individuales en la disposición a experimentar cólera.
Subescalas:			La propensión general a experimentar cólera.
Cólera Temperamento	Ct	11,12,13,15,17, 20	
Reacción de Cólera	Cr	14,16, 18 y 19	Las diferencias individuales en la disposición para expresar la cólera cuando se es criticado o tratado injustamente por otras personas.
CÓLERA MANIFIESTA	CM	22,26,28,34,35, 43	Cuan a menudo un individuo expresa cólera hacia otra persona u objetos del medio ambiente
CÓLERA CONTENIDA	CC	23,24,29,31,32 ,33	La frecuencia con que los sentimientos de cólera son reprimidos o suprimidos.
CONTROL DE LA CÓLERA MANIFIESTA (Conductual)	CCM	37,38,39,40,41, 42	La frecuencia con que un individuo intenta controlar la expresión de la cólera conductualmente.
CONTROL DE LA CÓLERA CONTENIDA (Cognitiva)	CCC	21,25,27,30,36, 44	La frecuencia con que un individuo intenta suprimir la expresión de la cólera cognitivamente.
EXPRESIÓN DE LA CÓLERA	CM+CC- C+36		La frecuencia en que la cólera es expresada sin tener en cuenta la dirección de su expresión.

NOTA: Tabla obtenida en Ugarriza (1998).

En lo que respecta al origen del instrumento, este se basó en la primera versión en español del denominado Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera (ML-STAXI), el cual fue construido por Moscoso y Reheiser (1996, en Moscoso, 1999). Estos autores, a su vez, se basaron en el marco teórico y conceptual de la versión

original del instrumento en inglés denominada STAXI (*State-Trait Anger Expression Inventory*), cuyos autores son Spielberg, Johnson, Russell, Crane, Jacobs y Woden (1985, en Moscoso, 1999). El STAXI es un instrumento ampliamente reconocido y utilizado a nivel mundial habiendo investigaciones e incluso adaptaciones en algunos países, como es el caso de China, Suecia, España, Francia, México, Colombia y Puerto Rico.

Moscoso y Reheiser (1996), aplicaron su instrumento a 257 mujeres y hombres, entre los 20 y 78 años de edad en Puerto Rico. Cabe resaltar que los participantes, además de responder el inventario, hicieron aportes en lo que refiere a la parte lingüística de la prueba. Para determinar la validez, realizaron un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotaciones Promax e hicieron uso del criterio de 26 psicólogos que fungieron de jueces para establecer validez de contenido. Entre los resultados que se encontró, en lo que se refiere a *Cólera Manifiesta*, se halló que 3 ítems (*Discuto con los demás, Hago comentarios sarcásticos de los demás, y Pierdo los estribos*) no lograron alcanzar valores significativos en mujeres. A raíz de esto, los autores Moscoso y Reheiser, (1996, en Moscoso, 1999) sugieren que estos ítems no son necesariamente buenos indicadores de la *Cólera manifiesta* en mujeres de Latinoamérica, por lo cual realizaron otro estudio haciendo uso del criterio de 72 psicólogos latinoamericanos para revisar la connotación lingüística (Moscoso, 2000).

En lo que respecta a nuestro medio, Nelly Ugarriza (1998) fue quien estandarizó la prueba de Moscoso y Reheiser en un grupo de 1502 estudiantes de una universidad estatal y otra privada en Lima Metropolitana. En el estudio realizado, Ugarriza cambió de nombre al inventario, denominándolo IMECH (Inventario Multicultural de la Expresión de la Cólera-Hostilidad), en vez del ML-STAXI, sosteniendo que ya no se basaba en una prueba latinoamericana, sino en un estudio realizado en población peruana. Para poder establecer la validez del instrumento, Ugarriza (1998) administró de forma colectiva el IMECH, el IDARE (Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo) y el IDB (Inventario de Depresión de Beck). La autora realizó un análisis factorial por medio del análisis por componentes principales y el método de rotación de varimax, estableciendo la validez del instrumento. Asimismo, en lo que se refiere a la confiabilidad de los instrumentos, se estudió la consistencia interna a través del Alfa de Cronbach para cada área y prueba global. Se obtuvo niveles satisfactorios para los tres inventarios, y se encontró en el

IMECH coeficientes en un rango de 0.64 y 0.93. Entre los cambios que se realizaron, Ugarriza (1998) ubicó el ítem 17. “*Me siento colérico (a) cuando cometo errores estúpidos*”, dentro de la subescala *Cólera Temperamento* a diferencia de la escala adaptada por Moscoso (1996), ya que consideró que la respuesta a este ítem no revela la expresión de cólera frente a críticas externas, sino más bien una expresión de cólera consigo mismo.

Por otro lado, en el 2008, Julieta Acevedo realizó una investigación haciendo uso de este instrumento en mujeres adolescentes que se encuentran en riesgo de presentar trastornos alimenticios. Su muestra estaba conformada por 126 mujeres de cuarto y quinto de secundaria de colegios públicos y privados. Esta autora encontró diferencias en cuanto al nivel de riesgo de padecer un trastorno alimenticio y la forma de manejar la cólera, sus manifestaciones y modo de expresión. A nivel general, la autora manifestó que el instrumento funcionó de manera bastante óptima en su investigación, pero se encontró con la dificultad de no contar con baremos con los cuales poder realizar comparaciones y a su vez una descripción más exhaustiva de los sentimientos de cólera de las adolescentes. De igual modo, la autora consideró pertinente el revisar la redacción de los ítems que corresponden a la escala de *Cólera Manifiesta*, ya que Ugarriza (1998) se basó en una primera adaptación de Moscoso (2000) para modificar el instrumento, y no consideró los cambios lingüísticos que este autor realizó posteriormente (Acevedo, 2008).

En la presente investigación, se procedió a realizar un análisis de confiabilidad por consistencia interna (Anexo D) obteniendo un buen nivel de confiabilidad para la escala de *Cólera Estado* (0.81); en lo que respecta a las escalas de *Cólera Rasgo* (0.78), *Control de la Cólera Manifiesta* (0.76), y *Control de la Cólera Contenida* (0.77) se halló una confiabilidad aceptable (0.78). Asimismo, se encontró una confiabilidad cuestionable en lo que respecta a las escalas de *Cólera Manifiesta* (0.51) y *Cólera Contenida* (0.57). Se pudo llegar a estas conclusiones tomando como base el criterio de George y Mallery (2003). De igual forma, en lo que se refiere a las correlaciones ítem-test, se encontró que la mayoría fueron superiores a 0.20, a excepción de dos ítems: el número 35, que pertenece a la escala de *Cólera Manifiesta*, y el ítem 29 que es parte de la escala de *Cólera Contenida*. Es importante resaltar que los resultados hallados en general coinciden con lo encontrado por Ugarriza (1999, citado por Acevedo, 2008) en su investigación con adolescentes hombres

de colegios estatales, así como con los resultados del estudio de Acevedo (2008) que trabajó con adolescentes mujeres.

En lo referente a la validez del IMECH, en esta investigación se realizó un análisis confirmatorio por componentes principales con rotaciones promax para así poder confirmar la forma de agrupar de las 6 escalas de cólera (Anexo E). Se encontró 13 factores que tenían *eigenvalues* equivalentes a 1.00, de los cuales 8 explican el 51.79% de la varianza total de la escala (Anexo F). Finalmente, se encontró que las escalas se agrupaban en su mayoría como se presentó en la prueba en un inicio, lo cual coincide con lo hallado por Acevedo (2008) y Ugarriza (1998) y era lo que se esperaba lograr en esta investigación.

Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Secundaria)

Olweus (1989) fue uno de los pioneros en trabajar el tema del acoso escolar al sentirse alarmado por el suicidio de dos estudiantes escolares debido al ataque insistente de sus compañeros (Ortega y Mora- Merchán, 2000). Es por ello que decidió desarrollar instrumentos que puedan observar de cerca el fenómeno, que hasta entonces no había sido estudiado. Debido al incremento de interés por el tema, se elaboró en España por Ortega y Mora Merchan en el año 1995, el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales* para ser aplicado en alumnos de secundaria. Este cuestionario está compuesto por 30 ítems, los cuales son respondidos de forma anónima aunque provee la posibilidad de identificarse, en caso de que el alumno lo desee, hacia el final del instrumento. Asimismo, incluye dos viñetas ilustrativas para ayudar al alumno a que comprenda el fenómeno e identifique alguna situación donde haya experimentado el acoso (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Las áreas de acoso escolar son evaluadas desde las formas de intimidación (física, verbal y social); cómo y dónde se produce el acoso; busca la percepción de la víctima, el agresor y los espectadores, así como busca propuestas de manejo de la problemática. De igual forma, se recoge información acerca de la estructura familiar, la satisfacción con la vida familiar, las relaciones de los alumnos y las características de convivencia (ver Tabla 5) (Citado en Landazuri, 2007)

Tabla N°3
Distribución de los ítems según áreas del Cuestionario sobre Intimidación

ÁREAS	ITEMS
1. Aspectos sociodemográficos.	1,2
2. Tipología de alumnos implicados.	10, 24,
3. Víctimas de sus compañeros.	11, 12 ,13, 18, 25
4. Agresores de sus compañeros.	14, 15, 19, 20, 21, 25, 27
5. Agresores victimizados.	11, 12, 13, 18, 25, 27, 14, 15, 19, 20, 21, 25, 27
6. Espectadores del maltrato contra escolares.	19, 25, 26, 27
7. Condiciones y formas de maltrato.	16, 22, 23
8. Contexto de relaciones interpersonales en la escuela.	5,6,7,8,9
9. Vida familiar de agresores, víctimas y espectadores de la intimidación.	3, 4
10. Cómo afrontar el problema de la violencia.	17,28, 29
11. Lo que no le preguntamos de violencia; sin embargo, quieren decir.	30

NOTA: Tomado de Mora-Merchán, en Landázuri (2007)

Las preguntas de este cuestionario buscan explorar la frecuencia de participación en situaciones de agresión, así como, conocer la interpretación de cada participante acerca de lo sucedido. De igual manera, estas preguntas están formuladas de manera tal que todos los alumnos puedan aportar información relevante sobre el fenómeno independientemente del rol que jueguen en el mismo (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

El presente cuestionario fue realizado tomando como base el instrumento creado por Olweus en 1989, el cual había sido utilizado con frecuencia por Ortega y Mora Merchán en anteriores oportunidades. Este instrumento es el más utilizado a nivel mundial dentro de esta temática (Bentley y Li, 1995; Genta et al, 1996; Hirano, 1992; Menesini et al, 1996; Rican, 1995: en Mora- Merchán, 2000). Mora Merchán y Ortega (2000), hallaron ciertas limitaciones en el Cuestionario de Olweus, entre ellas se encontraba la dificultad para los alumnos de contestar dando precisión con respecto a la frecuencia con que ocurría un suceso, ya que muchos no lograban recordar con exactitud las veces que habían sido intimidados o habían intimidado a otros. La misma situación se observó en cuanto a la

consistencia de las respuestas dadas por los participantes, ya que algunas afirmaciones que les eran presentadas resultaban poco claras para ellos. Asimismo, faltaban preguntas sobre el entorno del individuo, sus relaciones sociales y familia, y tampoco se involucraba al alumno en la presentación de alternativas de solución del problema. Es por todo esto que estos autores se plantearon la construcción de un instrumento que se basó en el diseñado por Olweus, pero realizándole modificaciones tomando como base las limitaciones halladas.

Ortega y Mora-Merchán (2000), adicionaron ítems que recogían información relevante acerca del entorno familiar del alumno y las alternativas pensadas y planteadas por los propios alumnos como medidas de intervención del fenómeno, entre otros datos que no eran considerados en el instrumento realizado por Olweus. Del mismo modo, se modificaron algunos de los ítems, en lo que respecta a sus opciones de respuesta, para volverlos más precisos en la recolección de los datos. Al ser finalizado el instrumento, se aplicó en un grupo piloto cuyo rango de edad era inferior al pedido para la muestra. Se aplicó a alumnos de 3er y 4to de primaria para poder comprobar la comprensión de las preguntas y confirmar que los resultados sean óptimos al aplicarlo sobre dichas edades. Luego, se administró a una muestra de 4919 alumnos de Educación Primaria y Secundaria, los cuales estudiaban en 25 Centros Educativos ubicados en la ciudad de Sevilla, España. La creación de este cuestionario formó parte de la implementación del modelo educativo denominado *Proyecto Sevilla Anti-Violencia (SAVE)*, que buscaba estudiar el fenómeno de acoso escolar entre los alumnos españoles (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En lo que se refiere a estudios de validez y confiabilidad, Ortega y Mora-Merchán (2000 citado por Landázuri, 2007) llevaron a cabo la validez de contenido, la cual fue hallada por jueces. Asimismo, se realizó un análisis factorial y se obtuvo nueve factores. De igual modo, en lo que respecta a la confiabilidad, se realizaron estudios sobre la cuantificación y la capacidad de discriminación de cada uno de los ítems, lo cual arrojó un Alfa de Cronbach de 0.83, así como correlaciones ítem-test superiores a 0.20. Una vez realizados los estudios necesarios, este cuestionario fue utilizado en 1997-98 en el *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)*, el que reunió a alumnos de todas las provincias de la ciudad de Andalucía (Ortega y del Rey, 2006).

Asimismo, en lo que respecta a la utilización de este cuestionario fuera del contexto de España, se encuentra que en nuestro país en el año 2007, Vivian Landázuri lo adaptó y utilizó para realizar un estudio con alumnos de secundaria de un colegio privado en el distrito limeño de San Borja. Para esto, en un primero momento realizó un estudio piloto con 35 alumnos de un aula que previamente se sabía que poseían dificultades en torno a acoso escolar. Esto también proveyó información para la validación lingüística. Es importante recalcar que a raíz de que el instrumento no logró identificar de manera adecuada a los participantes del fenómeno, se decidió agregar dos ítems con el fin de que los alumnos si lo deseaban podían colocar el nombre de los usuales agresores y víctimas. Luego se procedió a realizar la validez de contenido que contó con 6 profesionales expertos: dos profesores y cuatro psicólogos, quienes realizaron el criterio de jueces. Se encontró que el cuestionario era válido, obteniéndose puntajes adecuados en los criterios de importancia, representatividad y comprensión (V de Aiken=0.93, 0.91 y 0.86, respectivamente). Adicionalmente, este nuevo cuestionario modificó las viñetas del instrumento original, y algunos términos con el fin de presentarlos con un castellano más acorde al usado en Lima (Landázuri, 2007).

Por último, en el 2008, Lupe García realizó una adaptación para la población peruana basándose en la prueba original. En un inicio, solo realizó una adaptación lingüística para poder cambiar los términos utilizados en España que fueran diferentes a los términos utilizados en el español del Perú, utilizándose los términos intimidación y agresión como sinónimos, pero luego, se realizó un estudio piloto con 80 alumnos que cursaban la secundaria en dos colegios estatales. La versión final de la prueba se aplicó a 460 alumnos estudiantes de educación secundaria. Se analizó la validez de contenido a través del criterio de jueces. La prueba fue validada y funcionó. Sin embargo, en la actualidad, no se cuenta información publicada acerca de los resultados de la misma (Comunicación personal, 2009).

En el presente estudio, se hará uso del instrumento de Landázuri (2007). Sin embargo, no se incluirán los dos ítems añadidos por esta autora, ya que el funcionamiento de dicha modificación solo ha sido comprobado en la población específica, elegida por la autora y con fines distintos a los de nuestra investigación. De igual modo, se volverá a la

numeración original, la cual es una forma más usual y familiar para los alumnos peruanos, además de ser la versión original de la prueba.

Siguiendo con los objetivos de esta investigación, se consideró oportuno e interesante incluir tres categorías adicionales de participación en el acoso escolar. Aquellos alumnos que participaban de forma ocasional en el fenómeno fueron categorizados como sujetos “en riesgo”, y según el tipo de participación que tenían en el fenómeno fueron clasificados con riesgo a ser agresores, víctimas o víctimas – agresivas (denominado “Riesgo mixto”). Este nuevo enfoque fue consultado con uno de los autores de la prueba original, Mora-Merchán, quién sostuvo que dicha forma de clasificar ya había sido utilizada en investigaciones anteriores con éxito (Comunicación Personal, 2009). Los alumnos que eran denominados “espectadores” por las investigaciones anteriores, en este estudio se han denominado “no participantes”, debido a que el instrumento no diferencia entre aquellos que no están involucrados en el fenómeno, de aquellos sujetos que cabrían dentro de la categoría de “espectadores”.

De esta manera, teniendo como finalidad el logro de este nuevo sistema de clasificación, se utilizó la información proveniente de los ítems 10 y 24 respectivamente. Estos solicitaban al alumno indicar la frecuencia con que habían acosado a otros, así como el número de ocasiones en que habían sido acosados (Tabla 4). Cabe resaltar que el grupo de riesgo, presente en este estudio, contiene a los sujetos que en ocasiones participan en el fenómeno y que esto los coloca en una situación de riesgo a convertirse en participantes de este fenómeno.

Tabla N°4
Clasificación de los alumnos implicados.

	Pregunta 10	Pregunta 24
Rol	¿ Cuántas veces te han intimidado o maltratado alguno de tus compañeros?	¿Cuántas veces TÚ has participado en intimidaciones a tus compañeros?
Víctima	Muchas veces	Y Nunca o pocas veces
Agresor	Nunca o pocas veces	Y Muchas veces
Víctima /Agresor	Muchas veces	Y Muchas veces
Riesgo a ser víctima	Pocas veces	Y Nunca
Riesgo a ser agresor	Nunca	Y Pocas veces
Riesgo a ser víctima/agresor	Pocas veces	Y Pocas veces
No involucrado	Nunca	Y Nunca

Finalmente, en lo que respecta a la validez y confiabilidad de este instrumento en la presente investigación, se consideró que no correspondía hacer dichos análisis, debido a que funciona como cuestionario donde arroja variables control: edad, sexo, grado, datos de la vida familiar e interpersonal en el colegio y el tipo de participación en el acoso escolar.

Procedimiento

Esta investigación se realizó en una primera fase: aplicación de instrumentos y digitación, en conjunto con otra investigadora cuyo estudio giraba también en torno al tema de acoso escolar.

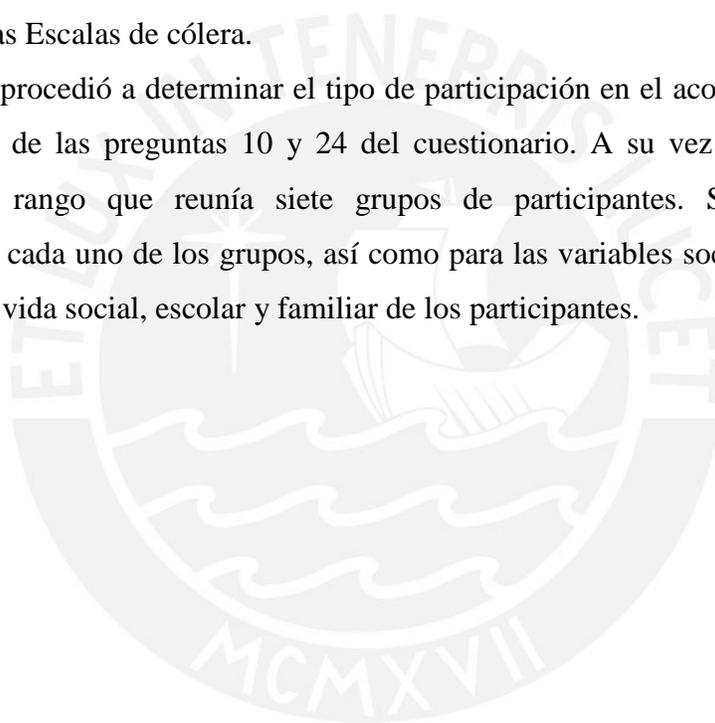
En un primer momento, se contactó con el Centro Educativo y se obtuvo los permisos necesarios para la investigación. Una vez que se contó con la autorización pertinente, se procedió a realizar la toma de los instrumentos en una sola fecha. La duración fue de aproximadamente 40 minutos de la hora de clase de los alumnos, y tuvo lugar dentro de sus aulas y a cargo de un estudiante de la especialidad de Psicología Clínica quién se encargó de la explicación y recojo de los instrumentos utilizados, así como de la absolución de las dudas que surgieran por parte de los participantes. En primer lugar, se explicó los objetivos de la investigación y el carácter confidencial de sus respuestas. Luego, se hizo entrega del consentimiento informado (Anexo A) con el fin de que los alumnos decidieran con libertad si deseaban participar o no en la investigación, y se leyó con ellos las instrucciones de cada prueba enfatizando que éstas eran anónimas. A aquellos alumnos que

accedieron participar se les entregó primero el *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, y posteriormente el *Inventario Multicultural de la cólera-hostilidad*.

Posteriormente se procedió a realizar el análisis de datos. Se estableció la confiabilidad por consistencia interna así como la validez de constructo. Posteriormente, se buscó establecer la normalidad del IMECH, hallándose que se trataba de una prueba no paramétrica.

Se realizaron análisis de tipo descriptivo y se trabajó con la mediana y desviación estándar, así como del estadístico U-Mann Whitney, por las características propias del instrumento. Asimismo, se correlacionó utilizando el estadístico Spearman, entre la variable edad y las Escalas de cólera.

Luego se procedió a determinar el tipo de participación en el acoso escolar, para lo cual se hizo uso de las preguntas 10 y 24 del cuestionario. A su vez se clasificó a los alumnos en un rango que reunía siete grupos de participantes. Se hallaron datos descriptivos para cada uno de los grupos, así como para las variables sociodemográficas y de aspectos de la vida social, escolar y familiar de los participantes.



CAPÍTULO III

Resultados

Para poder describir la manifestación del fenómeno de acoso escolar, así como los niveles y la experimentación de la cólera en el grupo de participantes de esta investigación, se procederá a revisar en primer lugar a nivel descriptivo los resultados del *Inventario Multicultural de Cólera-Hostilidad*, la forma en que las seis áreas de la prueba se comportan en la población estudiada, para luego realizarse comparaciones de acuerdo a variables sociodemográficas. Luego, se revisarán los aspectos sobre la vida social, familiar y escolar de los sujetos participantes, haciendo uso del *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales*, con el fin de recabar información sobre el ambiente en el cual se desenvuelven los sujetos y si éste ejerce cierta influencia en los mismos. Posteriormente, tomando este mismo cuestionario se realizarán los análisis descriptivos con el fin de conocer la tipología de los participantes en acoso escolar, así como los niveles de incidencia del mismo en la población de participantes elegida. Finalmente, se procederá a correlacionar las Escalas de Cólera con algunas de las preguntas que indagan sobre la vida social, escolar y familiar de los alumnos con la finalidad de explorar posibles nexos entre las variables.

Resultados del instrumento de Cólera

En lo referente al instrumento de Cólera, el IMECH, se realizaron análisis descriptivos en función a las 6 áreas del instrumento (Tabla 5).

Tabla N°5
Estadísticos descriptivos del IMECH

	N	Media	Desv. típ.
Cólera Estado	257	11,77	2,64
Cólera Rasgo	255	17,16	3,84
Cólera Manifiesta	156	9,16	2,22
Cólera Contenida	155	8,94	2,34
Control de la cólera manifiesta	258	13,96	3,15
Control de la cólera contenida	158	13,27	3,08

Asimismo, se hicieron comparaciones de media de acuerdo al sexo, la edad y el grado en que se encuentran los sujetos. Encontrándose únicamente diferencias en términos del sexo de los participantes.

En la Tabla 6 se consignan las diferencias estadísticamente significativas. Así, podemos observar que las mujeres puntúan más alto en las escalas de *Cólera rasgo*, *Cólera contenida* y *Control de la cólera manifiesta*.

Tabla N°6
Diferencias entre las Escalas de Cólera y Sexo

	Hombre		Mujer		U	Sig. asintót. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Cólera Rasgo	16	3.61	17	3.96	6802.00	0.03
Cólera Contenida	8	2.23	9	2.37	2147.00	0.02
Control de la cólera manifiesta	14	3.19	15	3.05	6565.50	0.00

$p < 0.05$

No se encontraron diferencias en las áreas de cólera de acuerdo a los criterios de grado y edad, aunque a nivel descriptivo se pudo observar que los niveles de *Cólera manifiesta* eran menores en los estudiantes de grados mayores, teniendo una mediana de 9.5 los alumnos de 1° grado, 9 los alumnos de 2° y 8 los alumnos de 3° grado (ver Anexo G).

Se puede observar en la Tabla 7 que se encuentra una correlación positiva pequeña entre la edad de los sujetos participantes y las puntuaciones en la escala de *Cólera estado*. Esto indica que a mayor edad hay una mayor *Cólera estado*.

Tabla N°7
Correlación entre edad y Escalas del IMECH

Edad	Cólera Estado	Cólera Rasgo	Cólera Manifiesta	Cólera Contenido	Control de la cólera manifiesta	Control de la cólera contenida
Coefficiente de correlación	,124*					
N	257	255	156	155	258	158

N=136

Es así que en lo que respecta a los hallazgos del instrumento para la medición de la expresión y experiencia de la cólera, se puede concluir que no se encontraron hallazgos significativos en cuanto a la edad y el grado en que se encuentran los alumnos, pero si en lo que se refiere a sexo, ya que las mujeres puntúan más alto en lo que concierne a *Cólera rasgo*, *Cólera contenida* y en *Control de la cólera manifiesta*. Asimismo, tomando como base los datos descriptivos, se halló que los alumnos de grados mayores tienden a presentar niveles menores de *Cólera manifiesta*. Por otro lado, también se encontró una correlación positiva pequeña en lo que se refiere a alumnos de mayor edad y el poseer mayores índices de *Cólera estado*.

Vida familiar, escolar e interpersonal de los participantes.

En lo que se refiere a la vida familiar de los sujetos, se realizó una serie de análisis descriptivos con el fin de encontrar las frecuencias de las respuestas. Se encontró que con respecto a las personas con las cuales conviven, la mayoría vive en su casa con ambos padres, además de hermano (s) y abuelo (s). El grupo más pequeño son aquellos alumnos que viven con otros familiares sin sus progenitores. (Tabla 8).

Tabla N°8
Pregunta 1: ¿Con quién vives?

	Frecuencia	Porcentaje
Ambos padres	18	6,8
Ambos padres y hermanos	89	33,8
Padres, hermano(s) y otros familiares	83	31,1
Solo con uno de mis padres	41	14,5
Con uno de mis padres y hermano (s), pareja de mis padres y otros familiar (es)	25	9,5
Con otros familiares, sin mis padres	6	2,3

N=263

Asimismo, en lo que respecta a cómo los sujetos se perciben en sus casas, se encontró que más de la mitad manifiesta que se encuentra bien en ella. Mientras que el 33,8% refiere encontrarse ni bien ni mal. Esto podría llevar a indagar en un futuro con

mayor profundidad el nivel de influencia que el ambiente familiar ejerce sobre los alumnos.
(Tabla 9)

Tabla N°9

Pregunta 3: ¿Cómo te encuentras en casa?

	Frecuencia	Porcentaje
Bien	159	60.5
Ni bien ni mal	89	33.8
Mal	11	4.2

N=262

Por otro lado, en lo que concierne a la vida social en el colegio de los sujetos, se encontró que una amplia mayoría sostiene llevarse bien con sus compañeros. Se halló que tan solo dos sujetos de los participantes en la investigación manifiestan expresamente que no tienen buenas relaciones con sus demás compañeros de aula (Tabla 10).

Tabla N°10

Pregunta 5: ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?

	Frecuencia	Porcentaje
Bien	190	72.2
Ni bien ni mal	71	27.0
Mal	2	.8

N=263

Siguiendo con la misma línea, se halló que la mayoría de los participantes argumentan poseer amigos en el salón de clases. El 44,5 % manifiesta tener entre 2 y 5 amigos en clase. Cabe resaltar que aunque solo es un 6, 1%, se encuentra un número de adolescentes que expresan no tener amistad alguna en el aula de clase (Tabla 11).

Tabla N°11**Pregunta 6: ¿Cuántos verdaderos amigos tienes en verdad?**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	16	6.1
1	30	11.4
Entre 2 y 5	117	44.5
6 o más	97	36.9

N=261

En la Tabla 12 se presenta la frecuencia con la cual los sujetos de la investigación sostienen haberse sentido solos(as) durante el recreo, debido a que sus compañeros no deseaban estar con ellos. Es así que se encuentra una amplia mayoría que manifiesta nunca haber experimentado ello. En contraparte solo 3 de los sujetos sí expresa haberse sentido solo (a) en el recreo.

Tabla N°12**Pregunta 7: ¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?**

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	179	68.1
Pocas veces	81	30.8
Muchas veces	3	1.1

N=263

En lo referente a la correlación entre determinadas preguntas del *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre Iguales* que indagan la vida social, familiar y escolar de los adolescentes, con las escalas del instrumento de cólera, se hallaron ciertos resultados significativos.

Se encontró que aquellos que se sienten mal viviendo en su casa presentan índices más elevados de *Cólera rasgo* (0.21) y *Cólera contenida* (0.17). Asimismo, aquellos que manifiestan sentirse mejor en casa presentan una correlación negativa significativa con *Control de la Cólera manifiesta* (-0.17).

Por otro lado, aquellos adolescentes que sostienen “peores” relaciones con sus compañeros, presentaron una correlación con *Cólera rasgo* (0.18), mientras que aquellos que sostienen mejores relaciones presentaron una correlación negativa con control de la cólera manifiesta (-0.17).

Los participantes que indican poseer un menor número de amigos presentaron una correlación de índole negativa en la escala de *Cólera rasgo* (-0.21); de igual forma se encuentran correlaciones entre aquellos que indican sentirse solos durante el recreo, y mayor *Cólera rasgo* (0.14) y *Cólera contenida* (0.35), esta última una correlación mediana, mientras que las demás son pequeñas. Esto es claramente lo opuesto en las personas que manifiestan nunca haberse sentido solas en el recreo, ya que ellos presentan una correlación negativa con un mayor *Control de la cólera contenida* (-0.17).

Asimismo, aquellos sujetos que expresan haber sido maltratados por sus compañeros (víctimas), evidencian una correlación significativa con *Cólera contenida* (0.20). Lo mismo ocurre con los adolescentes que indican nunca haber participado en agresiones hacia sus compañeros ya que presentaban una correlación con *Cólera contenida* (-0.17). Finalmente cabe resaltar que no se encontró ninguna correlación con respecto al número de hermanos que poseían los sujetos participantes. (Tabla 13)

Tabla N°13
Correlación entre vida social, familiar y escolar de los adolescentes, y escalas de cólera

	Cólera Rasgo	Cólera Contenido	Control de la cólera manifiesta	Control de la cólera contenida
¿Cómo te encuentras en casa?	,21** (n=254)	,17* (n=154)		-,17* (n=157)
¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?	,18** (n=255)		-,18** (n=258)	
¿Cuántos verdaderos amigos(as) tienes en tu grado?	-,21** (n=253)			
¿Cuántas veces te has sentido solo(a) en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo? (n=)	,14* (n=255)	,35** (n=155)		-,17* (n=158)
¿Has sido intimidado o maltratado por alguno(s) de tus compañeros (as)? (n=)		,20* (n=155)		
¿Con qué frecuencia se dan intimidaciones en tu colegio? (n=)			-,13* (n=257)	
¿Cuántas veces TÚ has participado en intimidaciones a tus compañeros?		-,17* (n=155)		

Sig * $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Resultados de la prueba de acoso escolar

En lo que se refiere a los tipos de participación de los adolescentes en el fenómeno de acoso escolar se realizó una serie de análisis descriptivos, con el fin de hallar la frecuencia en que los diferentes sujetos se ubicaban en algún rol de participante del fenómeno de acoso escolar. Es así que se encuentra que solo un 6.1% se ha identificado claramente en uno de los roles. Mientras que el 40,7% manifiesta no participar en el fenómeno en lo absoluto. Asimismo, se halla que el 53.2% se encuentra en riesgo de asumir algún rol en el fenómeno.

Tabla N° 14
Tipología de los participantes en el fenómeno del acoso escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Participantes	16	6.1
No participante	107	40.7
Riesgo	140	53.2
Total	263	100.0

En la siguiente Tabla 15, se observa la distribución de los alumnos que sí participan en el acoso escolar. Se puede observar que la amplia mayoría de los alumnos identificados como “agresores” son varones, mientras que solo un 22,2% son de sexo femenino. De igual manera, las víctimas son en su mayoría alumnos que cursan el segundo año de secundaria (71,4%), y que seis de los siete alumnos que son víctimas tienen 13 años.

Tabla N° 15
Distribución de los alumnos que participan en el fenómeno del acoso escolar

Participantes	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Agresores			Víctimas		
Mujeres	2	22,2	Mujeres	4	57,1
Hombres	7	77,8	Hombres	3	42,9
1er grado secundaria	1	11,1	1er grado secundaria	2	28,6
3er grado secundaria	8	88,9	2do grado secundaria	5	71,4
14 años	6	66,7	13 años	6	85,7
15 años	3	33,3	14 años	1	14,3

N=16

Asimismo, en la Tabla 16 se presenta la descripción detallada de las características de los alumnos que manifestaron no encontrarse involucrados en el fenómeno del acoso escolar. Se observa que son un amplio número, ya que le siguen en cantidad a los que se encuentran en riesgo de formar parte de este fenómeno, y reúnen el 40,7% de los participantes de la investigación. De igual manera, se observa que la mayoría son de sexo

femenino. Asimismo, son los alumnos de menor edad, 13 años, los que en su mayoría no participan de este fenómeno.

Tabla N°16
Distribución de los alumnos que no participan en el fenómeno del acoso escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	71	66,4	13 años	50	46,7
Hombres	36	33,6	14 años	44	41,4
			15 años	7	6,5
1er grado secundaria	9	8,4	16 años	4	3,7
2do grado secundaria	54	50,5	17 años	2	1,9
3er grado secundaria	44	41,1			

N = 107

En la siguiente Tabla 17, se presenta la distribución de los alumnos que si bien no participan de forma directa y explícita en el fenómeno del acoso escolar, sí se hallan en riesgo de asumir alguno de los roles de esta situación. Cabe resaltar que son más de la mitad de los participantes de esta investigación los que se encuentran en riesgo de asumir ya sea el rol de víctima, agresor o ambos (53.2%).

Tabla N°17
Distribución de los participantes en riesgo a participar en el fenómeno del acoso escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo agresor	55	20.9
Riesgo victima	33	12.5
Riesgo mixto	52	19.8
Total	140	53.2

Respecto a las características del acoso escolar, se indagó a través del *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre Iguales* varios aspectos relacionados a las experiencias de acoso que podían haber experimentado directamente u observado en la escuela y se encontró importante información que se relaciona con el modo con que se dan las

relaciones en el centro educativo y la posible repercusión que tengan en las formas de actuar y vincularse de los alumnos.

De esta manera, en lo referente a la frecuencia con que ocurren las intimidaciones y maltratos, se halló que el 65,4% sostiene que nunca han sido intimidados, siendo éste un número mayor al que se presentó en la tabla anterior, que correspondía al 62,4% en lo que se refería a una pregunta similar. Asimismo, se encuentra que el grupo más amplio que le sigue al que manifiesta que no es intimidado, son aquellos que refieren que en la actualidad ya no sufren de estas intimidaciones. De igual forma, cabe resaltar que el 4,9% (n=13) expresa ser intimidado desde inicios de año, lo cual llama la atención, ya que se encuentra en los diferentes estudios sobre el tema que el acoso escolar suele darse luego de unos meses de haberse iniciado el año escolar, mas no desde el inicio, así como un 3,4%, quienes sostienen venir sufriendo acoso desde siempre. (Tabla 18)

Tabla N°18

Pregunta 11: Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión, ¿desde cuando se producen estas situaciones?

	Frecuencia	Porcentaje
Nadie me ha intimidado nunca	172	65.4
Desde hace una semana	5	1.9
Desde hace un mes	9	3.4
Desde principios de este año	13	4.9
Desde siempre	9	3.4
Ya no me intimidan	55	20.9
Total	263	100.0

N=263

Asimismo, se encuentra que la mayoría de los adolescentes identifica como los principales responsables de las intimidaciones que ocurren en clase a un grupo de chicos varones. Seguido muy de cerca de un 34,6% que indica no saber quiénes son los responsables de la ocurrencia de las agresiones y maltratos. Únicamente, un 3,8% argumenta que un grupo de chicas son las responsables de las intimidaciones y maltratos en el aula. (Tabla 19).

Tabla N°19

Pregunta 15: ¿Quiénes son los compañeros (as) que frecuentemente intimidan a los demás?

	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé.	91	34.6
Un chico	27	10.3
Un grupo de chicos	103	39.2
Una chica	3	1.1
Un grupo de chicas	10	3.8
Un grupo mixto	28	10.6

N=262

Con respecto a si los sujetos se perciben y consideran capaces de ser autores de agresión e intimidación a sus compañeros, así como bajo qué circunstancias lo harían, se puede observar la distribución de frecuencias de las respuestas en la Tabla 20 .El 47, 9% sostiene que nunca sería capaz de intimidar a sus compañeros, mientras que un 23,2% manifiesta no saber si lo haría. Esto viene seguido de cerca de un 19,4% de los participantes quienes manifiestan que sí serían capaces de hacerlo en caso de que se vean provocados.

Tabla N° 20

Pregunta 19: ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	126	47.9
No lo sé	61	23.2
Si, si me provocan	51	19.4
Si, por jugar, bromear	19	7.2
Si ellos me intimidan y no paran, yo reacciono	2	.8

N=259

De igual forma, más de la mitad de los adolescentes evaluados manifestaron que la frecuencia con que se dan las intimidaciones en el colegio es de pocas veces (61,6 %), pero

se encuentra un 24,7% (n=65) que manifiestan que estas situaciones de violencia se dan Muchas veces a lo largo del año (Tabla 21).

Tabla N° 21

Pregunta 23: ¿Con qué frecuencia se dan intimidaciones en tu colegio?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	35	13.3
Pocas veces	162	61.6
Muchas veces	65	24.7
Total	262	99.6

N=262

En lo que se refiere a la percepción que los adolescentes poseen acerca de aquellos compañeros que intimidan a otros compañeros, se encuentra que la gran mayoría considera que está mal lo que esos compañeros hacen. Sin embargo, un 12,1 % cree que es normal que este fenómeno ocurra entre compañeros, y el 1,5% aduce que está bien que ocurra, argumentando que si lo hacen debe ser porque tienen sus motivos (Tabla 22).

Tabla 22

Pregunta 25: ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?

	Frecuencia	Porcentaje
Nada, paso del tema.	34	12.9
Es un problema de ellos	1	.4
Es normal que pase entre compañeros, tendrán sus razones	32	12.1
Cuando te provocan	3	1.1
Hacerlo porque tienes confianza con esa persona.	1	.4
Tienen problemas, no se sienten bien consigo mismos	3	1.2
Me parece mal	187	71.1

N=261

El Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales también considera importante recabar la opinión de los adolescentes sobre cuáles perciben ellos que podrían ser las soluciones a este problema del acoso escolar entre pares. Es por esto que en la Tabla

23 se presenta la frecuencia de las respuestas de los sujetos en relación a si es que ellos consideran relevante el solucionar este problema de violencia. Se encuentra que la mayoría de los encuestados manifiesta que este fenómeno sí es un problema que puede solucionarse, dejando a solo 7 de los sujetos que manifiestan que no cabe esa posibilidad.

Tabla N° 23

Pregunta 28: ¿Crees que habría que solucionar el problema?

	Frecuencia	Porcentaje
No sé	19	7.2
No	2	.8
Sí	235	89.4
No se puede solucionar	7	2.7

N=263

Asimismo, a través de un análisis de contraste de medias, se determinó que existían ciertas preguntas, que exploraban la vida familiar, social y escolar de los alumnos, que podían contrastarse con los distintos tipos de participación en el fenómeno del acoso escolar. Es de esta manera que se halló que la pregunta 7 del *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales* indicaba cuántas veces un alumnos se había sentido solo (a) durante el recreo, debido a que sus compañeros no querían estar con él. Es así que al contrastar a aquellos que participan y los que no en el acoso escolar, se halló que son aquellos que sí estaban involucrados en el fenómeno los que puntúan más alto en esta pregunta, lo que expresa que suelen haberse sentido un mayor número de veces solos.

Del mismo modo, se halla que al contrastar a aquellos que son protagonistas de este fenómeno y a los que se encuentran en riesgo de estarlo, los primeros siguen puntuando más alto, por lo que se infiere que ellos se sienten más solos durante sus horas libres (Tabla 24)

Tabla N° 24
Contrastes de medias entre pregunta acoso escolar y tipología

	Sin participación		En participación		Z	Sig.
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
B7: ¿Cuántas veces te has sentido solo(a) durante el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?	1.00	.436	2.00	.704	-2,782	0,005
	En riesgo a participación		En participación			
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.	Z	Sig.
	1.00	.493	2.00	.704	-2,017	0,044

Una situación similar a la tabla anterior se observa en la tabla presentada a continuación. Aquí se encuentra el contraste de los alumnos según la tipología a la que pertenecen con la pregunta 3 del *Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre Iguales* que hace referencia a cómo los alumnos se sienten en casa. Es así en la Tabla 25 se encuentra que tanto al compararse el grupo de los participantes con los que no están participando, así como los que participan con los que están en riesgo de hacerlo, se encontró que aquellos que sí son parte de este fenómeno presentan puntajes más altos. Asimismo, se encontró que aquellos que no participan y los que podrían hacerlo eventualmente puntúan más alto que los que se encuentran participando en el mismo, lo cual evidenciaría que aquellos que son parte del fenómeno del acoso escolar tienden a sentirse peor en su casa (Tabla 25).

Tabla N°25
Contrastes entre pregunta acoso escolar y tipología

	Sin participación		En riesgo a participación		Z	Sig.
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
B3: ¿Cómo te encuentras en casa?	1.00	.489	1.00	.890	-2,811	0,005
	En riesgo a participación		En participación		Z	Sig.
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
	1.00	.890	2.00	.574	-2,835	0,005
	Sin participación		En participación		Z	Sig.
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
	1.00	.489	2.00	.574	-4,510	0,000

De esta manera, en lo que respecta a los resultados obtenidos de la prueba de acoso escolar, se halló que solo un 6,1% de los alumnos participantes se ubicó en algunos de los roles de este fenómeno, y fueron solo 9 alumnos los que se identificaron como agresores, en su mayoría varones. Asimismo, los alumnos reconocidos como víctimas en su mayoría pertenecen a segundo de secundaria, y tienen 13 años de edad. En contraste a estos hallazgos, está el hecho de que la mayoría de los alumnos identificados como no participantes del fenómeno sean mujeres. Por otro lado, en lo referente a la frecuencia de las agresiones, la gran mayoría indica no haber sido intimidado nunca, mientras que solo un pequeño porcentaje refiere venir siendo acosado “desde siempre”. El principal grupo de agresores se mencionó que suele ser un grupo de varones, lo cual coincide con que la mayoría de alumnos identificados en el rol de agresores sean de dicho sexo. De igual manera, la mayoría de alumnos refiere que nunca intimidaría a sus compañeros, y considera

que está mal que estos hechos sucedan, aunque existe un 10% que sostiene no serle de importancia el tema.

Tipología de acoso escolar y Escalas de medición de la Cólera

Con el fin de indagar las posibles puntuaciones en las Escalas de Cólera del IMECH, que tendrían los alumnos divididos conforme al rol que cumplen dentro del fenómeno del acoso escolar, se realizaron una serie de análisis. En un primer momento se realizaron las comparaciones con tres grupos grandes de tipología: no participantes, riesgo de participar y participantes. Posteriormente, con el fin de lograr un análisis más exhaustivo, se comparó cada una de las subcategorías de estos grandes grupos de tipología con las escalas de cólera, presentándose a continuación únicamente aquellos resultados que resultaron significativos.

En la Tabla que se presenta a continuación, se puede observar el contraste de dos grupos grandes de tipología: sin participación y participación en el acoso escolar. Es así que se encuentra que en relación al control de la *Cólera manifiesta*, aquellos que no están involucrados en este fenómeno presentan índices más elevados. Es decir, aquellos sujetos que participan del algún modo en el fenómeno del acoso escolar presentan un menor *Control de la cólera manifiesta* que sus pares que no participan en el mismo.

Tabla N° 26
Contrastes entre tipología y Escalas de Cólera

	Sin participación		En participación		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Control de la cólera manifiesta	15.00	3.18	13.00	4.51	- 3,01	0,003

Algo similar se observa en la Tabla 27, aquellos sujetos que sí están involucrados en el acoso escolar, presentan índices más bajos de *Control de la cólera manifiesta*, en relación a los que se encuentran en riesgo de formar parte de esta situación.

Tabla N° 27
Contrastes entre tipología y Escalas de Cólera

	En riesgo a participación		En participación		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Control de la cólera manifiesta	15.00	3.56	13.00	4.51	-3,288	0,001

Siguiendo con los resultados hallados por el análisis de los subgrupos, se encuentra que en cuanto al contraste entre agresor y no participante, se halla que estos últimos evidencian mayores índices en lo que se refiere al *Control de la cólera manifiesta*. (Tabla 28)

Tabla N° 28
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	No participante		Agresor		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Control de la cólera manifiesta	15.00	3.275	11.00	2.682	-2,554	0,011

De igual forma se encuentra que al compararse los grupos de agresores con aquellos que se encuentran en riesgo de serlo, son estos últimos los que presentan puntajes más altos en relación al control de la *Cólera manifiesta*. (Tabla 29)

Tabla N° 29
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	Riesgo agresor		Agresor		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Control de la cólera manifiesta	14.50	2.928	11.00	2.682	-2,781	0,005

Siguiendo con la misma línea de las tablas anteriores, se encuentra que los agresores poseen menor índice de *Control de la Cólera manifiesta*, en contraste con aquellos que se encuentran en riesgo de ser víctimas (Tabla 30).

Tabla N° 30
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	Agresor		Riesgo victima		Z	Sig.
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Control de la cólera manifiesta	11.00	2.682	15.00	3.477	-2,200	0,028

De la misma forma se encuentra en la Tabla 31, que son los agresores quienes poseen mayores dificultades, y con ellos menor puntuación (Mediana=11) en lo que se refiere al *Control de la cólera manifiesta*, en relación a aquellos que se encuentran en riesgo tanto de ser víctimas como agresores.

Tabla N°31
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	Agresor		Riesgo mixto		Z	Sig.
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Control de la cólera manifiesta	11.00	2.682	14.00	2.826	-2,645	0,008

En la Tabla 32 se presentan los contrastes entre los que se hallan en riesgo de convertirse en agresores y quiénes son víctimas. Las diferencias nuevamente se observan en lo que a *Control de la cólera manifiesta* se refiere, encontrándose que las víctimas son quienes presentan puntuaciones menos elevadas en esta área.

Tabla N° 32
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	Riesgo agresor		Víctima		Z	Sig.
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Control de la cólera manifiesta	14.50	2.928	11.00	2.769	-2,107	0,035

Asimismo, en la tabla inferior se encuentra que entre los alumnos que no se encuentran involucrados en este fenómeno y aquellos que están en riesgo de convertirse en víctimas, son estos últimos quienes puntúan más alto en lo que respecta a *Cólera contenida*.

Tabla N° 33
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	No participante		Riesgo víctima		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Cólera Contenida	8.00	2.342	9.00	2.011	-2.048	0.041

Del mismo modo, en los contrastes entre los que no participan en el fenómeno, y aquellos que se encuentran en riesgo tanto de ser víctimas como agresores, estos últimos tienen puntajes más elevados en lo referente a *Cólera rasgo* y *Cólera estado*. (Tabla 34)

Tabla N° 34
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	No participante		Riesgo mixto		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Cólera Estado	11.00	1.939	11.50	2.621	-2,241	0,025
Cólera Rasgo	16.00	3.431	17.00	3.759	-2,084	0,037

Al realizarse los contrastes entre los grupos en riesgo de agresores y en riesgo de víctimas, se halla que este último presenta mayor nivel de *Cólera contenida*. (Tabla 35)

Tabla N° 35
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	Riesgo agresor		Riesgo victima		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Cólera Contenida	8.00	2.736	9.00	2.011	-	0,001
					3,180	

Finalmente, en lo que respecta a diferencias entre aquellos que están en riesgo a convertirse en víctimas y los que están en riesgo mixto, se puede observar en la Tabla 36 que estos últimos presentan mayores índices de *Cólera estado*.

Tabla N°36
Contraste de medias entre tipología acoso escolar y Escalas de Cólera

	Riesgo víctima		Riesgo mixto		Z	Sig. (bilateral)
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.		
Cólera Estado	10.00	2.694	11.50	2.621	-	0,017
					2,394	

Resumiendo los hallazgos de esta investigación al combinar tanto el instrumento para la medición de la cólera, así como el *Cuestionario de intimidación y maltrato entre pares*, se encontró que al compararse el grupo de agresores con los demás grupos pertenecientes al fenómeno del acoso escolar en lo que respecta al *Control de la cólera manifiesta*, son los agresores quienes obtienen los puntajes más bajos. Cabe resaltar que aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de convertirse en agresores, posean mayor *Control de la cólera manifiesta* en contraste con aquellos identificados como víctimas.

CAPÍTULO IV

DISCUSION

El fenómeno del acoso escolar viene estudiándose en diferentes partes del mundo desde hace décadas, y en el Perú es un fenómeno que se encuentra en aumento. Lamentablemente, pocos han sido los estudios que se han realizado en nuestro país con el fin de determinar la verdadera forma en que se manifiesta en los adolescentes peruanos. Es por ello que las diferentes investigaciones que se realizarán en adelante, resultarían muy provechosas para explorar las posibles causas y consecuencias que acarrea este fenómeno.

Por otro lado, es conocido que en la adolescencia suele aparecer el tema de la violencia hacia los demás. Ésta aparece muy ligada al tema de la agresión y a la falta de control de impulsos, los cuales resultan a su vez determinantes al momento de entender el fenómeno del acoso escolar (Mora Merchán, 2000). Por consiguiente, resulta interesante el indagar si las emociones negativas, tales como la cólera, juegan un rol fundamental en el fenómeno. Para poder encontrar esta y otras respuestas, así como ampliar los conocimientos con respecto a este tema y principalmente ejemplificar los posibles riesgos que se relacionan a estas variables, es importante trabajar con ambos constructos, tanto el tema del acoso escolar, como la expresión y experiencia de una emoción como la cólera.

Para poder investigar la forma en que se manifiesta y experimenta la cólera se utilizó un instrumento adaptado de la prueba creada por Charles Spielberger: el STAXI. Este instrumento, conocido como IMECH, es el único que ha sido utilizado en una muestra de población peruana. Sin embargo, a pesar de que este instrumento funcionó de forma adecuada en esta investigación, puede que debido a los cambios realizados al instrumento original con la finalidad de adaptarlo, en un primer momento a una muestra latinoamericana y posteriormente a una peruana, existe la posibilidad de haber perdido ciertos elementos que proveían una mayor certeza y claridad al momento de evaluar ciertas características de la expresión y experiencia de dicha emoción, en parte también por las diferencias lingüísticas entre las diferentes poblaciones.

Asimismo, desde un inicio se encontró que las definiciones de los conceptos examinados por este instrumento resultan algo confusas, en parte debido a que el constructo central a evaluar resulta complicado y difícil de delimitar por su vasta acepción de términos

y su complejidad al presentarse en los individuos. Para poder contrarrestar esto, una de las medidas que tomaron los adaptadores de la prueba original fue la modificación de algunos ítems al observarse que no funcionaban de la manera esperada en la población latinoamericana. Por ello se considera importante tomar en cuenta en investigaciones futuras que a pesar de los alcances y aportes que brinda el instrumento actual, resultaría interesante el realizar una adaptación directa a nuestro contexto del instrumento creado por Spielberg, el STAXI, el cual ya posee una nueva versión mejorada, el STAXI 2. Esta última versión viene siendo adaptado en distintas partes del mundo, tales como Corea (Moon y Park, 2008), y China (Maxwell, Sukhodolsky y Sit, 2009), y están obteniendo resultados muy útiles para la investigación de las manifestaciones del constructo de la cólera.

Como se menciono anteriormente, el concepto de cólera es difícil de definir y en consecuencia de trabajar. Es por ello que el instrumento creado por Spielberg, y adaptado en nuestro medio por Ugarriza, fue concebido desde un inicio con el propósito de delimitar de forma adecuada las diferentes manifestaciones de este constructo ya que presenta tanto sus formas de expresión, así como la experiencia del mismo.

A pesar de que resultaría muy interesante el poder contar con una adaptación directa a nuestra población del instrumento original, en la presente investigación se encontró que el IMECH logró proveer información muy valiosa para nuestro contexto, en especial acerca de la forma en que la cólera se presenta, vive y maneja en los adolescentes. Asimismo, poder indagar sobre las posibles consecuencias de una mala dirección y manejo de la cólera tanto en las relaciones interpersonales de los sujetos como en los efectos en su propio bienestar. En general, se puede encontrar que el IMECH permite la observación de la cólera y un acercamiento bastante satisfactorio a la comprensión general de la forma en que se presenta en las personas.

Teniendo en consideración esto, podemos discutir algunos de los hallazgos de esta investigación. En relación al constructo de la cólera se encontró en lo referente a diferencias por sexo que las mujeres poseen mayores índices de *Cólera Rasgo*, lo que implica que éstas presentan en mayor medida este rasgo de personalidad, en comparación con los hombres (Moscoso, 1999). Esta información coincide con lo hallado por otros autores, como por ejemplo Cassaretto (2009) que encontró que las mujeres evidencian

índices más elevados de ansiedad, cólera y cierta tendencia hacia la depresión en un grupo de universitarios menores de 20 años. Esto se apoya también en lo expuesto por Costa et al, 2001 (citado por Cassaretto, 2009); McCrae et al, 2002 (citado por Cassaretto, 2009); Niño de Guzmán, 2003 (citado por Cassaretto, 2009); Wood, Gosling y Potter, 2007 (citado por Cassaretto, 2009); quienes sostienen que las mujeres presentan niveles más elevados de neuroticismo, en especial de ansiedad (N1), hostilidad colérica (N2), depresión (N3) entre otros. De igual manera, Acevedo (2008) encontró en su investigación realizada en Lima con mujeres jóvenes que se encontraban en riesgo de padecer trastornos alimenticios, que la cólera tendía a ser un rasgo de personalidad en las adolescentes mujeres.

El porqué de esta relación entre el sexo femenino y la presencia de la cólera como rasgo de personalidad, que a su vez suele afectar ciertos niveles de estabilidad emocional, aun no ha sido del todo aclarado. Aunque sí se ha encontrado que en determinados casos, como es el caso de la depresión, estas situaciones se suelen relacionar con el impacto de factores de la reproducción, condiciones hormonales, situaciones de maltrato, entre otros (Rodríguez, 2008).

De igual forma, se encontró que son las mujeres quienes presentan índices más elevados de *Cólera Contenida* y *Control de la Cólera Manifiesta*. Es decir, son estas quienes poseen niveles más altos de cólera guardada en su interior, pero a su vez también poseen un mejor dominio de la misma, ya que no suelen expresarla de forma abrupta e impulsiva hacia el exterior, sino, por el contrario, tienden a controlarla, manejarla y procesarla cognitiva y emocionalmente dentro suyo. Esto podría entenderse debido a la presencia de una mayor presión por parte de los padres sobre las hijas para que estas sepan controlar y manejar mejor sus emociones negativas, e inhiban la expresión de la cólera desde edades muy tempranas. (Chaplin, Cole y Zahn-Waxler, 2005; Cole, Zahn-Waxler y Smith, 2004 citado por Champion, 2009).

Acorde con este hallazgo, se puede inferir que los hombres suelen presentar ciertas características que los llevan a la exteriorización de la cólera de forma contraria a lo que suelen hacer las mujeres. Un ejemplo de esto, es en el tipo de humor que presentan acorde al género. De esta manera, se ha encontrado que los hombres utilizan en mayor medida un tipo de humor mucho más agresivo y basado en una actitud sarcástica y descalificadora de los demás (Cassaretto y Martínez, 2009). De igual forma, se observa que los hombres

tienden a exhibir conductas más agresivas hacia otras personas, ejerciendo maltrato hacia sus parejas, hijos y contemporáneos, así como hacia ellos mismos. Una muestra de esto último son las altas tasas de accidentes y suicidios. Esto a su vez, se apoya en lo propuesto por Champion (2009, citado por Cassaretto y Martínez, 2009) quien sostiene no haber encontrado diferencias significativas en lo referente a los niveles de cólera que experimentan hombres y mujeres, pero sí en el modo en que expresan la misma.

En lo que se refiere al grado al que pertenecían los participantes, cabe resaltar que en esta investigación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, pero sí a nivel descriptivo se pudo observar que los alumnos de grados menores presentaban índices más altos de *Cólera manifiesta*. Asimismo, en lo que respecta a diferencias según la edad de los participantes, se encontró que existe cierta relación de que a mayor edad, existan mayores índices de *Cólera estado*. Sin embargo, no se puede asegurar con exactitud la fortaleza de estas relaciones.

Tomando en consideración lo mencionado anteriormente, resultaría interesante observar cuáles serían los resultados en caso de que se intentará investigar cómo son los niveles de cólera durante la niñez con el fin de poder realizar una comparación entre grupos de edad mejor diferenciados, y así poder corroborar si es que existe alguna diferencia, ya que los grupos de edad estudiados en este trabajo pertenecen a un entorno de socialización bastante similar, lo cual no permite que salgan a relucir diferencias significativas. Podría ser que la posibilidad de ir adquiriendo con el tiempo una red social más amplia, llevaría a los sujetos a tener que aprender a manejar y controlar mejor sus emociones, ya que empieza a aparecer el control social por parte de los demás compañeros, lo cual podría ejercer una fuerte presión en cuanto a la inhibición de conductas claramente reconocidas como inapropiadas que involucren en muchos casos la agresión hacia otros. Esto también explicaría el por qué mientras más grandes sean los alumnos, éstos parecen controlarse mejor y poseer mayores recursos al momento de lidiar con emociones fuertes, aunque esto no implique una disminución sustancial de la experimentación de la cólera en sí.

Una de las limitaciones encontradas durante la realización de este estudio es la falta de baremos para el inventario de la cólera, lo cual hubiera permitido una descripción y explicación de este concepto en los adolescentes de forma más certera, pudiendo establecerse puntos de comparación y discusión. Por esto, resultaría muy interesante en el

futuro establecer baremos con esta población parara así poder realizar investigaciones más precisas y completas.

Por otro lado, en lo que respecta a la información recolectada con el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales*, este, además de ayudar con la identificación de los participantes en el fenómeno del acoso escolar y la tipología de los mismos, provee información con respecto a la vida social, familiar y escolar de los sujetos participantes. Esto resulta muy útil, ya que brinda la oportunidad de revisar variables que resultan elementales al momento de entender la magnitud completa de este fenómeno, ya que son las características del entorno de los alumnos, así como la forma de relacionarse que estos mantienen, lo que permite una aproximación para poder entender el desenvolvimiento e incluso la génesis del problema.

Sin embargo, resultaría pertinente considerar ciertas limitaciones encontradas en el uso de este instrumento. Una de estas es que la clasificación de los alumnos en cuanto a su nivel de participación en el acoso escolar está apoyado únicamente en dos preguntas del cuestionario, lo cual podría resultar en algunos casos insuficiente. Siguiendo con la misma línea resulta necesario el añadir elementos externos (profesores y compañeros de aula), además del alumno, para que ofrezcan su visión y percepción del fenómeno en la escuela y con ello complementar la visión ofrecida acerca del fenómeno. Lamentablemente, en la actualidad no se cuenta con muchos instrumentos adaptados a la realidad peruana que recojan información acerca de esta problemática en las escuelas. Se encontró un instrumento creado por Oliveros y cols. (2008), pero no recogía información acerca de la frecuencia en que se daban las situaciones de acoso entre los alumnos, siendo esta última una característica fundamental al momento de definir con certeza las reales dimensiones del acoso entre pares. Por esto se optó por un instrumento creado en el exterior pero validado en nuestra población, a pesar de las limitaciones que conllevaba, pues si ofrecía la posibilidad de explorar acerca del fenómeno y poder describir sus variables e indicadores con cierta precisión.

En cuanto a las características encontradas en la muestra de esta investigación, se halló que la mayoría de los alumnos manifiesta mantener buenas relaciones con sus compañeros, así como un 60% refiere encontrarse bien en su casa. De igual modo, la gran mayoría indica tener amistades. A nivel general, esto estaría evidenciando un bienestar en

una gran parte de los individuos pertenecientes a este estudio. Sin embargo, se encuentra un porcentaje pequeño de alumnos que sí evidencian tener dificultades en el hogar, malas relaciones con los demás miembros de su clase así como sentirse solos en la escuela. Esto último estaría dando indicios de ciertas dificultades en el entorno y espacio de socialización de esos alumnos, y debería tomarse en consideración para el manejo de posibles situaciones difíciles, entre las cuales podría encontrarse el acoso escolar.

Olweus (1993 citado por Coats y Feldman, 2001), fue uno de los pioneros en trabajar el tema del acoso escolar en el mundo, y encontró que existían cuatro factores principales que podían influir en la presencia de patrones de comportamiento agresivos hacia otros, entre los que se encontraba el ambiente familiar del niño. Es por ello que al considerarse el entorno familiar del niño, su primer espacio de socialización, éste resulta muy determinante. Siguiendo con esto, ciertos autores encontraron que la dinámica familiar de los agresores en el acoso escolar, se caracteriza por la presencia de desestructuración familiar, ausencia de uno de los progenitores, malos tratos en el seno de la familia, y métodos de crianza sin consistencia, que incluso incluyen castigos muy punitivos (Benítez y Justicia, 2006).

Acorde a lo expuesto anteriormente, se encontró que los sujetos que indicaban tener malas relaciones en su casa, también puntuaban más elevado en lo que refiere a niveles de *Cólera Rasgo*, lo cual significa que estos alumnos poseen la cólera como un rasgo de su personalidad. Esto puede entenderse considerando la forma de relacionarse que tienen estos individuos, ya que esta puede ser muy hostil. Esto podría verse reforzado en parte por la posibilidad de pertenecer a un ambiente familiar cargado, problemático y difícil. El poseer unos padres que sean hostiles en su modo de interactuar entre ellos y con sus hijos puede derivar en que estos últimos aprendan este modo de relacionarse con los demás. El vivir en un ambiente conflictivo puede colaborar con la asunción de una actitud hostil y buscadora de conflictos, como modo de respuesta a un entorno que le demanda reaccionar de esta forma para su supervivencia. De igual manera, poseen mayores niveles de *Cólera Contenida*, es decir índices alto de cólera guardada en su interior, la cual parecen no expresar de forma adecuada, esto explicado en parte a que su ambiente familiar no les ha permitido expresarse con soltura y confianza, siendo una de las razones, el temor muy alto a las reprimendas.

Por el contrario, aquellos que indican poseer un ambiente familiar más positivo, presentan índices más bajos en *Cólera Contenida* lo que implica una posibilidad de manejar mejor sus emociones, y saber cómo expresarlas sin hacer daño a otros ni a sí mismos. Esto podría deberse en parte a un entorno más positivo que sí permite la adquisición y desarrollo de recursos que faciliten el afrontamiento de las dificultades y los momentos de frustración mediante el uso de formas basadas en el diálogo y respeto mutuo. Se ha encontrado que existe una relación positiva entre la formación de una persona agresiva y hostil, y el pertenecer a una familia con historia de violencia familiar (Hernández et al., 2001 citado por Landázuri, 2007). De acuerdo a lo encontrado por Martínez, Fernández y Amezcua (2002 citado por Landázuri, 2007), los hijos, que son hostigados por sus padres, tienden a actuar de la misma forma con las demás personas que los rodean. Cabe resaltar que el porcentaje de alumnos que manifestaron no encontrarse bien en sus casas no es tan elevado, como aquellos que manifestaron encontrarse regular y los que refirieron sentirse bien en su hogar. Se podría indicar que hay mayor probabilidad de que aquellos que refieren sentirse mal en sus casas sean éstos mismos quienes participan en el fenómeno del acoso escolar, ya que se ha encontrado en diferentes investigaciones que tanto víctimas como agresores suelen provenir de familias con dificultades en el modo de interactuar y relacionarse (Landázuri, 2007).

Por otro lado, entre los resultados obtenidos se halló un pequeño porcentaje de alumnos que indicaban mantener malas relaciones con sus compañeros, otro pequeño grupo que manifestaba estar solo durante el recreo, y uno que sostenía poseer pocos amigos. Esto llama la atención debido a que durante la etapa de la preadolescencia y la adolescencia las relaciones entre pares son determinantes para el bienestar de los individuos. Por ello, si los sujetos no cuentan con recursos interpersonales, como son habilidades sociales, la autoestima, entre otros, se pueden exponer a experiencias de marginación por parte de sus compañeros, y/o a conductas de riesgo con la finalidad de sobrellevar la situación de asilamiento y rechazo social en la que pueden verse inmersos. A su vez, esta situación también podría devenir en formar parte del fenómeno de acoso escolar, ya sea como víctimas, agresores o espectadores.

Asimismo, se halló que los alumnos pertenecientes al grupo que indicaba mantener malas relaciones con sus compañeros, así como aquellos que sostenían encontrarse solos

durante el recreo presentaban índices más elevados de *Cólera Rasgo*, lo cual puede llevar a suponer que un modo de ser más colérico puede influir en la manera en que se relacionan con los otros y determinar el número de amigos que tengan. El poseer rasgos más coléricos puede debilitar los vínculos con los pares, ya que se tiende a actuar y reaccionar de modos más fuertes e incluso agresivos, lo cual puede generar en los otros cierta molestia y rechazo. De esta manera, también aquellos que se encuentran solos durante el recreo evidencian poseer mayor *Cólera Contenida*, lo que significa que tienden a guardar sus emociones coléricas, y no la expresan de manera apropiada para dar a conocer lo que les molesta o incomoda, sino por el contrario lo inhiben, pero sin lograr procesarlo por los medios adecuados. Esta característica podría entenderse que al no tener personas con las cuales relacionarse, y por ende encontrarse en una situación de asilamiento social, puede llevarlos a preservar para sí mismos sentimientos de impotencia y traducirse en expresiones de cólera guardada. Esto a futuro, en caso de no ser manejado y procesado de forma adecuada, podría derivar en actos de violencia hacia otros o hacia ellos mismos.

Lo expuesto anteriormente podría entenderse tomando como eje central la frustración que podrían experimentar estos sujetos al ser excluidos de los grupos de socialización, lo cual los lleva a esconder y reprimir sentimientos de displacer que estos eventos les generan. Si se considera lo presentado por aquellos alumnos que se auto identifican como víctimas de este fenómeno, quienes también presentan niveles altos de *Cólera contenida*, se les puede relacionar con lo descrito anteriormente, así como con el temor y dificultad de expresar lo que realmente sienten. Se inhiben de comunicar a los otros, las emociones que les genera el tener que afrontar la exposición a diferentes tipos de agresión constante. El no poseer habilidades sociales adecuadas, las cuales les permitan expresarse, comunicarse, y hacerle frente a la intimidación, es una característica de los participantes en este fenómeno (Ortega, 2005 citado por Landázuri, 2007). El vivir en un ambiente donde la soledad, el rechazo, los maltratos constantes y la marginación estén siempre presentes, fomenta el desequilibrio emocional, lo que puede manifestarse en la experimentación de emociones tales como la cólera, ansiedad o tristeza y a la aparición de conductas límites ya sea muy agresivas o que tienden a una pasividad ante las agresiones de otros.

En lo que respecta a la percepción que tienen los alumnos acerca de este fenómeno, existen otros hallazgos que resultan llamativos e interesantes. Un ejemplo de esto es que a pesar de que la mayoría de sujetos refiere que nunca participaría en el fenómeno del acoso escolar (47, 9%), aproximadamente un 20% de ellos indican no saber si en algún momento podrían llegar a intimidar a alguien. Esto podría indicar que el uso de la violencia no está descartado del todo como una alternativa de respuesta ante determinadas situaciones, y en algunos casos, los alumnos podrían estar sintiendo que como modo de defensa en ocasiones tendrían que recurrir a actos violentos, ya que no encuentran otra opción para el manejo de problemas. Cabría preguntarse si estas personas en un futuro podrían terminar convirtiéndose en protagonistas de este fenómeno.

De igual forma, se encuentra más de un 10% de entrevistados que refiere no estar interesado en el tema, lo cual podría indicar cierta apatía y desinterés ante un hecho concreto y real de agresión entre sus propios compañeros, al ser ellos mismos también participes indirectos del fenómeno al permitir que éste se instale. Esta indiferencia podría entenderse como el resultado de observar fenómenos de violencia de forma cotidiana, por lo cual ya no les llama la atención, y pueden considerarlo hasta algo “normal” que ocurre en todos los colegios. Otra de las posibles explicaciones es que ante lo abrumadora que puede resultar la experiencia, muchos de estos alumnos consideren innecesario o poco relevante que se involucren, y por el contrario perjudicial para su propio “status social”, ya que pueden ellos convertirse en el blanco de las agresiones por querer denunciar o detener los maltratos hacia sus otros compañeros.

Asimismo, un 13, 6% justifica la aparición del acoso entre pares, lo cual estaría evidenciando cierto nivel de adaptación ante una sociedad violenta, incorporando este modo de relacionarse como un modo de vivir. De igual forma, otras investigaciones como la de Landázuri (2007), explican cierta tendencia en la población a no hacer nada ante el fenómeno de intimidación que se da entre los alumnos, lo cual a su vez podría resultar una negación del problema, como un medio para defenderse del clima de ansiedad que puede originar este fenómeno (Elianoff et al., 2005 citado por Landázuri, 2007).

En lo referente a la ubicación de los alumnos en alguno de los roles del fenómeno del acoso escolar, se encontró que pocos sujetos se identificaron como parte de este fenómeno, ya sea como víctimas, agresores o espectadores. Esto podría estar indicando que

la presencia de acoso escolar en el centro educativo elegido para este estudio no es alta, ya que los índices de sujetos que se identifican como participantes del acoso escolar es realmente bajo (6,1%) en comparación al grupo de alumnos evaluados en otras investigaciones acerca del tema, como es la investigación realizada por Landázuri (2007), quien halló un 25%, y el estudio de Oliveros (2008), quien refiere una incidencia de acoso escolar alrededor del 40%. Asimismo, en la misma investigación de Landázuri se encontró que más del 50% de los alumnos indicó que este fenómeno se da “muchas veces” dentro de su escuela, en comparación con un 24,7% obtenido en la misma pregunta en el presente estudio. Esto puede llevar a realizar diferentes asunciones al respecto.

Una de ellas es que los sujetos se hayan inhibido ante la toma del Cuestionario, y no hayan expresado certeramente sus verdaderos modos de actuar en cuanto a este fenómeno. Tal vez el ver puesto en palabras algunas de sus acciones, y que estas sean claramente relacionadas con el infringir un daño a otros, puede haber generado cierto rechazo entre los alumnos, y con ello la negación del problema y de su propia participación en el mismo.

Sin embargo, parece más probable que el modo en que funciona su escuela, la cual parece poseer un contexto educativo propiciador de espacios con mayor contención y convivencia armoniosa, que se encuentra bajo la dirección de monjas pertenecientes a una congregación religiosa que lleva años en el manejo de centros educativos ubicados en la periferia de Lima, posean mayores niveles de control sobre sus alumnos y un seguimiento del desenvolvimiento de los mismos tanto a nivel académico, como a nivel social e interpersonal. Asimismo, se observa la existencia de un monitoreo constante que favorece la detección temprana de conductas agresivas entre los alumnos, así como un ambiente de convivencia basado en el respeto hacia el otro sin tolerancia a las agresiones y maltratos.

En esta investigación se consideró pertinente realizar un estudio descriptivo, mas no correlacional, ya que se creyó interesante y oportuno observar el comportamiento de ambas variables por separado, así como el modo en que estas se presentaban en la muestra elegida. En lo que se refiere al instrumento del acoso escolar, si bien proveyó información muy útil acerca del ambiente sociodemográfico de los alumnos, y sobre la frecuencia y modos en que suele ocurrir este fenómeno, resultó difícil la identificación de los sujetos que forman parte del acoso escolar. Es a partir de dos ítems que se establece el rol que el alumno representa en este fenómeno, lo cual resulta cuestionable ya que faltaría la recolección de

mayor información que especifique el rol cumplido dentro de esta problemática y las implicancias que esto genera. Sin embargo, debido a la falta de instrumentos validados en nuestro medio a través de los cuales se pueda identificar de manera certera las dimensiones totales de este fenómeno en nuestro medio, se consideró provechoso el hacer uso de este cuestionario y así poder brindar una aproximación y panorama general acerca de un problema tan complejo como es el acoso escolar. Asimismo, en lo que respecta al constructo de la cólera, se consideró pertinente el poder indagar la presencia y modo de manifestación de esta emoción en la muestra elegida, y a su vez con fines exploratorios el poder observar este constructo en conjunto con el fenómeno del acoso escolar. Debido a la naturaleza exploratoria de esta investigación, lo que se busca es que eventualmente los hallazgos de este estudio puedan ser corroborados y ampliados en futuras investigaciones, con un mayor control de las variables estudiadas.

Por otro lado, al considerar a los alumnos que sí se identificaron como parte del fenómeno de acoso escolar, se encontraron ciertas características resaltantes. La gran mayoría de sujetos que se ubicaban en el perfil de agresor eran hombres, y esto concuerda con otras investigaciones acerca de este tema como es la de Landázuri (2007). Esta prevalencia podría entenderse desde distintos ángulos. En primer lugar, tomando las diferentes investigaciones realizadas a nivel mundial, se encuentra que son los sujetos de sexo masculino quienes tienden a expresar hacia afuera su cólera y por ello tienden a protagonizar mayor número de episodios violentos. Las mujeres suelen guardar la cólera, como se encontró también en este estudio, y con dificultad la expresan hacia el exterior. Otro de los motivos que puede explicar estos hallazgos estaría relacionado con el hecho de que son los hombres quienes suelen realizar en su mayoría agresiones físicas directas hacia las otras personas, las cuales suelen considerarse usualmente como expresiones “clásicas” de agresión entre pares: la violencia de forma física. Lo opuesto a esto sería el “tipo” de agresión que hacen uso principalmente las mujeres, el cual se encuentra relacionado a una forma más sutil: excluir de los círculos sociales, esparcir chismes, etc. (Cerezo, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1991; Ortega y Mora-Merchán, 1997 citado por Calvo y Ballester, 2007).

Esta relación mencionada anteriormente puede llevar a que resulte para los varones más fácil y claro el ubicar sus acciones como agresivas, y con ello poder identificarse con

menor duda en el rol de agresor. Por el contrario, las mujeres podrían observar sus acciones como hechos que no implican agresión de forma explícita, y debido a ello les cueste ubicarse en el rol de generadoras de maltrato y agresión con sus pares. Esto también podría relacionarse al hecho de que son las mujeres quienes suelen esforzarse más por mantener sus conexiones sociales, pues buscan la aceptación de los otros y evitan el desplazamiento de actitudes que resulten claramente agresivas y dañinas. Esto no ocurre con los varones, ya que el deseo de poder y ejercer dominio es más fuerte, los que muchas veces los empuja a la realización de conductas agresivas, pasando por encima de los derechos de los demás, en ocasiones de forma burda, con el fin de lograr el cumplimiento de sus deseos (Rose y Rudolph, 2006 citado por Champion, 2009).

En cuanto a las diferencias de edad en la presente investigación, se encuentra que la mayoría de agresores tiene 14 años de edad. Esto puede deberse en parte a que aún no han logrado adquirir la capacidad de controlar sus impulsos de forma adecuada. Si bien no son los alumnos mayores de toda la secundaria, ya han pasado el año escolar en el cual eran los recién llegados, lo cual les puede infundir cierto valor y creer tener el “derecho” de imponerse ante otros que aparentan ser más débiles que ellos. Esto tendría relación, al revisarse que son los menores de toda la secundaria, los que tienen 13 años, quienes se ubican principalmente en el rol de víctimas. Es tal vez por ser los “nuevos” en secundaria que su falta de confianza y seguridad puede llevarlos a ser el blanco de los ataques de aquellos que se sitúan más cómodamente en el rol de “superiores”, porque se consideran más fuertes y poderosos. Mora Merchán (2000), encontró en su investigación que las víctimas suelen ser rechazadas en lo que se refiere al status social, y suelen presentar características como que son más débiles en cuanto a físico y edad. Asimismo, este autor halló que las víctimas suelen ser agredidas no solo dentro de su contexto escolar, sino también en muchos otros.

Uno de los datos interesantes hallados en el estudio es que se encontró que aquellos que refieren participar del fenómeno del acoso escolar, tanto en el rol de agresor como en el de víctima, tienden a pasar mayor cantidad de tiempo solos durante el recreo. Esto se puede relacionar con el hecho de que tanto agresores como agredidos no pertenecen a un grupo social definido sólido, sino, por el contrario, en muchos casos son excluidos por sus pares, lo que puede terminar traduciéndose en el uso de violencia como medio para interactuar

por parte de los agresores, y la experimentación de niveles más altos de *Cólera contenida*, así como sentimientos de frustración, rabia e impotencia en las víctimas. La falta de amigos y la pérdida de la confianza y el autoestima, son algunos ejemplos de los efectos que trae consigo el que un sujeto esté expuesto constantemente al fenómeno del acoso escolar, y a su vez dichos efectos se mantienen a largo plazo (Mora Merchán, 2000).

Por otro lado, en lo que se refiere a los sujetos que indicaban no participar del acoso escolar, se encuentra que presentan niveles más elevados de *Control de cólera manifiesta*, lo cual se traduce precisamente en la falta de participación en actividades que involucren situaciones de violencia y agresión hacia otros. Estos sujetos no suelen exteriorizar su cólera de forma agresiva y dañina hacia otros y poseen un control de impulsos adecuado. Contrario a esto, aquellos que sí participan en los episodios de agresión presentan índices más bajos en esta escala, lo cual se entiende y evidencia en la conducta que exhiben al agredir a sus compañeros. Al parecer a estos individuos les resultaría muy difícil manejar las emociones negativas intensas que experimentan, y al no poder lidiar con ellas en su interior, les resulta necesario expresarlas hacia afuera sin medir las consecuencias que ello acarrea.

Es así que en esta investigación se observa que tanto aquellos alumnos que participan en este fenómeno como agresores, o a través del rol de víctimas, experimentan un pobre control de las emociones negativas que los inundan, en especial la cólera. Esto puede estar conectado con el sostenimiento de relaciones interpersonales carentes de una base segura que les brinde soporte y seguridad, y que por el contrario, al encontrarse en un ambiente de exclusión genera estados de malestar muy intensos y que se manifiestan de diversas formas, muchas veces no muy adecuadas. Por un lado, se encuentra un grupo de sujetos que al no lograr el manejo de la cólera experimentada, deben exteriorizarla, hiriendo y dañando a los demás. Y por el otro, se encuentran aquellos que optan por reprimirla, esconderla, hasta tal punto de que no les sea posible funcionar de manera óptima, ya que al no poder expresar sus verdaderas emociones, terminan convirtiéndose en el blanco constante del desfogue de sus otros compañeros.

Luego de la realización de este estudio, se considera pertinente la realización de futuras investigaciones en relación a este tema, en especial en nuestro país, de modo que las

escuelas no sigan siendo un lugar en el cual se fomente y con ello se perpetúe el espiral de violencia en el cual muchos adolescentes hoy en día se encuentran involucrados.

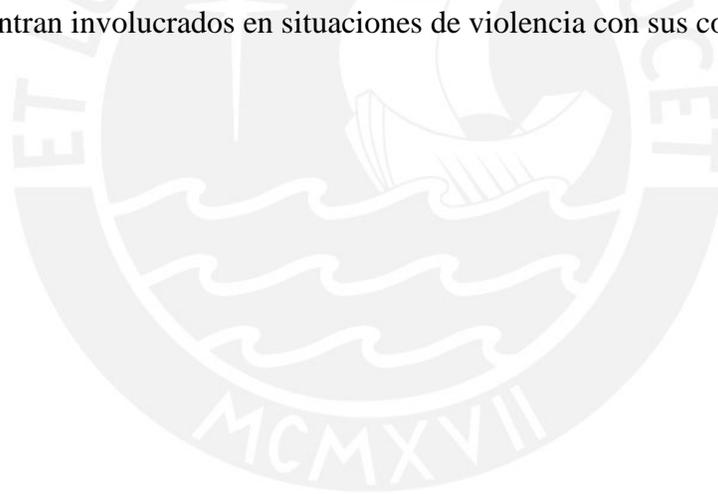
Asimismo, resultaría interesante el estudio del acoso escolar en conjunto con muchas otras variables que indican tener relación con este fenómeno, con el deseo de indagar posibles causas así como consecuencias que estén circunscritas a nuestro contexto social y cultural, con el fin de enfrentar este problema de forma directa y eficaz.

Finalmente, luego de realizar la presente investigación y revisar diferentes estudios y literatura acerca del tema, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se encontró que son las mujeres quienes presentan niveles más elevados de *Cólera Rasgo*, lo cual estaría evidenciando que esta emoción suele ser parte de la personalidad de éstas. Asimismo, son las mujeres quienes presentan más *Cólera Contenida*, y un mejor *Control de la Cólera Manifiesta*.
- Con respecto a los hallazgos de acuerdo a la edad, tomando la información descriptiva se encontró que a mayor edad, disminuye la *Cólera Estado*, lo que apoyaría lo hallado por diferentes estudios sobre la disminución de las agresiones conforme los adolescentes crecen. Se encontró mayor *Cólera Manifiesta* en los grados escolares menores.
- En lo que respecta a los hallazgos con el instrumento de acoso escolar, se encontró que la mayoría de alumnos manifiesta mantener buenas relaciones con sus compañeros, encontrarse bien en sus casas y tener amigos. Aquellos alumnos que sí indicaron sostener malas relaciones en su casa puntuaron más alto en *Cólera Rasgo*, lo que indicaría que la cólera sería parte de su personalidad. Por el contrario, aquellos que sí indicaban mantener buenas relaciones en su casa, presentaban niveles menores de *Cólera Contenida*, lo cual evidenciaría menores índices de esta emoción guardada en su interior. Todo esto enfatiza la importancia que tiene la familia en el manejo de las emociones en los adolescentes.
- El número de alumnos que se identificaron como parte del fenómeno del acoso escolar fue bastante menor al hallado en otras investigaciones sobre el tema realizadas en nuestro país (Landázuri, 2007; Oliveros y cols., 2008). Sin embargo, dentro de este grupo de participantes se encontró que la mayoría son

hombres, lo cual, a su vez, puede también relacionarse con el modo en que estos manejan emociones tales como la cólera.

- Por otro lado, en cuanto a las características de los participantes del fenómeno, se halló que la mayoría de agresores tienen 14 años de edad. Mientras que la mayoría de víctimas tienen 13 años. Ambos grupos indicaron pasar la mayor parte de su tiempo solos durante el recreo.
- Asimismo, se encuentra que el tema de la violencia parece estar muy presente en la vida de estos adolescentes, ya que existe un número considerable que indica no saber si algún día participaría en situaciones de acoso escolar, y otro grupo de alumnos que justifica el fenómeno de violencia.
- Aquellos sujetos que mencionaron no participar del acoso escolar, presentaron mayor control de la *Cólera Manifiesta*, lo cual podría ser un indicador de un mejor control de sus emociones, y por ende explicaría el por qué no se encuentran involucrados en situaciones de violencia con sus compañeros.



Referencias Bibliográficas

- Acevedo, J. (2008). *La cólera en mujeres adolescentes en riesgo de presentar trastornos alimenticios*. Tesis para optar por el Título de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Avilés, J. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI [Versión electrónica]. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.
- Bassas, N. y Tomas, J. (1996). *Carencia afectiva, hipercinesia, depresión y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, España: Ediciones Laertes.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: análisis y descripción del fenómeno [Versión electrónica]. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9(4), 151-170.
- Bosworth, K., Espelage, D. y Simon, T. (1999). Factors associated with Bullying Behavior in Middle School Students [Versión electrónica]. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C. y Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo [Versión electrónica]. *Revista Médica Uruguaya*, 22(2), 143-151.
- Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid, España: EOS.
- Camodeca, M. y Goosens, F. (2005). Agresions, social cognitions anger and sadness in bullies and victims [Versión electrónica]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Carlson, J. G. y Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion*. New York, USA
- Cassaretto, M. y Martínez, P. (2009). Validación de la Escala del sentido del humor en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología PUCP*, 27(2), 287-309.
- Cassaretto, M. (2009). *Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes pre-universitarios de Lima Metropolitana*. Tesis para

- optar por el grado académico de Magíster en Psicología y con mención en Psicología Clínica y de la Salud. UNMSM, Lima-Perú
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Coats, E. y Feldman, R. (2001). *Bullying or Peer abuse at school* (3). Classic And Contemporary Readings in Social Psychology. New Jersey, USA: Prentice- Hall
- Champion, K. y Clay, D. (2006). Individual differences in responses to provocation and frequent victimization by peers [Versión electrónica]. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 205-220.
- Champion, K. (2009). Victimization, Anger and Gender: Low anger and passive responses work [Versión electrónica]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 71-82.
- Díaz-Aguado, M. (2006). Peer violence in adolescents and its prevention form the school [Versión electrónica]. *Psychology in Spain*, 10(1), 75-87.
- Fernández-Abascal, E. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid, España: Pirámide.
- George, D. (2003). *SPSS for Windows step by step; a simple guide and reference 11.0 update* (4). Boston, USA: Ally and Bacon.
- Hatch, H. y Forgays, D. (2001). A comparison of older adolescents and adult females responses to anger- provoking situations. *Adolescence*, 36, 557-570.
- Hernandez, R, Fernandez, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4). México D .F., México: Mc Graw-Hill. Interamericana.
- Izard, C. (1991). *Psychology of Emotions*. New York, USA: Plenum.
- Landazuri, V. (2007). *Asociación entre el rol de agresor y rol de víctima de intimidación escolar con la autoestima, las habilidades sociales en adolescentes de un colegio particular mixto de lima*. Memoria para optar el Título de Magister de Psicología Clínica con mención en terapia de niños y adolescentes, Escuela de Postgrado Victor Alzamora Castro, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Lazarus, S. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona, España: Paidós.

- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? [Versión electrónica]. *American Educational Research Journal*, 38,(2), 351-370.
- Mahadi, M. y Craig, W. (2000). *Emotional regulation and display in classroom victims of Bullying*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers
- Maxwell, J., Sukhodolsky, D. y Sit, C. (2009). Preliminary validation of a Chinese versión of the State-Trait Anger Expression Inventory-2 [Versión electrónica]. *Asian Journal of Social Psychology* 12, 1-11
- Moon, S. y Park, Y. (2008). Relation of Self-reported attachment style, Trait anger and anger expression in adolescent women [Versión electrónica]. *Korean J Women Health Nurs*, 14(2), 143-149.
- Mora Merchán, J. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Memoria de Investigación presentada para la obtención del grado de Doctor en Psicología, Universidad de Sevilla, España.
- Moscoso, M. (1998). Estrés, salud y emociones: estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Mayor de San Marcos*, 2(2), 47-68.
- Moscoso, M. (1999). Medición de la Expresión de la Cólera y Hostilidad. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Mayor de San Marcos*, 3(4), 169-188.
- Moscoso, M. (2000). Estructura Factorial del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la cólera y la hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(2), 321-343.
- Nickel, M., Muelhbacher, M., Kaplan, P. y Krawzyck, J. (2006). Influence of family therapy on bullying behavior, cortisol secretion, anger and quality of life in bullying male adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51(6), 355-362
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú [Versión Electrónica]. *Revista Peruana de Pediatría*. Vol 61 (4), 215-220. Lima, Perú.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla, España: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares [Versión Electrónica]. *Revista de Educación*, 313, 7-27

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia [Versión Electrónica]. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (2) Enero.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2002). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (9). México D.F., México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Pellegrini, A. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation during the transition from primary school to middle school [Versión electrónica]. *American Educational Reserach Journal*, 37(3), 699-725.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*. New York, USA: John Wiley.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital* (2). México D. F., México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodriguez, L. (2008). *Sintomatología depresiva y riesgo para desarrollar un trastorno alimentario en mujeres adolescentes universitarias y preuniversitarias*. Tesis de Licenciatura, Pontificia Universitaria Católica del Perú, Lima.
- Rozenweig, M. y Leiman, A. (1992). *Psicología Fisiológica*. Madrid: España, Mc Graw-Hill.
- Spielberger, C y Reheiser, E. (2009). Assesment of Emotions: Anxiety, Anger, Depression and Curiosity [Versión Electrónica]. *International Association of Applied Psychology.1* (3), 271-302
- Ugarriza, N. (1998). *Normalización del Inventario Multicultural de la Expresión de la Cólera-Hostilidad en estudiantes universitarios*. IPSI Revista de Investigación en Psicología, 1(1), 59-88.



ANEXOS

ANEXO A

INSTRUMENTOS

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Somos dos estudiantes de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y estamos realizando una investigación acerca de las conductas de los alumnos en el aula, lo que nos permitirá conocer sus características y la asociación que tiene con algunos sentimientos como la tristeza y la cólera.

Desearíamos contar con tu ayuda para lograr esta investigación. Por lo que te pedimos firmes este documento donde se indica y luego respondas con sinceridad los cuestionarios que te serán entregados.

Queremos contarte que tus respuestas serán totalmente confidenciales, no necesitas poner tu nombre y los resultados no se compartirán con el colegio dando nombres ni formas para que puedan identificarte. Además, los resultados no serán utilizados para ningún propósito a excepción de esta investigación.

Si es que durante la resolución de los cuestionarios tuvieses alguna duda, por favor levanta la mano y háznosla saber para poder resolverlas lo más pronto posible.

Te agradecemos tu participación y queremos que sepas que la valoramos mucho.

Atentamente

María Paz Sáenz y María Lucía Muro.

Yo, aceptó libremente participar en la investigación antes mencionada.

(NOMBRE)

.....

FIRMA

ANEXO B

IMECH

Instrucciones

Parte 1: A continuación se dan una serie de expresiones que la gente usa para describir su rabia, cólera o enojo. Por favor lee cada frase y marca el número apropiado en la sección de respuestas que indica **cómo te sientes en este momento**.

Ten en cuenta que cada número corresponde a lo siguiente:

1 = No en lo absoluto

2 = Un poco

3 = Mucho

CÓMO ME SIENTO EN ESTE MOMENTO...

	No en lo absoluto	Un poco	Mucho
01. Me siento enojado (a)	1	2	3
02. Estoy colérico(a).	1	2	3
03. Me siento irritado(a).	1	2	3
04. Estoy furioso(a).	1	2	3
05. Tengo ganas de romper cosas.	1	2	3
06. Tengo ganas de gritar a alguien.	1	2	3
07. Tengo ganas de pegar a alguien.	1	2	3
08. Tengo ganas de golpear a alguien.	1	2	3
09. Tengo ganas de insultar a alguien.	1	2	3
10. Tengo ganas de destrozarse algo.	1	2	3

Instrucciones

Parte 2: A continuación se dan una serie de expresiones que la gente usa para describirse a sí misma. Por favor lee cada frase y marca el número apropiado en la sección de respuestas que indica **cómo te sientes generalmente**. Ten en cuenta que cada número corresponde a lo siguiente:

1 = Casi nunca**2 = Algunas veces****3 = Casi siempre**

CÓMO ME SIENTO GENERALMENTE...	Casi nunca	Algunas Veces	Casi siempre
11. Soy de carácter malhumorado.	1	2	3
12. Tengo un carácter terrible.	1	2	3
13. Pierdo la paciencia muy fácilmente.	1	2	3
14. Me enfado cuando hago algo bien y no es apreciado.	1	2	3
15. Me enojo muy fácilmente.	1	2	3
16. Me pone furioso(a) que me critiquen delante de los demás.	1	2	3
17. Me siento colérico(a) cuando cometo errores estúpidos.	1	2	3
18. Me enfado cuando hago un buen trabajo y recibo una evaluación pobre.	1	2	3
19. Me pone furioso(a) cuando alguien arruina mis planes.	1	2	3
20. Tengo un carácter colérico.	1	2	3

Instrucciones

Parte 3: Todos nos sentimos coléricos de vez en cuando, sin embargo, la gente varía en la manera de **reaccionar** cuando están enojados. Por favor lee cada frase y marca el número apropiado en la sección de respuestas el cual indica la frecuencia con la que **generalmente reaccionas cuando te enojas o sientes cólera**. Ten en cuenta que cada número corresponde a lo siguiente:

1 = Casi nunca

2 = Algunas veces

3 = Casi siempre

CÓMO ME SIENTO GENERALMENTE...

	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
21. Controlo mi malhumor.	1	2	3
22. Expreso mi cólera.	1	2	3
23. Me mantengo enojado (a) por muchas horas.	1	2	3
24. Me aparto de la gente.	1	2	3
25. Mantengo la calma.	1	2	3
26. Muestro mi enfado a los demás.	1	2	3
27. Controlo mi comportamiento.	1	2	3
28. Discuto con los demás.	1	2	3
29. Guardo el rencor y no se lo digo a nadie.	1	2	3
30. Puedo controlarme antes de enfadarme.	1	2	3
31. Soy muy crítico de los demás pero no lo digo.	1	2	3
32. Estoy más enojado(a) de lo que generalmente admito.	1	2	3
33. Me enojo mucho más de lo que la gente se da cuenta.	1	2	3
34. Pierdo el control.	1	2	3
35. Si alguien me molesta, le digo como me siento.	1	2	3
36. Controlo mi rabia.	1	2	3
37. Hago algo reconfortante para tranquilizarme.	1	2	3
38. Trato de relajarme.	1	2	3
39. Hago algo relajante para tranquilizarme.	1	2	3
40. Reduzco mi rabia lo más pronto posible.	1	2	3

41. Trato de calmarme lo más pronto posible.	1	2	3
42. Respiro profundo para calmarme.	1	2	3
43. Hago comentarios sarcásticos de los demás.	1	2	3
44. Mantengo el control.	1	2	3



ANEXO C

CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

SEXO:..... EDAD:..... GRADO Y
SECCION:.....

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO

Lee las preguntas detenidamente y responde TODAS las preguntas. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieras. Es importante que seas sincero, pues tus respuestas son muy valiosas para nosotros.

Elige la respuesta marcando con una equis (X) la letra que tiene la opción a su lado. En algunas preguntas eliges solo una respuesta, en otras preguntas puedes escoger dos opciones y hay preguntas donde debes responder seleccionando todas las respuestas que quieras. En cualquier caso se te indica en la misma pregunta.

En algunas preguntas aparece una opción que pone “otros”. En estas preguntas, elígela si lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si rodeas esta opción escribe sobre la línea de puntos tú respuesta.

Para rellenar el cuestionario utiliza un lapicero. Si te equivocas al responder corrige borrando.

Para que puedas realizar la prueba es necesario que sepas que es intimidación.

Hay intimidación cuando algún chico o chica toman por costumbre meter miedo o abusar de sus compañeros. Estas situaciones crean rabia y miedo por no poder defenderse. Cuando en el cuestionario hablamos de intimidación, nos referimos a esto:

“La intimidación es cuando uno o más adolescentes abusan de otro adolescentes, de manera repetida e intencional sin ser provocados, el abuso puede ser de forma física y/o emocional; como burlas, insultos, amenazas, acoso sexual, exclusión del grupo de amigos, murmuraciones, rumores y manipulación de amistades, así como puntapiés, empujones, atropellos y golpes, causando en el adolescente pena, dolor, angustia, incomodidad o temor”.

Contesta todas las preguntas con la verdad, no hay respuestas buenas, ni malas.

Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.

PREGUNTAS

1. ¿Con quién vives?

1. Con mi papá y mamá
2. Con mi papá y mamá y hermano(s)
3. Con mi papá y mamá, hermano(s) y abuelo(s)
4. Con mi papá y mamá, hermano(s) y otros familiares (abuelos, tíos, primos)
5. Solo con uno de mis padres
6. Con uno de mis padres y hermano(s) *Escribe si es mamá o papá*.....
7. Con uno de mis padres, hermanos y abuelo(a)
8. Con una de mis padres, su pareja o esposo(a) y otros familiares(hermanos, tíos, abuelos)
9. Con otros familiares, sin mis padres
10. Otros

2. ¿Cuántos hermanos tienes? (sin contarte a tí).

1. No tengo hermanos
2. 1.
3. 2.
4. 3 ó más. *Escribe el número* (.....)

Responde solo si tienes hermanos

POSICION ENTRE HERMANOS

- Primero de hermanos
- Segundo de hermanos
- Tercero de hermanos
- de ... hermanos

3. ¿Cómo te encuentras en casa?

1. Bien.
2. Ni bien ni mal.
3. Mal.

4. Señala cuáles de estas situaciones suceden generalmente en tu casa

(puedes elegir más de una respuesta).

1. Comunicación y respeto entre todos los miembros de mi familia
2. Paseos y/o reuniones familiares
3. Muy poca comunicación y/o indiferencia entre los miembros de mi familia

4. Discusiones
5. Peleas, gritos (algunos se pegan).
6. Otros

5. ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?

1. Bien.
2. Ni bien ni mal.
3. Mal.

6. ¿Cuántos verdaderos amigos(as) tienes en tu grado?

1. Ninguno.
2. 1.
3. Entre 2 y 5.
4. 6 o más.

7. ¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?

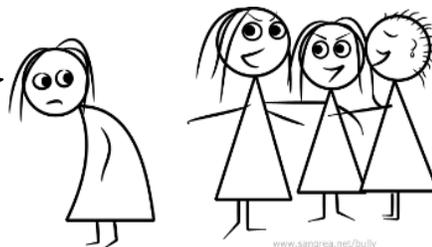
1. Nunca.
2. Pocas veces.
3. Muchas veces.

SIN MOTIVO unos compañeros se:
burlan y/o insultan y/o amenazan y/o separan
del grupo y/o chismean y/o crean rumores y/o
empujan v/o golpean

8. ¿Cómo te tratan tus profesores?

1. Bien.
2. Ni bien ni mal.
3. Mal.

Puede sentir, pena,
temor, angustia,
incomodidad



9. ¿Cómo te va en el colegio?

1. Bien.
2. Ni bien ni mal.
3. Mal.



10. ¿Has sido intimidado o maltratado por alguno(s) de tus compañeros o compañeras?

1. Nunca.
2. Pocas veces.
3. Muchas veces.

11. Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿Desde cuándo se producen estas situaciones?

1. Nadie me ha intimidado nunca.
2. Desde hace una semana.
3. Desde hace un mes.
4. Desde principios del año.
5. Desde siempre.
6. Ya no me intimidan

12. ¿Hay alguien más fuera del colegio que te intimide con frecuencia?

1. No.
2. Sí (*si quieres dinos quién*)

13. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?
(*puedes elegir más de una respuesta*)

1. Nadie me ha intimidado nunca.
2. No lo sé.
3. Porque los provoqué.
4. Porque soy diferente a ellos.
5. Porque soy más débil.
6. Por molestarme.
7. Por hacerme una broma
8. Por jugar
9. Otros.....

14. ¿En qué aula están los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros?

(puedes elegir más de una respuesta)

1. No lo sé.
2. En la misma clase.
3. En el mismo grado, pero en otra clase.
4. En un grado superior.
5. En un grado inferior.

15. ¿Quiénes son los compañeros(as) que frecuentemente intimidan a los demás?

1. No lo sé.
2. Un chico.
3. Un grupo de chicos.
4. Una chica.
5. Un grupo de chicas.
6. Un grupo de chicos y chicas.

16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?

(puedes elegir más de una respuesta).

1. No lo sé.
2. En el aula.
3. En el patio.
4. En el baño.
5. En la calle, en las fiestas.....
6. En todas partes
7. Otros.....

17. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

1. Nadie.
2. Algún profesor.
3. Algún compañero.

18. Si alguien te intimida ¿Hablas con alguien de lo que te sucede?

(puedes elegir más de una respuesta).

1. Nadie me intimida.
2. No hablo con nadie.
3. Con los profesores.
4. Con mi familia.
5. Con compañeros.
6. Con mi mejor amigo(a)

19. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?

1. Nunca.
2. No lo sé.
3. Sí, si me provocan.
4. Sí, si mis amigos lo hacen.
5. Sí, por jugar, por hacer una broma
6. Otras razones

20. Si has intimidado a algunos de tus compañeros ¿Te ha dicho alguien algo al respecto? *(puedes elegir más de una respuesta).*

1. No he intimidado a nadie.
2. Nadie me ha dicho nada.
3. Si, a mis profesores les ha parecido mal.
4. Si, a mi familia le ha parecido mal.
5. Si, a mis compañeros les ha parecido mal.
6. Si, mis profesores me dijeron que estaba bien.
7. Si, mi familia me dijo que estaba bien.
8. Si, mis compañeros me dijeron que estaba bien.

21. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿Por qué los hiciste? *(puedes elegir más de una respuesta).*

1. No he intimidado a nadie.
2. No lo sé.
3. Porque me provocaron.
4. Porque son distintos en algo (raza, procedencia, economía familiar).
5. Porque son más débiles.
6. Por molestar.
7. Por hacer una broma.
8. Porque todos lo hacen
9. Otros.....

22. ¿Cuáles son a tu parecer las DOS formas más frecuentes de intimidación o maltrato entre compañeros? (Marca solo dos opciones)

1. Insultos.
2. Poner apodos o dejar en ridículo, burlas.
3. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
4. Robo.
5. Amenazas.
6. Rechazo, aislamiento, no juntarse.
7. Otros.....

23. ¿Con qué frecuencia se dan intimidaciones en tu colegio?

1. Nunca.
2. Pocas veces.
3. Muchas veces.

24. ¿Cuántas veces TÚ has participado en intimidaciones a tus compañeros?

1. Nunca.
2. Pocas veces.
3. Muchas veces.



25. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?

1. Nada, paso del tema.
2. Me parece mal.
3. Es normal que pase entre compañeros.
4. Hacen bien, tendrán sus motivos.
5. Otros

26. ¿Por qué crees que algunos chicos(as) intimidan a otros?

(puedes elegir más de una respuesta)

1. No lo sé.
2. Porque se meten con ellos.
3. Porque son más fuertes.
4. Por hacer una broma.
5. Por que al que intimidan no reacciona, no hace nada.
6. Por molestar
7. Para ser más populares
8. Por seguir al grupo
9. Otras razones.....



27. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?

1. Nada, no les hago caso, sigo con mis cosas
2. Nada, aunque creo que debería hacer algo.
3. Aviso a alguien que pueda parar la situación.
4. Intento cortar la situación personalmente.

28. ¿Crees que habría que solucionar este problema?

1. No sé.
2. No.
3. Sí.
4. No se puede solucionar.

29. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase?

- 1. No se puede arreglar.
- 2. No sé.
- 3. Que se haga algo. Explica a continuación que pueden hacer:

Los profesores

.....

.....

Las familias

.....

.....

Los compañeros

.....

.....

30. Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo a continuación.....

.....

.....

Si quieres escribir tu nombre, éste es el momento de hacerlo.

NOMBRE:.....

Gracias

ANEXO D

Confiabilidad del Inventario Multicultural de la Cólera – Hostilidad (IMECH)

Cólera Estado

Alfa de Cronbach	N de Items
.812	10

	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se Elimina el ítem
i1	.500	.795
i2	.532	.791
i3	.412	.804
i4	.540	.790
i5	.516	.793
i6	.503	.794
i7	.421	.802
i8	.431	.802
i9	.449	.800
i10	.603	.782

Cólera Rasgo

Alfa de Cronbach	N de Items
.776	10

	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se Elimina el ítem
i11	.385	.764
i12	.433	.758
i13	.532	.745
i14	.448	.756
i15	.512	.748
i16	.420	.760
i17	.474	.753
i18	.414	.761
i19	.359	.769
i20	.459	.756

Cólera Manifiesta

Alfa de Cronbach	N de Items
.512	6

	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se Elimina el ítem
i22	.364	.409
i26	.326	.433
i28	.276	.461
i34	.293	.452
i35	.127	.538
i43	.212	.490

Cólera Contendida

Alfa de Cronbach	N de Items
.565	6

	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se Elimina el ítem
i23	.373	.495
i24	.295	.524
i29	.199	.573
i31	.280	.531
i32	.358	.498
i33	.356	.495

**Control de la Cólera
Manifiesta**

Alfa de Cronbach	N de Items
.762	5

	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se Elimina el ítem
i37	.491	.734
i38	.586	.702
i39	.619	.688
i40	.574	.703
i42	.403	.765

Control de la Cólera
Contenida

Alfa de Cronbach	N de Ítems
.765	6

	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se Elimina el ítem
i21	.399	.756
i25	.537	.722
i27	.559	.716
i30	.528	.725
i36	.450	.746
i44	.572	.713



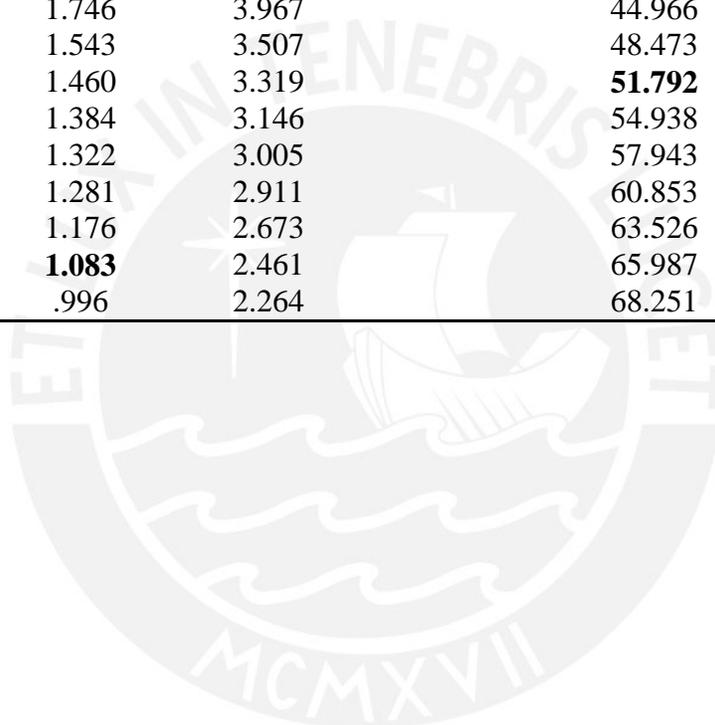
ANEXO E

Validez: Cargas factoriales con Rotación Promax para el IMECH							
		Factores encontrados en el presente estudio					
Escalas de Cólera		1	2	3	4	5	6
	I1		.267				
	I2		.104				.670
	I3		.462				
Cólera	I4		.102				.821
Estado	I5		.532				
	I6		.792				
	I7		.361				
	I8		.585				
	I9		.678				
	I10		.614				
	I11			.644			
	I12			.574			
	I13			.447			
Cólera	I14			.097		.715	
Rasgo	I15			.666			
	I16			.360		.502	
	I17			.384		.415	
	I18			.071		.541	
	I19			.315		.488	
	I20			.501			
	I21	.409					
	I25	.523					
Control de la	I27	.556					
Cólera	I30	.632					
Contenida	I36	.573					
	I44	.631					
	I22				.433		
	I26				.634		
Cólera	I28				.459		
Manifiesta	I34				.424		
	I35				.353		
	I43				.447		
	I23				.620		
	I24				.459		
Cólera	I29				.099	.488	
Contenida	I31				.249	.514	
	I32				.465		
	I33				.556		
	I37	.657					
Control de la	I38	.687					
Cólera	I39	.667					
Manifiesta	I40	.756					
	I41	.697					
	I42	.630					

ANEXO F

Total de la Varianza Explicada

Componentes	Eigenvalues		Varianza Acumulada%
	Total	% of Varianza	
1	6.340	14.409	14.409
2	4.071	9.252	23.660
3	2.898	6.587	30.247
4	2.695	6.125	36.372
5	2.036	4.627	40.999
6	1.746	3.967	44.966
7	1.543	3.507	48.473
8	1.460	3.319	51.792
9	1.384	3.146	54.938
10	1.322	3.005	57.943
11	1.281	2.911	60.853
12	1.176	2.673	63.526
13	1.083	2.461	65.987
14	.996	2.264	68.251



ANEXO G

Diferencias entre las Escalas del IMECH y Grado escolar

Tabla 36

	1° grado		2° grado		3° grado	
	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.	Mediana	Desv. típ.
Cólera Manifiesta	9.50	2.173	9.00	2.303	8.00	2.148

