



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

Incorporación No. 8727-25 a la

Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela de Psicología

EL ESTRÉS Y SU RELACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA

Tesis

Para obtener el título de:

Licenciada en Psicología

Juana Correa Pacheco

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán, 10 de septiembre de 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	7
Objetivos	8
Hipótesis	9
Operacionalización de las variables de investigación	10
Justificación	11
Marco de referencia	12

Capítulo 1. El estrés.

1.1. Antecedentes históricos del estrés	15
1.2. Tres enfoques teóricos del estrés	19
1.2.1. Estrés como estímulo.	20
1.2.2. Estrés como respuesta.	21
1.2.3. Estrés como relación persona-entorno: enfoque interaccionista	25
1.2.3.1. Concepto integrador del estrés	28
1.3. Los estresores	28
1.3.1. Estresores psicosociales	29
1.3.2. Estresores biogénicos.	33
1.3.3. Estresores en el ámbito académico.	34
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.	38

1.5. Los moduladores del estrés.	40
1.5.1. El control percibido.	40
1.5.2. El apoyo social.	41
1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.	43
1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.	44
1.6. Los efectos negativos del estrés.	46

Capítulo 2. Acoso escolar.

2.1. Antecedentes del estudio del acoso escolar.	49
2.2. Concepto	52
2.3. Causas del <i>bullying</i>	53
2.3.1. Factores de riesgo escolares	55
2.3.2. Factores de riesgo familiares	57
2.3.3. Factores de riesgo sociales	59
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	61
2.5. Tipos de <i>bullying</i>	63
2.6. Perfil de acosadores y víctimas	64
2.6.1. Características de los acosadores	65
2.6.2. Características de las víctimas	66
2.6.3. Otros participantes en el acoso	67
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento	68
2.7.1. Estrategias escolares	69
2.7.2. Estrategias familiares	70
2.7.3. Estrategias terapéuticas	71

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica	74
3.1.1. Enfoque cuantitativo	74
3.1.2. Investigación no experimental	75
3.1.3. Diseño transversal	75
3.1.4. Alcance correlacional	76
3.1.5. Técnicas de recolección de datos.	77
3.2. Población y muestra	79
3.2.1. Delimitación y descripción de la población	79
3.2.2. Proceso de selección de la muestra	80
3.3. Descripción del proceso de investigación	81
3.4. Análisis e interpretación de resultados	84
3.4.1. El nivel estrés en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos	84
3.4.2. Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio.	87
3.4.3. Relación entre el nivel de estrés y los indicadores del <i>bullying</i>	91
Conclusiones	97
Bibliografía	99
Otras fuentes de información	101
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se verifica la existencia de una relación significativa entre estrés y *bullying* (acoso escolar), en los alumnos de 5° y 6° grado de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Para contextualizar el problema de estudio, enseguida se mostrarán algunas investigaciones similares a la que se desarrolla en este documento.

Antecedentes

Antes de iniciar las investigaciones previas, se comenzará por definir ambos conceptos del presente estudio, para llevar un mejor manejo de la información.

El vocablo estrés aparece con más frecuencia para describir un fenómeno del presente, que afecta la vida diaria de las personas, por lo que es muy usual escuchar que los individuos se encuentran estresados, o que cierta situación les ha provocado estrés.

La palabra estrés comenzó a utilizarse en el campo de la física de los materiales para referirse a la fuerza que actúa sobre los objetos, luego se adoptó para la psicología por el fisiólogo canadiense Selye, quien lo describe como una "reacción o respuesta del individuo (cambios fisiológicos, reacciones emocionales, cambios conductuales), como un estímulo (capaz de provocar una reacción de

estrés) y como una interacción entre las características del estímulo y los recursos del individuo” (Citado por Cano; s/f: s/p). De este modo, se considera el estrés como un resultado ante los factores ambientales y la forma en que el individuo pueda afrontarlos.

De esta forma, el estrés es considerado como una respuesta adaptativa del ser humano ante determinados estímulos. La Organización Mundial de la Salud lo define como el “conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al sujeto para la acción” (referido por Palmero y cols.; 2002: 424).

Por su parte, el autor del concepto de *bullying*, fue Dan Olweus, en la década de los 70, quien fue un investigador noruego. “Dicho término proviene del vocablo inglés „bull” que tiene como significado toro. De este modo, la palabra *bullying* es la actitud de actuar como un animal, en el sentido de pasar sobre otro u otros sin contemplaciones” (Berger; 2010: 1).

De esta forma, las traducciones más cercanas del *bullying* al español son: intimidación, acoso y hostigamiento. Si bien el término se refiere a las dinámicas interpersonales al interior de las aulas, es usual que cualquier situación de violencia y agresión sea calificada como *bullying* (Berger; 2010).

Para adentrarse con los temas de estrés y acoso escolar, es conveniente, primero, rescatar las investigaciones que se han realizado respecto a estas variables.

Se encontró una investigación realizada por Elizalde (2010). El objetivo del estudio consistió en describir las estrategias de afrontamiento del *bullying*, en el profesorado mexicano. En este estudio participaron 130 profesores mexicanos que imparten clases en educación secundaria, en escuelas privadas de la ciudad de México. En lo que se refiere al sexo, el 66.4% de los sujetos eran mujeres y el 33.6%, hombres. Los profesores que han recibido información de *bullying* son el 77.7%, mientras que el 28.2% no la ha recibido. Los sujetos fueron elegidos de forma no probabilística durante los meses de mayo a junio de 2009.

La metodología de la investigación consistió en un diseño no experimental, transversal, de tipo descriptivo. Esto se fundamenta en que el presente estudio parte de la recolección de datos en un momento específico y de la descripción de las variables.

Asimismo, se utilizó un cuestionario de modos de afrontamiento al estrés elaborado por Folkman y Lazarus y adoptado por Sotelo para la población mexicana (referidos por Elizalde; 2010).

Dicho instrumento tiene un formato de escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, las cuales fueron: nada, en alguna medida, casi siempre y siempre. El cuestionario tiene un total de 66 reactivos, los cuales se conforman de 8 dimensiones: afrontamiento dirigido al problema, confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptar responsabilidad, revaloración positiva

y evitación. Las instrucciones se adaptaron al cuestionario para los fines de este estudio.

En conclusión, los resultados de la investigación confirman que existe una falta de utilización de estrategias en el manejo del *bullying*, por parte de los docentes, ya que la frecuencia con que las emplean de manera global es del 36%. Una posible explicación puede ser que los docentes no perciben el problema o no lo consideran un asunto serio. La falta de intervención en el manejo del acoso escolar es un indicador clave para resolver estas situaciones, ya que habría que fomentar cursos de capacitación para que los docentes sean más proactivos y se involucren más en este tipo de problema, ya que definitivamente forma parte de los alumnos.

Además, se encontró que las estrategias de afrontamiento más utilizadas frente al *bullying* son: el afrontamiento dirigido a la resolución del problema (confrontar el problema), apoyo social (información) y revaloración positiva (una vista positiva hacia los demás). En relación con las edades de los docentes, se encontró que mientras mayores sean los profesores, utilizan más la confrontación como estrategia. Por su parte, los docentes que tienen entre 20 y 30 años de edad y mayores de 50 años aceptan más la responsabilidad del *bullying* que los que se encuentran entre 31 a 51 años de edad.

Por último, una limitación que se encontró es que a pesar de que el instrumento ya fue validado en población mexicana, es necesario hacer una continua

validación ecológica del mismo, ya que el contexto escolar tiene variaciones con otras poblaciones. (Elizalde; 2010).

Por otro lado, Oliveros y cols. (2008) realizaron una investigación con el título de “Violencia escolar (*bullying*) en colegios estatales de primaria en el Perú”, en colegios nacionales y privados que se ubican en Ayacucho, Cusco, Junín y Lima, este de Perú, todos ellos son lugares en los que existió terrorismo.

A su vez, el objetivo del estudio fue conocer la incidencia, respuesta de los compañeros de clase, padres, maestros y amigos al enterarse de la agresión. El total de participantes fueron 916 alumnos de 5° y 6° de primaria. El 55% eran hombres y el 45% mujeres, quienes pertenecían a: el Colegio Mariscal Cáceres, Ayacucho, 194 (21.2%); Colegio Inmaculada, Sicuani, 303 (33.1%); Colegio Mariscal Cáceres, Ñaña 203 (22.2%) y el Colegio Rafael Gastelú, Satipo, 216 (23.6%).

Asimismo, la metodología fue de estudio transversal, la cual se diseñó para determinar la incidencia de *bullying* en colegios estatales de primaria de las cuatro localidades mencionadas anteriormente. Además, se calculó del tamaño de la muestra para cada colegio, usando como parámetro de cálculo el 60% de *bullying* de un estudio previo. Se tomó aleatoriamente los salones en los que se encuestó a todos los alumnos, hasta cubrir la muestra calculada.

Se utilizó el instrumento previamente validado, que consta de 30 preguntas. De ellas, 29 eran cerradas, las que investigan al alumno como agresor, observador y

víctima; la conducta de los padres, maestro y autoridades, así como el manejo de dicho problema en el colegio y entorno donde se desenvuelven.

Además, se solicitó permiso a las dependencias escolares. Se respetó la confidencialidad, la autonomía de participación, se enfatizó lo favorable que es el reanimar los valores como el respeto, tolerancia y asertividad y se implicó justicia al haber efectuado también la investigación en escuelas privadas.

Para finalizar, los resultados arrojaron que tanto en hombres como en mujeres la incidencia de *bullying* ha sido de 47%, en promedio. El “código de silencio” (Oliveros y cols.; 2008), se presentó en un 34% de los alumnos agredidos, y en un 25% los profesores y padres de familia; no amparan a los perjudicados, permitiendo que este problema prosiga. Las agresiones más comunes fueron la física, verbal y la discriminación.

Otros hechos que sobresalieron son las amenazas con armas blancas, de fuego y el consumo de drogas, con un índice del 10%, la existencia de pandilleros en el 36% de los alumnos, mientras que el 10.2% manifestó la necesidad de acudir a un doctor o psicólogo, por una cuestión de salud vinculada con las insistentes amenazas.

Para concluir, el agredido de acoso escolar suele originar a mediano plazo cuadros de estrés postraumático, el cual genera cambios en el comportamiento del

alumno, y la única solución de combatir el maltrato es la participación de los alumnos, padres y docentes (Oliveros y cols.; 2008).

Planteamiento del problema

La presente investigación está encaminada a estudiar la relación entre el estrés y el *bullying* (acoso escolar) de los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, turno vespertino, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Actualmente, el término estrés se ha popularizado sin que la mayoría de los estudiantes sepan en qué consiste, por lo mismo, se ha convertido en un problema importante por desencadenar reacciones tanto biológicas como psicológicas, que el alumno no puede controlar.

De igual manera, es importante establecer una relación con el acoso escolar, por ser un problema del presente, el cual consiste en el maltrato físico, verbal, psicológico y social, por uno o varios victimarios.

Por lo tanto, se pretende en esta investigación dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Existe una relación significativa entre el estrés y el acoso escolar en los alumnos de la Escuela primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de Uruapan, Michoacán?

Objetivos

Es muy importante plantear finalidades en todo estudio, ya que de estas dependerá el investigador para no perderse en el proceso y de esta forma, tener una exitosa indagación.

Objetivo general

Determinar la relación entre el estrés y el acoso escolar en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de estrés.
2. Analizar las características del estrés.
3. Determinar los factores vinculados con el estrés.
4. Conocer teóricamente la relación del estrés con el acoso escolar.
5. Definir el concepto de acoso escolar.
6. Determinar los tipos de acoso escolar.
7. Establecer las causas del acoso escolar.
8. Conocer los indicadores de la presencia del acoso escolar.
9. Medir el nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de Uruapan, Michoacán.

10. Cuantificar los indicadores de acoso escolar en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis

Dentro de la investigación se plantean explicaciones tentativas para orientar y delimitar, dándole una dirección definitiva a la búsqueda de la solución del problema. En el presente estudio, se plantearon las siguientes.

Hipótesis de investigación

Existe una relación estadísticamente significativa entre los indicadores psicológicos del nivel de estrés y el acoso escolar, en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación estadísticamente significativa entre los indicadores psicológicos del nivel de estrés y el acoso escolar en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Operacionalización de las variables de investigación

Una variable es una condición que puede fluctuar de acuerdo con los diferentes sujetos y situaciones.

La variable estrés se identificó como el resultado obtenido del test psicométrico diseñado por Reynolds y Richmond (1997), denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R). Los resultados obtenidos mediante la aplicación de dicha prueba fueron los indicadores del nivel de estrés que presentan los sujetos investigados

Además de brindar la puntuación de ansiedad, el instrumento ofrece cuatro puntuaciones de subescalas, las cuales son: ansiedad fisiológica, inquietud-hipersensibilidad, preocupaciones sociales-concentración y de mentira.

La variable acoso escolar se identificó como el resultado obtenido de la aplicación de la prueba INSEBULL; es un test de corrección informatizada, su objetivo es evaluar el maltrato entre iguales, o *bullying*, en estudiantes; fue diseñada por José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007).

Esta prueba consta con dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme con dos formatos (uno para los compañeros y otro para el profesorado), por lo que proporciona información de cómo ven la situación los iguales y los profesores.

Este test valora las dimensiones de: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de participantes *bullying* y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Justificación

En primer lugar, resulta de suma importancia efectuar una investigación, porque proporciona una perspectiva más amplia del fenómeno examinado, al conocer los beneficios y el enfoque que utilizó.

De acuerdo con algunos estudios, el estrés es uno de los conceptos más mencionados por la sociedad y los especialistas, pero aún no se han tomado las medidas necesarias, ni se ha dado la información o el manejo adecuado para este problema en los alumnos y sociedad.

Este trabajo pretende dar beneficios a los sujetos de investigación, ya que se obtuvo una medición del nivel de estrés que estos presentan. Conocer su nivel de estrés es muy importante porque a partir de esa información, se pueden tomar medidas de prevención. Del mismo modo, al evaluar el acoso escolar, también se pueden valorar sus factores o dimensiones de maltrato.

Por principio de cuentas, la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de Uruapan, Michoacán, se beneficiará con esta investigación, ya que podría ser la base para diseñar nuevas estrategias de intervención en cuanto a los

indicadores de estrés o violencia física, psicológica y verbal que se presenten en la población estudiantil de dicha institución.

Del mismo modo, el campo de la psicología científica resultará beneficiado, ya que el estrés y el acoso escolar son fenómenos que están teniendo un impacto social y estos se estudiarán en sus contextos particulares, con la finalidad de obtener evidencias científicas de la relación que hay entre ellos, profundizar en el tema y, por otra parte, motivar a otras posibles líneas de investigación.

De igual manera, habrá un beneficio tangible para los profesionistas que tratan directamente con la población estudiantil, como médicos, psicólogos y maestros; se espera que esta investigación les permita tener un mayor conocimiento sobre el estrés y el acoso escolar y, a la vez, buscar alternativas que se enfoquen en la disminución de dichas problemáticas, en diversas áreas de la vida educativa, familiar y social.

Por lo tanto, la sociedad se verá favorecida con la presente investigación, de manera que sea posible obtener un mejor desenvolvimiento tanto en lo educativo como en lo cotidiano, ya que los individuos podrán tener una mejor información y equilibrio en su vida diaria.

Marco de referencia

De manera inicial, se describen las características de la institución donde se

llevó a cabo esta investigación, con el objetivo de tener una idea cercana a la realidad.

La institución educativa donde se efectuó este trabajo, es la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, que se encuentra ubicada en la calle Ignacio Gómez Cipriano s/n, Colonia Movimiento Antorchista, en la ciudad de Uruapan, Michoacán, México. La cual está en este momento a cargo del profesor José Hiber López Hernández.

Es importante mencionar que esta institución está a cargo de la Secretaría de Educación Pública y está subordinada al Gobierno del Estado de Michoacán, México.

En sus inicios, la institución educativa abrió sus puertas un 24 de febrero de 1991, bajo el nombre de Amilcar Campos, como una necesidad primordial para la educación de los niños. Contaba con cinco profesores, pero sin ningún salón construido; los pupitres eran cajas de madera que los alumnos utilizaban para realizar sus actividades escolares.

Asimismo, con el apoyo de profesores, de padres de familia, de algunas dependencias y autoridades, con el paso del tiempo se fue construyendo este centro escolar, teniendo una población de 314 alumnos en su turno vespertino en la actualidad. Esta institución cuenta con los servicios de electricidad y agua potable.

Según datos proporcionados por el administrador de esta escuela, el Sr. Nieto (2015), esta institución cuenta con 19 docentes, quienes colaboran en las actividades que son necesarias para el cumplimiento de los objetivos que determina la escuela; cuatro de ellos imparten la materia de educación física, además, cuenta con una persona en el área administrativa y una de intendencia.

Cabe mencionar que esta institución tiene 14 salones de material, los cuales disponen de pizarrones blancos y mesas de estudio, los salones de 4°, de 5° y 6° se encuentran equipados con computadoras y cañones que son utilizados por los profesores y alumnos para fines educativos; por otra parte, un salón es adaptado, construido de madera y equipado con butacas.

Las instalaciones de dicha escuela son amplias y adecuadas para las actividades que allí se efectúan: cuenta con una plaza cívica techada; dos baños, uno para hombres y otro para mujeres; canchas deportivas, dos jardineras y una cooperativa techada. Asimismo, se tiene una oficina que corresponde a la dirección, en la cual hay una computadora, impresora, equipo de sonido y un despachador de agua.

CAPÍTULO 1

ESTRÉS

El estrés es uno de los fenómenos más usuales en la sociedad moderna y, por ello, ha sido investigado con gran interés por diversos científicos en los últimos años. A continuación se presenta un capítulo destinado a explicar dicho fenómeno y su evolución conceptual y experimental.

1.1. Antecedentes históricos del estrés

En el presente, la palabra estrés es utilizada en casi todos los campos de la ciencia. De acuerdo con Sánchez (2007) el término estrés se deriva del latín *stringere*, que significa presionar, comprimir u oprimir. Después, esta palabra se utilizó en la física y la metalurgia para explicar la fuerza que se emplea sobre un objeto y mediante la cual es posible alterarlo o romperlo.

Lazarus y Lazarus (2000) indican que el término se reconoció como uso técnico en el campo de la física y de la ingeniería en el siglo XVII por Robert Hooke, quien contribuyó a definir las características de resistencia de los materiales para la construcción de puentes y otras estructuras.

Lazarus y Lazarus (2000) indican que dicha idea de resistencia propuesta por Robert Hooke, tenía de igual manera un valor para los psicólogos, ya que la

capacidad de los materiales era aplicable y esclarecedora, al hablar de la capacidad que tiene el individuo para soportar el estrés en las situaciones complicadas.

De esta manera, se comenzó a examinar el fenómeno del estrés, como una reacción del organismo, y también como un fenómeno de influencia en el ambiente externo.

En relación con ello, Bernard (citado por Sánchez; 2007) describe que los individuos se adaptan genéticamente para evolucionar ante el medio ambiente. El autor explica que cualquier cambio externo puede dañar al organismo y esto lo hace perder el equilibrio. El análisis de los problemas que tiene el organismo al ser sometido a presiones del ambiente externo, fue una de las preferencias de Bernard; dicha manifestación es a la que se referirá Selye posteriormente como estrés.

Sánchez (2007) indica que los principios de Bernard fueron amplificados por Cannon, quien adoptó el término de homeostasis para nombrar al estado dinámico de la búsqueda de la estabilidad. Dicho autor aclara que al percibir el miedo o enfrentar algún problema, se activa el sistema nervioso simpático. Este cambio autónomo genera modificaciones cardiovasculares que preparan al individuo para enfrentarse a la amenaza que la provoca. Además, Cannon propuso que los acontecimientos no esperados pueden generar respuestas de tipos de “lucha” o “huida”, esta declaración permite identificar la existente relación entre lo biológico y psicológico en los sujetos que se encuentran ante el estrés.

Además, Cannon adquiere la definición de estrés en 1939, incorporada por Selye para explicar las causas “que podrían provocar un debilitamiento de los mecanismos homeostáticos, a los cuales definió como niveles críticos de estrés” (Sánchez; 2007: 17).

De acuerdo con Sánchez (2007: 15), se explica que Hans Selye, fue el precursor de las primeras investigaciones del estrés, dichos estudios le permitieron conocer “una reacción inespecífica, fisiológica y adaptativa frente a cualquier impacto ejercido sobre el organismo por una amplia gama de estímulos heterogéneos que provocan variaciones de tipo endocrino. A dicha ración la llamó síndrome general de adaptación”, Posteriormente la Organización Mundial de la Salud, “definió el estrés como la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior, mientras que al estímulo causante del estrés lo denominó estresor” (Sánchez; 2007: 15).

Dicha reacción es la prevención normal del organismo para hacer frente a la lucha o huida y estimula las siguientes características, según Sánchez (2007): las pupilas se dilatan y el oído se intensifica, los músculos grandes se tensan y obtienen mayor cantidad de sangre para responder a la amenaza, se incrementan la frecuencia cardiaca y la respiratoria para obtener una respuesta más rápida del organismo.

Lo anterior ocurre con la finalidad de enviar la sangre a las partes más importantes del ser humano como el cerebro, corazón, riñones, pulmones, hígado y

los músculos grandes. Además, las zonas que son menos significativas frente a una amenaza de peligro del individuo son: la digestión y la circulación periférica, por ello su flujo sanguíneo disminuye en forma tajante.

Por otra parte, en la Primera Guerra Mundial se encontraron secuelas que surgieron en relación con el estrés padecido por los soldados; este evento, así como la Segunda Guerra Mundial, son precedentes de gran interés en el tema. En el primer enfrentamiento, las dificultades emocionales que sufrían los soldados se interpretaban “desde una perspectiva neurológica en lugar de psicológica. Eran atribuidas a „comoción por proyectiles”, lo que implicaba la vaga pero errónea idea de que la presión producida por el ruido de los proyectiles que estallaban podía producir daños en el cerebro” (Lazarus y Lazarus; 2000: 281).

Posteriormente, en la Segunda Guerra Mundial, como señalan Lazarus y Lazarus (2000), se definió la variedad de síntomas que padecían los soldados en guerra, con los términos de fatiga de combate o neurosis de guerra, lo que contribuye a crear un cambio de comprensión psicológica a causa del estrés.

Lazarus y Lazarus (2000) señalan que en la Segunda Guerra Mundial, debido a factores como el desmoronamiento emocional de los militares, parálisis en el enfrentamiento y las bajas por trastornos del estrés, impulsaron las investigaciones tanto para comprender el factor, como para identificar las diferencias individuales, propias de la personalidad, que beneficiarían la función de los soldados en la guerra.

“Después de la Segunda Guerra Mundial, resultó evidente que el estrés también era aplicable a muchas situaciones de la vida cotidiana, como el matrimonio, el crecimiento, asistir a la escuela, pasar un examen, enfermarse, etcétera” (Lazarus y Lazarus; 2000: 281).

Lazarus y Lazarus (2000), mencionan que todo lo relacionado con el tema del estrés se puede concluir que es, en el individuo, una solución fisiológicamente natural a las exigencias que comprende la vida y que se ha hecho hincapié en específico en el factor negativo, aunque de igual manera existe su lado positivo. Además, algunos individuos se desenvuelven mejor bajo ciertos niveles de estrés, y sin embargo, para algunos resulta estresante, si bien para otros no lo es, lo cual conduce a considerar las diferencias individuales de los sujetos como una causa significativa en el estudio de este factor.

1.2. Tres enfoques teóricos del estrés.

El estudio del estrés ha sido muy cambiante en cuanto al concepto y sus investigaciones a través del tiempo. A continuación se indicaran tres enfoques conceptuales del estrés.

Travers y Cooper (1997) explican tres formas de comprender el estrés: primeramente como una respuesta; en segundo lugar se encuentra la variable dependiente, que resultaría ser un entorno o una situación molesta; en tercer lugar,

como un estímulo, igualmente conocido como una variable independiente, es decir, como un agente externo, sin tomar en cuenta las perspectivas individuales del sujeto.

Enseguida se explicarán estos tres enfoques de manera más detallada.

1.2.1. Estrés como estímulo.

Travers y Cooper (1997) mencionan que es una manera de estudiar el estrés en relación con la enfermedad y la salud, de acuerdo con el entorno del sujeto. Retomando el estudio de Hipócrates, del siglo V a. C. esta persona explica que el entorno influía en las causas de la enfermedad y la salud.

Travers y Cooper (1997) señalan que el concepto principal de estrés es un factor independiente, empleando un modelo estático para describir las propuestas, además, se relaciona con las ciencias físicas, en específico con la ingeniería, donde inició como término; este modelo confirma que las características molestas del ambiente pueden incomodar o afectar a la persona de una manera disruptiva, lo que induce a modificaciones en las personas, en comparación con los materiales.

“La presión puede ser física o emocional y, si tiene lugar durante un dilatado período de tiempo, puede conducir eventualmente a diversas reacciones de ansiedad, que a su vez resulten estresantes” (Travers y Cooper; 1997: 31).

Travers y Cooper (1997) emplean un enfoque muy importante, el cual se basa en que cada persona, de acuerdo con su nivel de tolerancia ante el estrés, puede excederlo y generar daños temporales o permanentes.

Además, Selye (citado por Travers y Cooper; 1997) menciona que el estrés no necesariamente acarrea una consecuencia negativa para el cuerpo, sino una situación de cambio que puede manifestarse en dos maneras: la primera en forma positiva, eustrés, que estimula al movimiento; la segunda, en una forma negativa, el distrés, que puede manifestarse como incontrolable y probablemente dañino.

Según Travers y Cooper (1997), la idea central de este modelo se basa en los estímulos de la identificación de las diferentes causas del estrés. Este enfoque menciona cuatro tipos de estrés: el *hiperestrés*, sobrecarga de este; el *hipoestrés*, falta o carencia de estrés; el *distrés*, incontrolable y probablemente dañino; y para concluir, el *eustrés*, que es favorable y funciona como un estímulo a la acción.

A continuación se menciona la perspectiva del estrés como una respuesta.

1.2.2. Estrés como respuesta.

Este punto de vista menciona que el estrés es una variable dependiente, es decir, como la reacción que genera el individuo como consecuencia de una causa o factor desagradable o amenazador, según Travers y Cooper (1997). Estos autores

citan a Fisher, quien establece que al exponerse a situaciones estresantes, el sujeto experimenta tensión.

Travers y Cooper (1997), explican que lo más significativo para este enfoque es la manifestación del estrés en los sujetos, dichas expresiones pueden manifestarse en tres niveles: psicológico, fisiológico y conductual. Enseguida se retomará a Selye, quien explica más a profundidad las leyes físicas del estrés en los sujetos.

Hans Selye (citado por Fontana; 1992), centró la atención en la respuesta del estrés, reconociendo tres fases de respuesta ante los estresores a los cuales se enfrentan las personas: la reacción de alarma, en ella el organismo se alerta ante una situación; la etapa de resistencia, produce la actividad autónoma del organismo; y la etapa de agotamiento, dicha situación, si dura demasiado tiempo, puede ocasionar daños y ocurrir un colapso del organismo.

Según Sánchez (2007), las pupilas se dilatan para mejorar la visión, además el oído se intensifica, los músculos grandes obtienen mayor cantidad de sangre para movilizarse, también se incrementa la frecuencia cardiaca y la respiratoria para obtener una respuesta más rápida del organismo, estas características pertenecen a la fase inicial de alarma.

Fontana explica que existe un “pequeño descenso durante la fase A, la reacción de alarma, indica que en la primera exposición a un estresor, la resistencia

fisiológica en realidad disminuye un poco, mientras el organismo reúne sus fuerzas” (1992: 11). Además, la etapa de resistencia depende de la fuerza que adquiere la persona, según indica este autor; si esta fase se mantiene más allá de la capacidad de la persona, entonces viene el colapso psicológico, en que la actividad de la persona puede resultar completamente inútil.

Fontana (1992) señala que dichas energías fisiológicas y psicológicas no son diferentes, y que al encontrarse un agotamiento físico, un sujeto manifestará un agotamiento psicológico. Explica que son pocas las personas que continúan después de los síntomas fisiológicos, si bien pueden ser impulsadas por la fuerza de voluntad.

Cabe mencionar que los efectos dañinos del estrés, según Fontana (1992), se manifiestan y permanecen durante la etapa de agotamiento.

Además, dicho autor menciona que las repercusiones pueden cambiar de un sujeto a otro y que para su mejor entendimiento, pueden dividirse en tres clases de efectos: cognitivos, relacionados con el conocimiento y el pensamiento; emocionales, relacionados con emociones, sentimientos y personalidad; y por último, las de tipo conductual.

A continuación se indicará cada efecto de acuerdo con su categoría, como los expone Fontana (1992).

Efectos cognoscitivos del estrés excesivo:

- Disminución del periodo de atención y concentración.
- Incremento de la distractibilidad.
- Deterioro de la memoria a corto y a largo plazo.
- La velocidad de respuesta se vuelve impredecible.
- Aumento en la frecuencia de errores.
- Deterioro de la capacidad de organización y de la planeación a largo plazo.
- Aumento de los delirios y de los trastornos del pensamiento.

Efectos emocionales del estrés excesivo:

- Incremento de la tensión física y psicológica.
- Aumento de la hipocondría.
- Aparición de cambios en los rasgos de personalidad.
- Incremento de los problemas de personalidad ya existentes.
- Debilitamiento de las restricciones morales y emocionales.
- Surgimiento de depresiones e impotencias.
- Pérdida repentina de la autoestima.

Efectos conductuales generales del estrés excesivo:

- Incremento de los problemas del habla.
- Disminución de los intereses y el entusiasmo.

- Crecimiento del ausentismo.
- Aumento del consumo de drogas.
- Descenso de los niveles de energía.
- Alteración de los patrones de sueño.
- Incremento del cinismo acerca de los clientes y de los colegas.
- Se ignora la nueva información.
- Las responsabilidades se depositan en los demás.
- Se afrontan los problemas a un nivel cada vez más superficial.
- Aparecen patrones de conductas excéntricos.
- Pueden hacerse amenazas de suicidio.

1.2.3. Estrés como relación persona-entorno: enfoque interaccionista

Las orientaciones mencionadas anteriormente sobre el factor del estrés, hacen mención a los sucesos externos y las causas para dañar al sujeto y provocarle estrés, además, se refieren a las respuestas de los sujetos ante los eventos.

Cooper y otros (citados por Travers y Cooper; 1997), admiten dicha relación al señalar que los sujetos influyen sobre su entorno y viceversa, estas interacciones complicadas apuntan a comprender el estrés, no como un acontecimiento, sino como un desarrollo de diversas variables ambientales y psicológicas-individuales.

Travers y Cooper (1997) señalan que el mismo entorno no es estresante, si no que resulta percibido así de acuerdo con la relación que existe entre el conjunto de exigencias y el sujeto, esto da como resultado una experiencia estresante.

Este enfoque explica que “el estrés tiene lugar en el punto en el que la magnitud de los estímulos estresantes supera la capacidad que tiene el individuo de resistirlos. Para poder controlar la experiencia del estrés, una persona puede intentar alterar su entorno o aprender las formas de modificar su forma de reaccionar frente a una situación concreta. La actitud de enfrentarse al estrés se produce para intentar que la persona y el entorno logren alcanzar un estadio de adaptación” (Travers y Cooper; 1997: 32 -33).

Dichos modelos han puesto en claro, al indicar la capacidad que tiene el sujeto de resistir y valor los sucesos, el proceso mental de las personas para prevenir dichos acontecimientos, de acuerdo con Travers y Cooper (1997). Del mismo modo Meichenbaum (citado por Travers y Cooper; 1997) define que el estrés es un fenómeno racional y que se encuentra mediado por la función cognitiva del individuo.

Travers y Cooper (1997) señalan cinco efectos cognitivos del estrés que resulta necesario considerar.

1. Valoración cognitiva: la percepción subjetiva de la situación que conduce a la experiencia.

2. Experiencia: la percepción de la situación o el suceso dependerá de su familiaridad con esta situación, su interacción anterior con ella y su aprendizaje preparatorio (capacidad real). Los éxitos o fracasos pasados también determinan este aspecto (refuerzo de una experiencia anterior).
3. Exigencia: esto incluye la demanda real y la percibida, junto con la capacidad asumida y la existente. Esta percepción de las exigencias queda reforzada por las necesidades del sujeto, sus deseos y su nivel de estimulación próximos.
4. Influencia interpersonal: la forma de percibir una fuente potencial de estrés depende de gran medida de la presencia o ausencia de otros sujetos, que influirán en la experiencia subjetiva del estrés y las conductas de respuesta y superación; este factor puede ser tanto positivo como perjudicial.
5. Un estado de desequilibrio: cuando tiene lugar un estado de inestabilidad entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda, se generan las estrategias de superación, que tienen en cuenta las consecuencias pasadas de tales acciones (las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian aún más la situación negativa).

Lazarus (citado por Travers y Cooper; 1997) menciona que la búsqueda de equilibrio del individuo, es un elemento que influye de manera significativa sobre los recursos con los que cuenta el sujeto para enfrentar la influencia externa estresante; cuando dicha influencia rebasa los recursos del sujeto, aparece como un desequilibrio, y a mayor desequilibrio, mayor estrés.

1.2.3.1 Concepto integrador del estrés

De acuerdo con la explicación de los tres enfoques, se puede conocer que la variable de estrés es un procedimiento relacional entre el entorno externo y el sujeto con sus valoraciones cognitivas, de recursos y experiencias, que resulta el modelo más conveniente para entender dicho fenómeno. Además, es necesario tener una definición de la variable de estrés, de la cual se sustentará esta investigación.

Según Lazarus (citado por Trianes; 2002), el estrés incluye una existencia de demanda del entorno, la percepción de esta como amenaza, pérdida o daño del sujeto, y la no disposición de recursos suficientes de este, que forma uno de los elementos mencionados, la presencia de una emoción negativa y por último, el peligro de inadaptación o desajuste psicológico.

El estrés, en suma “es una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y/o procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación o evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas o psicológicas” (Ivancevich y Matteson; 1985: 23).

1.3. Los estresores

Palmero y cols. (2002) describen que existen diferentes cambios importantes en la vida diaria de la persona, que estos pueden generar consecuencias positivas o

negativas. Dichos cambios pueden ser denominados estresores. A continuación se desarrollaran de manera diferenciada.

1.3.1. Estresores psicosociales

Estos incluyen los cambios mayores, menores y cotidianos.

Lazarus y Cohen (citados por Palmero y cols.; 2002) señalan que existen tres tipos de estresores psicosociales, que se presentan como cambios que afectan en la vida diaria del individuo:

- Los cambios mayores o únicos: son cambios radicales del entorno de la vida del sujeto, y usualmente afectan a un gran número de personas, un ejemplo de ello es un cataclismo.
- Los cambios menores o vitales, también conocidos como estresores múltiples, solamente perjudican a una persona o a unas cuantas y generan alteraciones significativas en la vida del individuo, como el tener un hijo.
- Los estresores cotidianos, igualmente conocidos como microestresores, se refieren a una acumulación de molestias o preocupaciones propias de la cotidianidad de la vida, por ejemplo: el tráfico saturado en cierta hora.

A estos tres tipos de estresores psicosociales habría que agregar un cuarto tipo, que serían los biogénicos, los cuales alteran el organismo, y los propios del ámbito académico, para entender aún mejor el proceso que se lleva en esta investigación.

El estresor de cambio mayor se refiere a los cambios repentinos en el entorno del sujeto, de acuerdo con Palmero y cols. (2002), tales como: ser víctima de la violencia o la intimidación, problemas de salud que requieren cirugía mayor o enfermedades de fase terminal; por otra parte, la migración o los desastres naturales, que a la vez producen cambios mayores. Una de las características de este estresor es el aumento de sujetos a los cuales puede afectar, aunque también puede aquejar a solo una persona o a unas cuantas, pero que se presente por tiempo prolongado; de igual manera, que originen perturbaciones serias en el individuo. Lo que tienen en común los estresores mayores son los efectos traumáticos, estas secuelas pueden mantenerse en periodos prolongados de tiempo.

Los estresores de cambios menores, también conocidos como vitales, hacen referencia a las situaciones que pueden encontrarse fuera del control de la persona, según Palmero y cols. (2002), como: el tener una enfermedad incapacitante, la pérdida del puesto de trabajo o la muerte de un ser querido. Por otra parte, los acontecimientos en que el individuo ha influido, como presentar un examen profesional o tener un hijo.

Palmero y cols. (2002) indican los eventos que se relacionan con los estresores vitales. A continuación se presentan los cambios, textualmente.

- “La vida conyugal, que incluirá tanto la matrimonial como la extramatrimonial, como, por ejemplo, el contraer un compromiso matrimonial, el propio matrimonio, las desavenencias de pareja, la separación o la muerte de uno de los miembros de la pareja.
- La paternidad, como por ejemplo, ser padre o madre, mantener relaciones difíciles con los hijos o la enfermedad de un hijo.
- Las relaciones interpersonales, en relación con problemas en la interacción con amigos, vecinos, socios o con familiares cercanos, como, por ejemplo, la enfermedad de un amigo o mantener relaciones difíciles con el jefe.
- El ámbito laboral, que incluye tanto el trabajo, como la escuela y las tareas domésticas, como, por ejemplo, estar en el paro, estar jubilado o tener problemas escolares.
- Las situaciones ambientales, tales como los cambios del lugar de residencia, las amenazas a la integridad personal o la inmigración.
- El ámbito económico; como el manejo inadecuado de las finanzas o el cambio en el estatus económico.
- Las cuestiones legales; como, por ejemplo, el hecho de ser detenido o encarcelado, tener pleitos o juicios.

- Las lesiones o enfermedades somáticas; como, por ejemplo, padecer algún tipo de enfermedad, sufrir un accidente o someterse a un proceso quirúrgico.
- Otros tipos de estrés psicosocial; como, por ejemplo, sufrir una persecución, un embarazo no deseado o una violación.
- En el caso de niños y adolescentes, existen otros factores familiares, además de los anteriormente citados, entre los que hay que considerar las siguientes fuentes de estrés: relaciones frías y distantes entre los padres, o relaciones de abierta hostilidad; trastornos somáticos o mentales en los miembros de la familia; comportamiento frío y distante en las relaciones paterno-filiales; intrusismo paterno-filial, así como un débil o insuficiente control paterno; estimulación cognitiva o social insuficiente, excesiva o cognitiva o confusa: situación familiar anómala, como por ejemplo, visitas y custodia irregular o problemas de los padres, familia adoptiva, educación institucional, pérdida de miembros de la familia nuclear, etc.” (Palmero y cols.; 2002: 427-428).

Para concluir, se tienen los estresores cotidianos, igualmente conocidos como microestresores. Palmero y cols. (2002) indican como características de dichos estresores a la magnitud menor, y la adaptación menor al estresante, el control límite que tiene la persona ante la situación o su capacidad para predecirse y valorarse de manera negativa o positiva. Estos estresores cotidianos se encuentran relacionados con los deberes del hogar, el conflicto económico, dificultades en el trabajo o de

clase ambiental y social, la salud, la vida privada del individuo y, todo lo relacionado con los amigos o familia.

Palmero y cols. (2002) mencionan dos tipos de microestresores:

1. Las contrariedades: son situaciones que pueden generar molestias o irritaciones al individuo, que a su vez pueden ser problemas prácticos, como la pérdida de un objeto, fenómenos meteorológicos, mantener una discusión o tener problemas familiares.
2. Las satisfacciones: son emociones o experiencias agradables y además, tienen el efecto de disminuir los efectos de las contrariedades.

1.3.2. Estresores biogénicos.

Los estresores mencionados anteriormente, dependen en gran medida de la perspectiva y la valoración ante el estresor; por otra parte, como lo explican Palmero y cols. (2002), los estresores biogénicos, proceden de manera directa, generando una o varias respuestas ante el estrés, sin poder hacer casi nada por mediarlas.

“Los estresores biogénicos no utilizan los mecanismos de valoración cognitiva, y actúan directamente en los núcleos elicítadores neurológicos y afectivos, por virtud de sus propiedades bioquímicas inician directamente la respuesta de activación del estrés sin el usual requisito del proceso cognitivo-afectivo” (Palmero y cols.; 2002: 431).

Se mencionan enseguida, ejemplos de este tipo de estresores.

- Cambios hormonales en el organismo, como ocurre en la etapa de la pubertad, en el periodo menstrual de la mujer, el parto o un aborto. En consecuencia, provocan cambios hormonales que generan una carga de estrés. Además, el climaterio es otra fase importante en el ciclo vital de la mujer que provoca estrés.
- Ingestión de sustancias químicas, como: anfetaminas, la fenilpropanolona, cafeína, teofilina, teobromina o la nicotina.
- Reacción a causas físicas, como los estímulos que provocan dolor, calor o frío en extremo.
- El estrés alérgico: es una respuesta de defensa que utiliza el cuerpo ante algo que valora como peligro, esto genera gran desgaste de energía y provoca estrés en el organismo.

1.3.3. Estresores en el ámbito académico.

El estrés es un factor usual en el ámbito académico, ya que las exigencias y competencias entre compañeros aumentan la carga escolar del alumno. A continuación se presentarán algunos de los estresores académicos (Barraza; 2003).

- Exposición de trabajo en el salón de clases.

- Intervención en el salón a la hora de responder preguntas o participar en coloquios.
- Realización de un examen.
- Ir al despacho del profesor para tutoría.
- Sobrecarga académica, como excesivo número de créditos o trabajo obligatorio.
- Manifestación de las aulas.
- Competitividad entre compañeros.
- Trabajar en grupo.
- Exceso de responsabilidad.
- Interrupciones en el trabajo.
- Ambiente físico desagradable.
- Falta de incentivos por parte de los profesores.
- Tiempo limitado para realizar trabajos.
- Problemas o conflictos con los maestros y/o compañeros.
- Evaluaciones.
- Tipo de trabajo que se pide.

Asimismo, el inicio y la estabilidad en el ámbito universitario implican algunas situaciones que ayudan a la aparición de estrés en el alumno, según expone Barraza (2003), como:

- Dejar la casa de los padres.

- Trasladarse diariamente por muchos kilómetros.
- Responsabilizarse de la economía.
- Vivir solo y/o compartir la vivienda.
- Estar pendiente de las responsabilidades académicas, las clases y los vínculos personales.
- Sucesos positivos, como el enamorarse o el planificar un viaje de estudios, son situaciones alegres que igualmente, generan cierto estrés.

El fenómeno de estrés académico se vuelve disfuncional cuando:

- No permite al sujeto actuar de la manera correcta para la cual se ha preparado.
- Cuando se mantiene la condición de alerta por un tiempo prolongado más del necesario para resolver los problemas. Según Pérez (citado por Barraza; 2003), se desglosan varios síntomas como: dolores de cabeza, problemas gástricos, cambios en la piel, variación del sueño, inquietud, problemas para concentrarse, alteraciones de humor, entre otros.

Según Barraza (2003), el fenómeno de estrés negativo en el ambiente académico se puede observar debido a situaciones en las que:

- Se necesita más tiempo para aprender.

- El alumno se bloquea ante las respuestas de las pruebas académicas (pese a los conocimientos que se tengan y los impulsos que haga para conseguir resultados óptimos).

De acuerdo con Hernández, Polo y Poza, (citados por Barraza; 2003) existen 12 tipos de respuestas de estrés académico, las cuales se mencionan a continuación:

- Preocupación.
- El corazón late más rápido, hay falta de aire y la respiración es agitada.
- Realización de movimientos repetitivos con alguna parte del cuerpo, quedarse paralizado o realizar movimientos torpes.
- Sentimiento de miedo.
- Se presentan molestias en el estómago.
- Fumar, beber o comer en exceso.
- Tener pensamientos o sentimientos negativos.
- Temblor en las manos o piernas.
- Dificultad al expresarse verbalmente o en ocasiones, tartamudear.
- Inseguridad de mí mismo.
- Resequedad en la boca y dificultad para comer.
- Nostalgia o ganas de llorar.

1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.

Los estresores anteriormente expuestos influyen en las respuestas de estrés sobre las personas; el elemento cognitivo también resulta importante, ya que compone la dimensión valorativa del individuo ante el estresor. Además, este elemento es muy importante para analizar la interacción entorno-sujeto que se da en el fenómeno del estrés; a la vez, suelen aparecer distorsiones cognitivas que indican irracionalidad y que al ser creídas por el sujeto, le impiden evaluar correctamente los eventos.

Según Ellis, los individuos no son afectados emocional ni psicológicamente por los acontecimientos, sino por la forma que interpretan los hechos y para conseguir un armonía emocional o ajuste, el sujeto debe poner en duda el pensamiento irracional e irreal (citado por Powell; 1998).

El autor mencionado anteriormente, señala 11 ideas irracionales que se encuentran usualmente en los individuos perturbados emocional y psicológicamente. Las primeras siete sobresalen en el desarrollo de la ansiedad y finalmente, las cuatro últimas tienden a crear hostilidad. A continuación se presentarán de manera textual.

- “Debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas de mi comunidad, especialmente de las que son más importantes para mí.
- Debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de poder pensar en mí mismo como una persona valiosa.

- No tengo control sobre mi propia felicidad. Mi felicidad está bajo el control completo de las circunstancias externas.
- Mis experiencias pasadas y los eventos en mi vida han determinado mi vida y mi comportamiento presente. No es posible erradicar la influencia del pasado.
- Existe solamente una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí.
- Las cosas peligrosas o temibles causan una gran preocupación. Debo agonizar y pensar constantemente en las posibles calamidades y estar preparado para lo peor.
- Debería depender de los demás y debo tener a alguien más fuerte que yo en quien pueda apoyarme.
- Si mi vida no funciona de la manera en que yo la había planeado, será realmente terrible. Cuando las cosas funcionan mal, es una catástrofe.
- Es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas.
- Algunas personas son malas, inicuas, infames. Deberían ser acusadas y castigadas.
- Uno debería preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás” (Powell; 1998: 93-97).

Para concluir, Ellis califica estas 11 ideas erróneas principalmente en tres categorías, que son una semejanza tosca de las cinco categorías mencionadas

como: el yo, los demás, la vida, el mundo y Dios. A estas tres clases de distorsiones o actitudes irracionales que propician un obstáculo al sujeto, las llamó los tres quejidos (citado por Powell; 1998).

1.5. Los moduladores del estrés.

Palmero y cols. (2002) indican que las personas, al enfrentar un estresor, utilizan los distintos recursos personales, sociales y emocionales. Dicho método depende de las situaciones de las personas y se conoce como estrategias de afrontamiento.

A todos los factores que influyen de manera en que las personas viven el estrés, también conocidos como moduladores, ya que estos intervienen para determinar la forma en que se vivirá y sus consecuencias para la salud, según Palmero y cols. (2002).

A continuación se mencionarán los principales moduladores del estrés que se presentan en las personas.

1.5.1. El control percibido.

Palmero y cols. (2002) señalan al control percibido como uno de los moduladores del estrés que impacta al sujeto, de acuerdo con los estresores y su

magnitud, esto depende de la posibilidad de intervenir en la fuente del estresor para que se dé una respuesta concreta de estrés.

De acuerdo con Seligman (citado por Palmero y cols.; 2002), se indica que la falta de control genera efectos negativos en las personas, en el medio cognoscitivo, motivacional y emocional.

Además, es importante mencionar que “el control percibido puede llegar a tener importantes efectos sobre la conducta (Fernández Castro y Edo, 1994; Fernández Castro, 1999); por ejemplo, cuando las personas creen tener control sobre el entorno, aunque este no sea real, esta creencia protege generalmente al individuo de los efectos negativos que podría provocarle el estrés (Alloy y Abramson, 1988)” (Palmero y cols.; 2002: 528).

1.5.2. El apoyo social.

Al comentar de apoyo social, se habla de los recursos que aportan las otras personas, ya sean percibidos o reales, en el entorno social del individuo, según Cascio y Guillén (2010).

“Si consideramos que el estrés surge del desequilibrio percibido entre demandas y recursos, entonces es fácil comprender que el apoyo social es una fuente de recursos para hacer frente a las demandas (Cascio y Guillén; 2010: 189-190)”.

Se exponen dos mecanismos en que el apoyo se da, que son mutuamente excluyentes:

- La hipótesis del efecto indirecto o protector.
- La hipótesis del efecto directo o principal.

“La hipótesis del efecto indirecto o protector sostiene que cuando las personas están expuestas a estresores sociales, estos solamente tienen efectos negativos entre los individuos cuyo nivel de apoyo social sea bajo. Sin embargo, según esta hipótesis, sin estresores sociales el apoyo social no influye sobre el bienestar y su papel se limita a proteger a las personas de los efectos patogénicos del estrés. Según esto, los recursos aportados por otras personas pueden disminuir la percepción de amenaza de los estresores y redefinir la propia capacidad de respuesta, evitando la aparición de la respuesta de estrés” (Cascio y Guillén; 2010: 189-190)”.

A diferencia de ello, “la hipótesis del efecto directo o principal afirma que el apoyo social fomenta la salud y el bienestar independientemente del nivel de estrés. Según esto, a mayor nivel de apoyo social menor malestar psicológico, y a menor grado de apoyo social mayor incidencia de trastornos. Luego, el apoyo social tendría una función preventiva y determinaría la vulnerabilidad a experimentar ciertos acontecimientos estresantes que no son totalmente fortuitos” (Cascio y Guillén; 2010: 190)”.

1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.

La personalidad es uno de los moduladores del estrés. Al respecto se realizó un estudio sobre el tipo A y el tipo B de personalidad por Friedman y Rosenman, ellos “descubrieron una relación fuerte correlación entre la conducta del tipo A y las dolencias coronarias cardiacas (Friedman y Rosenman, 1974). Es importante que entendamos que el tipo A no es un rasgo, sino más bien una serie de comportamientos abiertos, la forma que tiene un individuo de enfrentarse a una situación. Sin embargo, este estilo sigue siendo un mecanismo de defensa habitual generado en presencia de exigencias personales y ambientales” (citado por Travers y Cooper; 1997: 91).

Además, la conducta de una personalidad de tipo A incluye: competitividad, hostilidad, agresividad y un sentimiento de urgencia, también se manifiestan actitudes de exigencia, intolerancia y una ubicación al éxito. Presentan peculiaridades como: movimientos rápidos, ir de prisa, hablar aceleradamente, constante inquietud y sentimiento de culpa cuando descansan, de acuerdo con Watts y Cooper (citados por Travers y Cooper; 1997). Dichos sujetos pueden realizar dos o más trabajos a la vez, tienen expresiones fuertes, mantienen los puños cerrados, hacen girar las conversaciones a ellos, organizan cada vez más labores en menos tiempo, tienden a sentirse culpables, muestran un sentido crónico de urgencia, no se sienten cómodos con otros sujetos de su mismo tipo, ya que tienden a competir, desafiarle y despertar todos sus sentimientos hostiles y competitivos.

1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.

Es natural hacer la relación de las personalidades de tipo A con los niveles altos de estrés. De acuerdo con esto, existen estudios en los cuales se han obtenido resultados sobre la correlación que existe entre los problemas cardiacos en relación con el estrés y las personalidades de tipo A, según Ivancevich y Matteson (1985).

De acuerdo con Ivancevich y Matteson (1985), en los años cincuenta, dos de los investigadores del padecimiento de las coronarias se incorporaron al Harlod Brunn Institute for Cardiovascular Research, y empezaron a investigar un procedimiento para predecir las posibles enfermedades coronarias, basándose en las conductas y los estímulos; de este estudio surgieron las personalidades de tipo A y B.

Además, Jenkins concluyó que, por medio de estandarizaciones, los sujetos de tipo A adquieren tres factores importantes en su comportamiento: velocidad e impaciencia, gran impulsividad e involucración en el trabajo (citado por Ivancevich y Matteson; 1985).

Ivancevich y Matteson también mencionan que los sujetos de “tipo B pueden tener, en todo los sentidos, metas trazadas como los de tipo A; pueden estar tan deseosos de éxito y logros como ellos. La diferencia estriba en que la persona de tipo B busca la satisfacción de estas necesidades de tal forma que no crea los

estragos psicológicos y físicos a los que se enfrentan los sujetos el tipo A” (1985: 203).

Ivancevich y Matteson (1985) señalan que varias investigaciones relacionan el estrés y las personalidades de tipo A con problemas relacionados con las coronarias. “El estudio del grupo colaborador occidental (WCGS) se inició a principios de la década de los setenta y evaluó a más de tres mil empleados, de once compañías diferentes, en busca de la presencia o ausencia de la conducta tipo A” (Ivancevich y Matteson; 1985: 204). En los datos conseguidos de dicho estudio, se encontró que las personalidades de tipo A, se vinculan con factores socioeconómicos, hábitos alimenticios, niveles de colesterol, triglicéridos, lipoproteínas y hábitos de fumador. Después de dos años y medio, de la muestra, setenta individuos sufrieron una enfermedad cardíaca y el 77% de estos eran de tipo A (comparado con el 50% de la muestra real).

De igual manera, es importante la explicación de que “los individuos del tipo A, en virtud de su conducta característica, aumentan la probabilidad de exposición a ciertos estresores (como la sobrecarga), mientras que disminuyen su resistencia al estrés al negarse a relajarse, tomar vacaciones o disminuir el ritmo de trabajo. Por lo tanto, de acuerdo con esta escuela de pensamiento, los tipos A crean estrés por sí mismos al exponerse constantemente a los estresores que sus contrapartes del tipo B evitan. Ciertamente, los resultados de los WCGS citados anteriormente coinciden con esta interpretación” (Ivancevich y Matteson; 1985: 205).

1.6. Los efectos negativos del estrés.

Son distintas aportaciones, tanto de la psicología como de la medicina, que clarifican la relación de los estados emocionales y el estrés con las enfermedades físicas.

Selye (citado por Ivancevich y Matteson; 1985) menciona que el estrés afecta la presión sanguínea, propicia las enfermedades del corazón y las relacionadas con los vasos sanguíneos, enfermedades del riñón, artritis reumática y reumatoide, las inflamaciones de la piel y ojos, las alérgicas y de hipersensibilidad, las nerviosas y mentales, determinadas disfunciones sexuales, diversos padecimientos digestivos, los trastornos metabólicos y, probablemente, el cáncer y los padecimientos de resistencia en general.

Se puede encontrar una relación significativa entre el estrés y algunas enfermedades específicas. A continuación se presentarán:

1. “La hipertensión es una enfermedad de los vasos sanguíneos, en la cual la sangre fluye a través de las arterias a presión elevada. Una de las respuestas del cuerpo a los estresores es comprimir las paredes arteriales aumentando así la presión. cuando pasa la alarma, la presión debe volver a la normalidad, pero si se prolonga el estrés, inclusive inconscientemente, la presión puede permanecer en niveles anormalmente altos.

2. Las úlceras son lesiones inflamatorias en el recubrimiento del estómago o intestino y una de sus causas más conocidas es la variación de los niveles de cortisona. La fabricación de cortisonas generalmente aumenta durante los periodos de estrés, que, cuando son prolongados, pueden crear fácilmente un ambiente interno perfecto para la creación de lesiones.

3. La diabetes es una grave enfermedad que implica deficiencias de insulina y que tiene como consecuencia que sus víctimas no pueden absorber suficiente azúcar de sangre. El estrés incrementa el nivel de azúcar en la sangre, demandando incrementos en la secreción de la insulina. Si el estrés es persistente, el páncreas puede debilitarse, dando como resultado una deficiencia permanente de insulina.

4. Las jaquecas son, frecuentemente, el resultado de la tensión muscular, que aunque cuando estamos expuestos a los estresores durante un período sostenido. Comúnmente la jaqueca en sí misma es un estresor que conduce a una mayor tensión muscular, que a su vez aumenta la severidad y duración de la jaqueca.

5. El cáncer es uno de los conceptos más controvertidos de la categoría de las enfermedades de adaptación. Una teoría actual sobre el cáncer es la de que células mutantes (cáncer) se están produciendo continuamente en nuestro cuerpo, pero que normalmente son destruidas por el sistema inmunológico antes de que puedan multiplicarse y crecer. Se ha demostrado que las

respuestas a los estresores traen como consecuencia pequeñas alteraciones bioquímicas en el sistema inmunológico. Algunos piensan que los cambios bastan para permitir la reproducción de pequeñas cantidades de estas células mutantes, que a su vez se convierten en tumores malignos” (Ivancevich y Matteson; 1985: 106-107).

Es importante resaltar que estos padecimientos, que implican un daño fisiológico, empezaron con una base psicológica: el estrés.

Dichas enfermedades permiten conocer la capacidad que tiene el estrés para causar daño al sujeto y asimismo, la relevancia que tiene para ser estudiado en diversos ámbitos.

En el escenario académico, resulta de gran importancia esta variable, debido a las condiciones en que se da y las causas que involucran como: problemas o conflictos con los profesores y/o compañeros, manifestación de las aulas, trabajar en equipo, entre otras. Estas últimas circunstancias se abordan en el siguiente capítulo en función de la relación que guardan con el acoso escolar, que es la segunda variable de estudio y la temática central del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar, también conocido como *bullying*, es un problema al cual se enfrenta el alumnado actual y, además, ha sido investigado con gran interés por diversos investigadores en los últimos años. A continuación se presenta un capítulo destinado a explicar dicha problemática de gran relevancia por los problemas sociales, psicológicos, actitudinales y físicos que genera. Cabe mencionar que se hace referencia a los alumnos porque es en este círculo social en donde más se hace presente.

2.1. Antecedentes del estudio del acoso escolar

El término *bullying* proviene del vocabulario inglés y es traducido al español como acoso escolar, según Salgado y cols. (2012). Estos autores mencionan que dicho fenómeno ha ido en crecimiento y ha sido motivo de alarma social en los últimos años, además es un suceso que siempre ha estado vigente en nuestro entorno. El primer precursor de dicho fenómeno fue Dan Olweus, quien motivó a investigadores de diversos países a examinar la importancia social del acoso escolar, los estudios han ido en crecimiento hasta el punto de sacar este problema de su invisibilidad.

También países como Suecia, Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Irlanda, Escocia, Italia, Australia y Japón, entre otros, han realizado investigaciones y proyectos sobre la relación directa entre el consumo de sustancias y situaciones de agresión en alumnos de secundarias.

Según Jiménez, en los últimos años de la década de los 90, se han presentado dos hechos innovadores que existen hasta la actualidad, los cuales son:

- “Una expansión internacional de trabajos sobre la violencia escolar, ratificada por las múltiples investigaciones que se realizan además de los países escandinavos, en Alemania, Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Portugal y España dentro de Europa; en Estados Unidos y Canadá en América; Japón en Asia y Australia y Nueva Zelanda en Oceanía. A la que siguen incorporándose recientemente países como Polonia, China e Israel.
- Creciente interés por profundizar en el fenómeno investigando en distintas direcciones: las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica del grupo de alumnos/as en los que aparece el acoso, las diferencias de género y las diferencias en las teorías mentales entre agresores y víctimas. Y una tendencia creciente, de ahondar en el papel de los espectadores, así como en invenciones que los tengan en cuenta” (citado por Salgado y cols.; 2012: 131).

De igual manera, según Genovés (referido por los mismos autores) explica que tanto psicólogos como filósofos, sociólogos y antropólogos, afirman que la agresividad es innata en la conducta de los animales que reaccionan instintivamente y del mismo modo, en los seres humanos, ya que dicho comportamiento tiene como propósito garantizar la conservación de los sujetos más aptos, fuertes y sanos.

Además, la agresividad es una conducta que se presenta en los individuos y contribuye a la formación de la identidad y del carácter del ser vivo, es decir, este aspecto se puede considerar altamente natural, solamente que, por el contrario, la agresividad se transforma en violencia, resultado de una educación paupérrima y de nulos o escasos valores morales en las relaciones sociales, dificultad en las conductas pro-sociales y comportamientos antisociales

Por otra parte, se entiende a la empatía como una capacidad que tiene el ser humano para entender y responder a las diversas necesidades y compartir sus sentimientos, es estudiada por algunos psicólogos como una medida para evaluar la capacidad de hacer el mal (Cobo y Tello; 2014).

El investigador inglés Simon (citado por Martos y Sifuentes; 2014) sugiere abandonar del medio científico el término de mal o maldad y seleccionar el concepto falta de empatía. Cabe mencionar que dicho autor reflexiona que esta incapacidad se respalda por las últimas investigaciones realizadas, que como resultados neurocientíficos, permiten demostrar que el comportamiento en cuestión se debe a un mal funcionamiento en la fisiología del cerebro del individuo, es decir, no existe un

cerebro “malo” o “bueno”, sino que las conductas agresivas y disfuncionales en las relaciones sociales relacionadas directamente con el *bullying*, son consecuencia de las circunstancias sociales, el ambiente y la educación.

Además, el investigador del Centro de Neurociencia y Sociedad de la Universidad de Pensilvania, Morse, declara que los cerebros no son los que cometen crímenes, sino el individuo. Asimismo al “descubrir la correlación neuronal de los fenómenos mentales no nos dicen cómo son posibles dichos fenómenos, argumenta. Si el escaneo revela cuáles son las partes del cerebro involucradas con la empatía humana, no significa que estas sean las causantes directas del mal comportamiento, o quizá sean un simple reflejo del mismo” (Morse, citado por Martos y Sifuentes; 2014: 55).

2.2. Concepto

El término *bullying* procede de la palabra inglesa “bull”, que significa toro. Dicho término es la actitud de actuar como un animal, en el sentido de pasar sobre otros sin tener contemplaciones; la traducción que se puede dar al español es hostigamiento, intimidación o acoso, ya que sería normal que cualquier situación de agresión o violencia sea denominada como *bullying*.

En el mismo sentido, “denominamos *bullying* a las situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en sus grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubes deportivos, casas de colonias, etc., ya tengan lugar en los

mismos o se produzcan fuera de ellos entre las personas que se relacionan y conviven en dichos centros” (Barri; 2013: 18).

Además para dicho autor, en este fenómeno se encuentran tres participantes, los cuales son: acosadores, víctimas y un grupo ante el cual se produce la situación de acoso.

Según Mendoza (2011), el *bullying*, también conocido como hostigamiento escolar o violencia escolar, fue incluido por el psiquiatra noruego Dan Olweus al idioma de la salud mental, para designar cualquier forma de maltrato, sea psicológico, verbal o físico, creado por alumnos de forma consecutiva a lo largo de un tiempo definido.

De acuerdo con San Martín “el acoso escolar es una forma característica y extrema de violencia escolar; es una especie de tortura, metódica y sistemática, en la que el agresor somete a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros” (citado por Mendoza; 2011: 9).

2.3. Causas del *bullying*

Es de suma importancia conocer las causas que detonan el fenómeno del *bullying* en el alumnado, más adelante se presentarán algunas.

En la labor del profesorado, según Barri (2013) se puede encontrar con una diversidad de actitudes de los alumnos, que dificultan el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases; dichas actitudes desadaptadas, entre ellas el acoso, aparecen cuando el aprendizaje social falla.

Además, es de suma importancia mencionar que el aprendizaje vicario se encuentra en la etapa de la niñez, ya que se produce por la observación de los modelos que se presentan dentro del núcleo familiar o fuera de él y como consecuencia, el alumno encuentra una identificación con dichos modelos, imitando sus conductas.

A continuación se mencionarán algunas situaciones que propician las actitudes disruptivas, según Barri (2013):

- La tendencia: lo cual consiste en permitir algunas conductas desadaptadas, ya sea en la sociedad o en la familia, como la falta de respeto, gritos o interrumpir muy a menudo la clase.
- La acomodación a estas situaciones, produciéndose una normalización de lo habitual. Considerar usual el entorno, aunque este no sea deseable.
- La excesiva sobreprotección por parte de los padres para con sus hijos.
- La disminución del tiempo de calidad entre el contacto de padres e hijos.

- El incremento de estímulos y la cantidad de información que llega a los niños por medio de los medios de comunicación, como la televisión o videojuegos.
- Los fenómenos relacionados a nuevas problemáticas sociales, como el pandillismo y la pertenencia a bandas juveniles.
- La disminución de la valoración social del profesor, desacreditando a los alumnos frente a sus compañeros.
- El hecho de que las leyes educativas sean muy tolerantes ante situaciones y no permitan intervenciones eficaces.
- La falta de recursos reales, tales como: humanos, formativos, materiales y económicos para reeducar estas actitudes.
- Falta de unión entre los equipos de profesores.
- Disminución de la calidad del puesto de trabajo el profesor, especialmente cuando se tiene alumnos conflictivos.
- Falta de un pacto educativo entre todos los políticos y las fuerzas sociales, para que cada vez que cambie el gobierno del país no cambie el sistema de la educación y de esta manera, no afecte al alumnado ni al profesorado.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

Según Mendoza (2012) y Olweus (2006), las instituciones educativas forman un sistema social, ya que cumplen con un total de alumnos, tienen una planeación de

clase, el monitoreo del docente y esto ayuda a identificar y modificar dichas conductas violentas y de acoso escolar del alumno.

Del mismo modo, el docente puede fallar en ciertas características dentro del aula, en las cuales puede verse afectado el alumnado. Además, Olweus (2006) encontró en su investigación con chicos, cuatro factores que son relevantes, ya que conducen al desarrollo de un modelo de reacción agresiva. Estos componentes se presentarán a continuación:

En primer, lugar los riesgos en cuanto al docente, como: el no planear la clase por parte del docente, del mismo modo, la falta de reglas en el salón de clases. Conductas que excluyen al alumnado, como la separación de filas, ya sean de aplicados o negligentes; aislar a un alumno del grupo, formar equipos y dejar algunos trabajando solos o ignorar a los estudiantes problema. También se encuentran creencias erróneas por parte del docente y directivos, al pensar que el *bullying* o acoso escolar forja el carácter del alumno, atribuir el fenómeno a causas extremas, así como falta de atención a la diversidad social o económica.

En cuanto al alumno se encuentran: falta de disciplina cuando comete conductas agresivas contra otro, clima escolar permisible ante la violencia, conflictos entre el mismo profesorado y cuerpo de profesores que no hace planeación para la clase, permitiendo de esta manera que el educando tome el control del tiempo perdido para agredir a los demás.

Por otro lado se encuentran cuatro factores importantes: primeramente la carencia de afecto que hay de los padres hacia los hijos; en segundo lugar, la permisividad de los padres ante las conductas agresivas de los hijos; en tercer lugar, fijar límites o reglas en la conducta del niño, pero sin recurrir a castigos físicos y por último, un niño con carácter activo está más predispuesto a volverse un joven agresivo que un niño de temperamento tranquilo (Olweus; 2006).

Cabe mencionar que tanto el cariño y la dedicación tanto de los padres como de otras personas al crear un niño, usando límites sobre las conductas que se permiten y las que no, y utilizando métodos educativos, permite crear niños más independientes y armoniosos.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

Continuando con estas ideas, Gerald (Citado por Mendoza; 2012) desarrolló la teoría de coerción, donde explica que los miembros de la familia ejercen cierto dominio sobre otros, provocando un entorno familiar hostil, haciendo posible el comportamiento agresivo y que este puede llegar hasta el punto de la violencia intrafamiliar.

Mendoza (2012) menciona algunos factores familiares de riesgo, que pueden propiciar que un adolescente desarrolle el perfil de *bully* o el de adolescente victimizado, son los siguientes.

- Violencia intrafamiliar: aplicar el maltrato físico y emocional para controlar a la familia por parte de alguno de los padres.
- Abandono emocional de los hijos: cuando los padres son nada más proveedores en cuanto a lo económico y dejan de lado al hijo, prefiriendo hacer actividades personales, como el salir con los amigos o tomar clases de idiomas.
- Escasos canales de comunicación por parte de los padres, en los cuales no se incluye jugar, conversar o ayudarlos a superar la muerte de alguna mascota y alejamiento de amigos.
- Hostilidad en la relación con los padres, como los hijos que se muestran molestos cuando están cerca de los padres.
- Carencia de figura paterna: tener distanciada la relación en familia y además, comunicación poco asertiva.
- Al hijo se le permiten conductas desafiantes o de evitación para hacer frente a los conflictos que se le presenten.

Algunas situaciones que aumentan la probabilidad de que un niño sea victimizado, son las siguientes:

- Prácticas de educación inadecuadas: negligencia por parte de las autoridades.
- Sobreprotección familiar: el darle de comer en la boca al niño de primaria, dormir con los padres o pasearlo en carriolas.

- Padres intrusivos: escuchar conversaciones telefónicas de los hijos y espiarlos.
- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan: y cuando estos piden ayuda a sus padres, que estos reaccionen normalmente regañándolos.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

Según Pearl y cols. (citados por Olweus; 2006), en sus investigaciones realizadas llegan a una conclusión sobre los factores de riesgo en la sociedad a los que se enfrenta el niño o el adolescente: que al respecto influye que vean violencia en la televisión, videojuegos y en el cine, esto provoca que sean más agresivos y menos empáticos con las víctimas.

Además, Olweus (2006) menciona que los factores hereditarios igualmente influyen en el desarrollo del modelo de reacciones ansiosas o agresivas, pone como ejemplo el temperamento.

De igual manera, “una crianza menos satisfactoria significa, entre otras cosas, que el niño no recibe bastante cariño, atención ni vigilancia, y que sus cuidadores no le fijan unas pautas claras de conducta. Entre los problemas familiares caben las relaciones conflictivas entre los padres, el divorcio, las enfermedades psíquicas, los problemas con el alcohol, etc.” (Olweus; 2006: 66).

A su vez, Mendoza (2012) enfatiza la relación que tiene la etnia, así como los estereotipos tradicionales de los roles femenino y masculino, en cuanto al fenómeno de *bullying*.

Mendoza (2012) explica que los estereotipos socioculturales marcan el comportamiento tanto de la mujer como del hombre; en cuanto a la mujer, se le asigna un rol de sumisión, pasividad, la resolución de problemas emocionales y el cuidado de los hijos; mientras tanto, el rol del hombre radica en ser dominante, posesivo, agresivo y si no se comporta como tal, se le considera débil.

Posteriormente se retoman algunas investigaciones, según Mendoza (2006) sobre el rol de víctima y feminidad, algunas de ellas son las siguientes:

Young y Sweeting explican que “existen resultados empíricos que sugieren que niños y adolescentes, cuya conducta es considerada femenina para los chicos y masculina para las chicas, incrementan la probabilidad de ser victimizados en la escuela; y son objeto de burlas, excluidos socialmente por sus compañeros de clase e ignorados por los profesores” (citados por Mendoza; 2012 : 54).

Bradley y Zucker mencionan, por su parte, que los adolescentes varones que muestran conductas atípicas de acuerdo con su rol de género, muestran muy poco interés en las actividades que son rudas y físicamente tienen menos habilidades para defenderse (retomados por Mendoza; 2012).

Mendoza (2012) menciona algunas investigaciones con respecto a la asociación que hay entre el rol de *bullying* y machismo.

Según Rigby, algunos alumnos que han sido agresores en las situaciones de *bullying*, son percibidos por sus compañeros como fuertes, valientes, rudos y seguros de sí mismos (referido por Mendoza; 2012).

Askew señala que “acosar a otros es la única manera de demostrar la masculinidad o no se debe de tener miedo de involucrarse en una pelea. La influencia de estos valores refuerza que el alumnado sean menos empático con la víctima” (citado por Mendoza; 2012: 55).

2.4 Consecuencias del *bullying*

Varios investigadores declaran que tanto ser el agresor, como la víctima o el espectador, deja consecuencias negativas en el desarrollo biológico, psicológico, sociocultural y conductual en los niños.

Mendoza (2011) puntualiza algunas de las primeras señales que puedan manifestar las víctimas, cuando están frente a un problema de *bullying*. A continuación se presentan algunas como:

- Baja autoestima.
- Actitudes pasivas.

- Problemas emocionales como: reacciones impredecibles o cambios bruscos en el estado de ánimo.
- Depresión.
- Pensamiento de muerte y suicida.
- Pérdida de interés en la escuela.

Muchos individuos podrían pensar que el niño o el alumno agresor no tiene consecuencias negativas, no obstante, Mendoza (2011) menciona algunas, como:

- No puede lograr ser empático.
- Tiene dificultad para valorar la forma en que su conducta afecta a los demás.
- Culpa a los demás de sus errores.
- Tiene dificultades para ser flexible.
- Presenta conflictos para relacionarse con los padres.
- Desarrolla depresiones severas.

Algunas consecuencias que menciona Mendoza (2011) para los espectadores del acoso escolar, son las siguientes:

- Aprenden a tolerar situaciones injustas.
- Tienen una postura egoísta e indiferente.
- Llegan a valorar las conductas agresivas como respetables y aceptables.
- Llegan a desensibilizarse ante el sufrimiento de otro individuo.

A su vez, Decety (citado por Mendoza; 2011) explica, de acuerdo con su investigación, que el observar constantemente los actos violentos hace que el sujeto se vuelva insensible frente a los episodios de esa índole, lo cual aumenta su nivel de agresividad en las conductas.

2.5 Tipos de *bullying*

Mendoza (2011) describe ocho modalidades de acoso escolar. A continuación se mencionarán y se explicarán para un mejor entendimiento:

- Bloqueo social: algunos ejemplos son: excluir de un juego o grupo al compañero y aplicarle la “ley de hielo” (no dirigirle la palabra).
- Hostigamiento: son conductas que consisten en acciones que presentan la ridiculización, el odio, la burla, desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño.
- Manipulación social: son conductas negativas o distorsionadas que se dan sobre la imagen del niño, además, se exagera lo que hace o dice la víctima.
- Coacción: son conductas que realiza la víctima contra su voluntad, algunos ejemplos son: exigir que robe el examen del escritorio del profesor, exigir que haga la tarea para el *bully* o pagar una cantidad para evitar ser golpeado.
- Exclusión social: provocan el vacío social del entorno del niño al tratarlo como si no existiera o aislarlo del grupo.

- Intimidación: son conductas que inducen al miedo mediante amenazas o acoso a la salida de la institución.
- Agresiones: puede ser indirecta o directamente hacia el niño o sus propiedades al esconderlas, rayarlas o romperlas, empujar o pegarle a la víctima.
- Amenaza a la integridad: pueden ser explícitas o mediante daño físico y estas pueden ser de maneras variadas, como verbales: humillaciones e insultos.; electrónicas: por teléfono y redes sociales; físicas: patadas o romper los objetos de la víctima; sociales: no dejar participar, ignorar o difundir rumores de la víctima; psicológicas: gestos de asco o agresividad hacia el alumno.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

Según Neufeld (citado por Mendoza; 2011), al formarse un acosador deben suceder dos dinámicas juntas: una de ellas es presentar el instinto de dominar a otros; en segundo lugar, que el niño se sienta herido e indefenso, por lo cual se defiende ante la vulnerabilidad a su vez negando su necesidad de los demás.

El mismo autor sigue mencionando que algunos niños nacen con un instinto para dominar, dirigir y ordenar a los demás, también buscan ser dominantes en la relación o ser el líderes del otro y se les conoce como niños alfa.

De igual manera, nacen niños con carácter dependiente y se relacionaran con alguien quien los dirija, los guíe, les brinde respuestas y soluciones.

Cabe mencionar que en una relación sana, los roles se intercambian de manera que a veces domina uno y a veces el otro, pero existen niños que no permiten la interdependencia y exigen siempre al otro quien se sujete a su liderazgo. Para dicho autor, este tipo de niños son los que están en riesgo de poder convertirse en agresores o acosadores.

2.6.1 Características de los acosadores

En este apartado se presentarán algunas características que presentan los *bullies* o acosadores escolares, para identificarlos con mayor facilidad.

La investigadora Mendoza (2011) cita a Suellen y Fried para describir los cinco tipos de agresores o acosadores, los cuales pueden presentarse de la siguiente manera:

1. Agresor activo: es aquel que tiende a ser violento, infunde miedo a la víctima aplicando la violencia física.
2. Agresor social indirecto: su mejor método es la manipulación contra sus víctimas; en general, su agresión dura mucho tiempo, además incita a otros a realizar actos violentos y sale ileso de sus actos.

3. Agresor pasivo: está presente en la agresión, pero no participa, siempre acompaña al agresor y lo protege ante las autoridades.
4. El agresor reactivo: tiene poco control de sus impulsos, reacciona ante el entorno deduciendo lo que le sucede como actos intencionados y de provocación; a su vez, considera que su violencia es justificada, además, varios investigadores declaran que este tipo de agresores son los más violentos.
5. El agresor proactivo: no opera de forma emocional, sino de modo controlado e intencionado, su agresión tiene como finalidad alcanzar una meta, que es la que motiva la agresividad en sí misma.

2.6.2 Características de las víctimas

A continuación se dan a conocer algunas de las características que pueden presentar las víctimas.

Mendoza (2011) hace hincapié en dos tipos de víctimas:

- 1) Activa: igualmente conocida como víctima de alta agresividad o provocativa, este tipo de víctimas pueden ser desafiantes y tener conductas violentas; originan situaciones que molestan y desesperan a los demás, provocadas sin desear o intencionalmente provocar el enfado de las personas, además se puede tratar de niños que tienen hiperactividad e impulsividad y suelen

presentar conductas como: berrinches, gritar y llorar en exceso, que pueden desesperar a los sujetos,

- 2) Pasiva: también se le conoce como víctima de baja agresividad, estas personas por lo común son inseguras, calladas y tímidas, están solas o aisladas del grupo, no intentan defenderse, inconscientemente causan lástima y son vulnerables, es como si portaran una señal para los agresores.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

A continuación se presentarán algunos tipos de espectadores, también conocidos como observadores, que se encuentran en el entorno del alumnado.

Según Mendoza (2011) existen algunos tipos de espectadores que se presentan en el entorno del alumnado:

- Secuaces: Son acompañantes y amigos del agresor, además no lo detienen, más bien le aplauden sus acciones, ya que temen ser víctimas de él.
- Reforzadores: Son los que alientan y estimulan las conductas violentas del acosador hacia la víctima, e imaginan que al fortalecer o reforzar estas conductas les garantiza nunca ser las víctimas.

- Ajenos o indiferentes: Estos permanecen neutrales, tratan de no llamar la atención y con su indiferencia reconocen que están de acuerdo con la agresión.
- Por último, se encuentran los defensores, son alumnos que abandonan el papel de espectador y se transforman en estudiantes activos, que denuncian el acoso, apoyan a la víctima y condenan o desapruedian al agresor.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

En este apartado se pretende conocer algunas estrategias y afrontamientos de cómo prevenir el acoso escolar.

Según Mendoza (2011), lo principal que se debe realizar para solucionar un problema es reconocerlo y además, informarse de la problemática que se haya presentado.

Asimismo, algunos investigadores toman en cuenta que la intervención simultánea sobre factores individuales, familiares y sociales, es la única forma probable de la prevención del acoso escolar. Además, dicha prevención debe realizarse en los distintos niveles educativos del alumnado.

2.7.1 Estrategias escolares

Es importante llevar a cabo una intervención a tiempo para poder informar y actuar de una manera eficaz en la resolución del problema.

Según Barri (2013), la mayoría de los casos se ha presentado y desarrollado el fenómeno de *bullying* en centros educativos, a los que acuden tanto víctimas como acosadores y observadores.

De igual manera, los estudiantes pasan muchas horas a la semana juntos por lo cual puede existir el contacto de acosadores y víctimas. Asimismo, es de gran importancia el papel del profesorado para la prevención, la detención y la intervención de los casos de *bullying* que puedan presentarse en la institución educativa.

Además, tener una educación basada en valores es una forma de eliminar el problema del *bullying* o acoso escolar de los salones de clase, también es de suma importancia la programación de horarios de clase, el diseño de la institución para tener zonas visibles desde puntos estratégicos donde el docente pueda tener una visión completa de los lugares comunes donde se ubican los alumnos (Barri; 2013).

Además, no se debe olvidar que el *bully* trata de enmascarar sus agresiones como juegos o bromas que pueden ser pasadas por desapercibidas por los

profesores, menos si estos tienen su atención en otras situaciones con la apariencia de ser más complejas.

2.7.2 Estrategias familiares

El seno familiar es fundamental para poder concluir con el abordaje de las situaciones de *bullying* a las que son sometidos los menores.

Barri (2013) menciona que tanto las familias de las víctimas como las de los agresores, deben involucrarse de forma activa para hacer cambios en los menores respecto a sus conductas de agresor o de víctima, modificando los valores; dichos cambios se refuerzan y retroalimentan en el núcleo familiar.

Cabe mencionar que es necesario informar a todas las familias que forman parte de la institución educativa, lo que realmente es el fenómeno del *bullying*, también conocido como acoso escolar, iniciando con los daños que puede causar y cómo estos pueden destrozar tanto a la víctima como a su familia.

Del mismo modo, los padres pueden darse cuenta de ciertas características cuando el menor sufre *bullying*, algunas de ellas son: el presentar golpes, rasguños, la ropa desgarrada, diferentes tipos de malestar para no asistir a la escuela y la desaparición de objetos.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

Los profesionales como los psicólogos, médicos y enfermeros, se encuentran con muchos casos de maltrato infantil.

Cabe mencionar que dichos profesionales, según Barri (2013), se han encontrado con algunos casos de maltrato donde las señales son físicas, como golpes y rasguños; otros de tipo psicológico, donde los signos que presentan los menores son de alarma para los profesionales. Algunas de las características que presentan son: miedo a ser tocados, a desnudarse, miradas de evitación, inseguridades, negación de las lesiones, respuestas contradictorias o evasivas; están son algunas de las características o signos que pueden presentar los menores en caso de algún tipo de maltrato.

Los profesionales de sanidad tienen la obligación de dar parte a las autoridades, en cuanto a los casos de maltrato de los que sean conocedores, de modo que tras cualquier caso presunto, las autoridades actuarán de oficio, aun si dichas agresiones se presentan en la familia.

Además, el psicólogo es una pieza esencial para dicho fenómeno del *bullying* en cuanto a la resolución de los casos que se presenten.

Del mismo modo, los psicólogos tienen la capacidad para la resolución de dichas problemáticas, ya que se han desarrollado cursos, conferencias,

investigaciones y congresos en los cuales se han presentado expertos de renombre nacional e internacional, que los han capacitado. De esta forma, pueden atender tanto a las víctimas de acoso escolar, como a los agresores y observadores, ya que la presencia en el entorno del fenómeno de *bullying* puede provocar miedo o estrés.

En conclusión, es fundamental resaltar que el fenómeno del *bullying* es una forma de maltrato, que normalmente es intencionado, perjudicial y persistente, de un estudiante o grupo de alumnos hacia otro, por lo general el más débil, al que convierten en víctima habitual.

Además, se mencionaron algunos tipos de *bullying* como: bloqueo social, hostigamiento, manipulación social, coacción, exclusión social, intimidación, agresiones y amenaza a la integridad, a los cuales recurren los agresores en contra de la víctima con la intención de provocarle daño, tanto en lo biológico como en lo psicológico y sociocultural.

Una vez expuestas las características y repercusiones del estrés y del *bullying* como variables de estudio, se da por concluido el marco teórico. Como parte complementaria, se expone en las páginas siguientes la estructura metodológica que se siguió para recolectar y procesar la información de campo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente y último capítulo de estudio está estructurado en dos apartados: en el primero se detallarán los principales aspectos que caracterizan la estrategia metodológica mediante la cual se alcanzó el objetivo general de la investigación, se dio respuesta a la pregunta formulada en el planteamiento del problema y, de manera importante, se corroboró la hipótesis de trabajo en algunas escalas y la nula en otras.

La estrategia metodológica incluye en el enfoque, el tipo, el diseño y el alcance de la indagación, asimismo, se describe la técnica que se empleó para la recopilación de datos, de igual manera, se muestra el proceso que se siguió para la determinación de los sujetos a quienes se administraron los instrumentos de medición de las variables psicológicas relevantes en el presente estudio.

En la segunda parte de este capítulo se procederá a la presentación de los resultados obtenidos, es decir, se hará un análisis estadístico de los datos obtenidos de cada una de las dos variables, y estos serán interpretados desde la perspectiva teórico-conceptual, descrita en los capítulos uno y dos del presente informe de investigación.

3.1 Descripción metodológica

El enfoque tomado para esta investigación, es el cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo transversal y con un alcance correlacional. Estas características se explican a continuación.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

Algunas de las características fundamentales que posee el enfoque cuantitativo y que caracterizan a la presente indagación, de acuerdo con Hernández y cols. (2014) son las siguientes:

- El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno de estudio.
- Una vez hecho el planteamiento del problema, el investigador construye un marco teórico.
- Se deriva una hipótesis que se examinará si es cierta o no.
- El investigador hace la recolección de los datos de investigación.
- Para que la indagación sea aceptada por otros expertos, se deben utilizar procedimientos estandarizados y aprobados científicamente.
- Los datos que se obtengan deben ser analizados a través de métodos estadísticos.

- Los análisis en este enfoque cuantitativo se basan en las teorías previas y en los procedimientos iniciales (hipótesis).
- La objetividad en la investigación es de suma importancia, ya que se debe conservar en todo momento.
- Sigue un proceso predecible y estructurado.
- Pretende identificar leyes universales y causales.

3.1.2 Investigación no experimental

En este apartado se explicará lo que es el diseño de investigación no experimental. Hernández y cols. (2014), lo definen como un estudio que se desarrolla sin manipular deliberadamente las variables, ya que se conoce al observar los fenómenos en su entorno natural, para analizarlos después.

Además, en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan las ya existentes, las variables independientes simplemente ocurren y no es posible manipularlas, del mismo modo, no se tiene el control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya han sucedido.

3.1.3 Diseño transversal

El presente estudio se realizó de forma transversal. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), este tipo de diseños son los que recolectan los datos en un

solo momento, en un tiempo determinado, tienen como propósito describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Además, la investigación se realiza en un ambiente natural, sin manipulación de las variables.

3.1.4 Alcance correlacional

Hernández y cols. (2014) explican que en este tipo de estudio se relacionan dos variables entre sí, ya que el propósito de las correlaciones es evaluar el grado de correspondencia que existe entre dos o más variables, primeramente midiéndolas y luego cuantificando estadísticamente su correlación.

El alcance correlacional tiene una característica de gran utilidad, que es el dar a conocer cómo se comporta una variable o varias si se conoce el comportamiento de otras.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), un estudio de este alcance puede tener dos tipos de correlación: la positiva o la negativa. La primera manifiesta que valores altos en una variable, tenderán a mostrar altos índices en otras variables; la segunda manifiesta que altos valores en una variable, tenderán a mostrar bajos resultados en otras variables.

Como cuestión adicional, es de suma importancia explicar que el valor de este tipo de estudio es explicativo, aunque parcial.

3.1.5 Técnicas de recolección de datos

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos en esta investigación fueron pruebas ya existentes y estandarizadas.

Según Hernández y cols. (2014) mencionan, las pruebas deben tener confiabilidad, lo cual garantiza que miden un fenómeno estable a través del tiempo y no un factor temporal o del momento. Además, debe tener validez, esto significa que mide efectivamente lo que pretende medir y no otra variable. Del mismo modo que cuenta con una estandarización, que garantiza que la medición se da en función de un parámetro similar y no con base en criterios arbitrarios.

Para la medición de la variable estrés se utilizó la prueba Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), de Reynolds y Richmond (1997). Consta de 37 reactivos y fue diseñada para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años, este instrumento puede aplicarse de forma individual o colectiva.

El test brinda la puntuación total de ansiedad, el cual se divide en cuatro subescalas, las cuales son: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales/concentración y de mentira.

Esta prueba tiene un índice de confiabilidad de 0.80, calculado mediante la prueba alfa de Cronbach. De igual manera, para lograr la validez se usaron varias modalidades: de contenido, de criterio, concurrente y de constructo.

El tiempo de aplicación de esta prueba es de 30 a 60 minutos y su aplicación puede ser individual o colectiva.

Para la medición de la segunda variable, acoso escolar (*bullying*), se usó la prueba psicométrica llamada Escala INSEBULL, que se enfoca a la evolución de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba tiene dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme, para esta investigación se utilizó el primero.

El instrumento fue estandarizado en España. Su validez se analizó tanto en la modalidad de contenido, a través de la consulta de expertos; de constructo, mediante la correlación entre las pruebas y el análisis factorial confirmatorio, mientras que su confiabilidad se encuentra en una consistencia alta, superior 0.83, analizada a través de la prueba alfa de Cronbach.

El autoinforme permite valorar las siguientes dimensiones o factores, las cuales solo se mencionarán a continuación:

- Intimidación.
- Victimización.

- Solución moral.
- Red social.
- Falta de integración social.
- Constatación del maltrato.
- Identificación de los participantes del *bullying*.
- Vulnerabilidad escolar ante el abuso.

3.2 Población y muestra

En este apartado se describirán las características que componen la población, así también como la muestra utilizada para esta investigación.

Se entiende que la población, según Lepkowski, “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (citado por Hernández y cols.; 2014: 174).

Enseguida se explican las características de la población de estudio y de la muestra seleccionada para la recolección de datos.

3.2.1 Delimitación y descripción de la población

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la población es el conjunto de alumnos que se encuentran inmersos en el problema de investigación, esta se debe

estudiar en un momento específico y en un momento determinado. La población que se utilizó para esta investigación, son los 314 alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan Michoacán, México, del turno vespertino.

3.2.2 Proceso de selección de la muestra

Del mismo modo, una muestra es, según Hernández y cols. (2014), un subgrupo de la población, de acuerdo con ciertas características que se toman en cuenta para los fines prácticos de cada investigación.

Para el presente trabajo, la muestra que se tomó fue de 93 sujetos seleccionados que comprenden las edades de entre 9 a 15 años, quienes pertenecen a los grupos de 5° A, 5° B, 5° C, 6° A y 6° B; fueron 54 mujeres y 39 hombres del nivel básico, con un nivel socio-económico medio bajo, de religión en su mayoría católica.

Las muestras se categorizan en dos líneas, de acuerdo con Hernández y cols. (2014): la probabilística y la no probabilística. En la primera, todos los miembros de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población; en la segunda muestra, no probabilística, la elección de la población no depende de la probabilidad, sino de las causas que se relacionan con las características del investigador.

Para esta indagación se tomó una muestra no probabilística, también se conoce como no dirigida, es un proceso de selección no formal, que se utiliza en muchas investigaciones cuando se realizan con grupos.

La ventaja de esta muestra no probabilística, es que su diseño de estudio no requiere tanto una señalización de elementos para la población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con características específicas, de manera previa al planteamiento del problema (Hernández y cols.; 2014).

Del mismo modo, es de suma importancia indicar que los resultados no se pueden generalizar, sino solamente mencionar como referencia hacia otros sujetos de la población.

3.3 Descripción del proceso de investigación

En este apartado se describe el proceso que se siguió para llevar a cabo esta investigación.

En primer lugar, se comenzó con una introducción y un planteamiento general acerca de lo que se buscaba estudiar: objetivos, hipótesis de trabajo u hipótesis nula; después, se inició con la búsqueda del marco teórico que fundamenta esta investigación.

Para conocer más a fondo sobre el tema, se estructuró el marco teórico, del cual se tomaron en cuenta a los autores básicos de cada variable, desde los precursores o iniciadores de los conceptos hasta los desarrolladores de los mismos y los que plantean nuevas propuestas para una mejor comprensión.

El enfoque tomado para esta investigación, es el cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo transversal y con un alcance correlacional.

Para iniciar con la parte práctica, se acudió a la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, para solicitar el apoyo para llevar a cabo esta investigación y de igual manera poder hacer aplicaciones de tests a los alumnos de 5° A, 5° B, 5° C, 6° A y 6° B, en los cuales indicarían su edad, grado, nombre y su respuesta que eligieron.

Se asistió al departamento de administración, a cargo de Felipe de Jesús Nieto Campos, quien se interesó en la investigación, mostrando accesibilidad y apoyo para continuar. Además, tenía que obtener el permiso del director, el profesor José Hiber López Hernández, quien de igual forma se interesó en el estudio y accedió a que se continuara con la investigación en dicha institución.

Teniendo la parte de introducción terminada y el marco teórico, se asistió a la escuela para hacer las aplicaciones del test INSEBULL (maltrato entre iguales), el cual se aplicó en forma colectiva en horarios de clases. El número total de la aplicación del test fue a 125 alumnos, el día 25 de marzo del 2015.

De estos 125 alumnos, se tomaron solamente a 92 debido a que los 33 restantes no asistieron a clases.

El 24 de abril se acudió a la escuela para hacer la aplicación de la segunda prueba de CMAS-R (lo que pienso y siento), de igual manera, en forma colectiva en horarios de clases. Además, el administrador Felipe Nieto estuvo apoyando continuamente a la organización de los alumnos.

Los grupos se mostraban un poco inquietos, pero con una actitud de disposición e interés en cuanto a las pruebas. Los profesores también apoyaron para la organización de los estudiantes.

Ya con los instrumentos contestados, se continuó con el análisis de la información que estos arrojaron, se obtuvieron los puntajes de las variables y subescalas. Sobre dichos puntajes se obtuvieron las medidas de tendencia central, así como la medida de dispersión denominada desviación estándar y el índice de correlación, así como la varianza de factores comunes; estas medidas se explican en el apartado siguiente. Después se cuantificó la correlación de las subescalas para obtener el grado de influencia, el cual permite interpretar y concluir la relación de las variables. A continuación se explica detalladamente lo ya mencionado.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos en la investigación, con el fin de llegar a la corroboración de alguna de las hipótesis planteadas.

Una vez concluido el cuadro metodológico, se procederá a realizar el análisis y la interpretación de los resultados. En congruencia con la metodología científica, los resultados de la investigación se organizaron en tres categorías: la primera se denomina estrés, la segunda trata de los indicadores psicológicos del *bullying*, en último lugar, se presentará la correlación entre las dos variables antes mencionadas.

3.4.1 El nivel estrés en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos

Una de definición que satisface a esta investigación es la realizada por Ivancevich y Matteson, quienes definen el estrés como “una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y/o procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación o evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas o psicológicas” (1985: 23).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de CMAS (lo que pienso y siento) de Reynolds y Richmond (1997), se muestra en

puntaje T, el nivel de estrés de la población de estudio, indicado por la escala de ansiedad total y sus distintas subescalas.

La media en el nivel de ansiedad total fue de 51. “La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas” (Elorza; 2007: 20).

Además de ello, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae en número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 51.

De acuerdo con el mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 48.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión: la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones. El valor obtenido en la escala de ansiedad total es de 8.

De manera particular, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 10, una mediana de 10 y una moda representativa de 8. La desviación estándar fue de 3.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 10, una mediana de 10 y una moda de 10. La desviación estándar fue de 2.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 9, una mediana de 9 y una moda de 9. La desviación estándar fue de 2.

En el anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar, considerando las medias obtenidas, que la investigación se encuentra en el rango normal de estrés, ya que este va de 40 a 60 en puntaje T.

En función de la medida de dispersión denominada desviación estándar, se puede interpretar que los valores encontrados en la muestra investigada muestran cierta tendencia a ser homogéneos. Es decir se encuentran con poca dispersión respecto a la media encontrada.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada subescala, es decir, por arriba de T 60, o en el caso de los puntajes escalares, por arriba de 13.

En la escala de ansiedad total, el 18% de los sujetos se ubican con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica, el porcentaje es de 15%; mientras que en la de inquietud/hipersensibilidad es de 10%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala preocupaciones sociales/concentración, es de 3%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Como se puede observar en los datos anteriores, en ninguna de las escalas hay muchos casos que presentan puntajes altos, por lo que se puede interpretar que el estrés no es un problema generalizado en la muestra estudiada.

3.4.2 Indicadores subjetivos del *bullying* en la población de estudio.

Una conceptualización actual que satisface los requisitos del presente estudio, con respecto al *bullying*, está sustentada por el autor Barri, quien lo define como “las situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en sus grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubes deportivos, casas de colonias, etc., ya tengan lugar en los mismos o se produzcan fuera de ello entre las personas que se relacionan y conviven en dichos centros” (2013: 18).

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, usando particularmente el instrumento de autoevaluación, se obtuvieron datos relevantes de acuerdo con cada una de las subescalas predeterminadas en la prueba. Los puntajes normalizados se presentan a continuación.

La escala de Intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 98, una mediana de 94, una moda de 9 y una desviación estándar de 9.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 96, una mediana de 94, una moda de 94 y una desviación estándar de 8.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonistas víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 106, una mediana de 104, una moda de 95 y una desviación estándar de 10.

La escala de inadaptación social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 95, una mediana de 94, una moda de 77 y una desviación estándar de 12.

La escala de constatación social del maltrato, alude al grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los

puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 114, una mediana de 113, una moda de 112 y una desviación estándar de 5.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 96, una moda de 95 y una desviación estándar de 8.

En la escala de vulnerabilidad, se provee la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 102, una mediana de 102, una moda de 85 y una desviación estándar de 13.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 108, una mediana de 105, una moda de 99 y una desviación estándar de 8.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato (Avilés y Elices; 2007), se muestra una media de 99, una mediana de 97, una moda de 92 y una desviación estándar de 13.

En el anexo 3 se muestran gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

Es importante mencionar que la escala normalizada que utiliza la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representado por el 100 y una desviación estándar de 15. A partir de la anterior, se establece el rango de normalidad del puntaje 85 al 115.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y desviación estándar, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada escala, esto es, por arriba del puntaje 115. Así, se ubicarán las escalas en las que hay mayor incidencia de casos preocupantes en cuanto a los indicadores subjetivos del *bullying*.

En la escala de intimidación, el 7% de sujetos se encuentran por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 3%; en la de victimización, el 21%; en la de inadaptación social, el 9%; en la de constatación del maltrato, el 37%; en la que respecta a la identificación, fue de 2%; en la de vulnerabilidad, el 20%; respecto a la falta de integración social, 17%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 15%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que de los indicadores del *bullying* en esta muestra, en la subescala de constatación de maltrato se presenta un porcentaje alto. El resto de las subescalas de esta prueba muestra porcentajes bajos, es decir, estadísticamente no relevantes.

3.4.3 Relación entre el nivel de estrés y los indicadores del *bullying*

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre el *bullying* y el estrés que viven los alumnos en el ámbito escolar.

Oliveros y cols. (2008) plantean algunas de las consecuencias del estrés a mediano plazo, como cuadros de estrés postraumático, el cual genera cambios en el comportamiento del alumno, en relación con el acoso escolar que presenta el alumnado, como consecuencia del maltrato y el código del silencio.

En la investigación realizada en la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, se encontraron los siguientes resultados sobre la correlación entre las variables examinadas:

Entre el nivel de estrés (indicado por el porcentaje de ansiedad total) y la escala de intimidación, existe un coeficiente de correlación de 0.17, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de intimidación existe una correlación positiva débil, según la clasificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre el nivel de estrés y la escala de intimidación se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un

porcentaje, se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de menor a 0.01, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de intimidación hay relación menor al 1%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe una correlación de 0.25, obtenido con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.06, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones hay una relación del 6%.

Asimismo, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.37, con base en la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala señalada, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.13, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de victimización hay una relación del 13%.

Adicionalmente entre el nivel del estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.18, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel del estrés y la escala señalada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social hay una relación del 3%.

Por otro lado, entre el nivel del estrés y la escala de constatación del maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.20 en función de la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que el nivel del estrés y la escala en cuestión, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.04, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de constatación del maltrato hay una relación del 4%.

Entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.10, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y dicha escala, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de identificación hay una relación del 1%.

Entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.38 cuantificado con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.14, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad hay una relación del 14%.

Entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.26, según indica la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.07, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social hay una correlación del 7%.

Finalmente, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación 0.36, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre el nivel de estrés y la escala referida, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.13, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de total previsión maltrato hay una relación del 13%.

Es importante señalar que una correlación se considera significativa cuando la relación entre las variables es de, al menos, el 10%.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas se muestran en el anexo 5.

En función a lo anterior, se puede afirmar que el nivel de estrés se relaciona de forma significativa con las escalas de victimización, vulnerabilidad y la denominada total previsión del maltrato. En contraparte, no se encontró una relación significativa entre el nivel de estrés y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, inadaptación social, constatación, identificación y la falta de integración social.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo, en la que se afirma que existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de estrés y la presencia de indicadores psicológicos del acoso escolar, en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Amilcar Campos, de la ciudad de Uruapan, Michoacán; esto es respecto a las escalas de victimización, vulnerabilidad y la escala denominada total previsión maltrato.

Asimismo, se confirma la hipótesis nula para las escalas de intimidación, carencia de soluciones, inadaptación social, constatación, identificación y la escala de falta de integración social.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se logró cubrir los objetivos que orientaron el desarrollo de las indagaciones tanto de carácter teórico–conceptual, como de campo.

Los objetivos particulares numerados 1, 2, 3 y 4, referidos a la descripción de la naturaleza del fenómeno estrés, se cubrieron de manera suficiente en el capítulo teórico 1, en el cual se mencionó la importancia de tal concepto, de sus causas y efectos en el desarrollo de la vida de las personas.

Los objetivos particulares numerados 5, 6, 7 y 8, relacionados con el *bullying*, se lograron en el desarrollo del capítulo teórico 2, en el cual se mencionaron los principales conceptos, así como los desarrollos teóricos referidos a la variable del *bullying*, que fueron expuestos con la profundidad que requiere un informe de investigación como el presente.

Por su parte, el objetivo particular 9, referido a la medición del estrés, se cubrió con suficiencia como producto de la administración del test denominado CMAS-R.

Asimismo, el objetivo particular 10, que establece la evaluación de la variable denominada indicadores psicológicos del *bullying*, se alcanzó con la prueba

estandarizada cuyo nombre es INSEBULL, la cual fue descrita, al igual que la anterior, en el subtítulo sobre técnicas e instrumentos de medición.

El hecho de haber cubierto los objetivos particulares anteriores, permitió alcanzar el objetivo general del presente estudio, es decir, fue realizable determinar la relación entre las dos variables de interés para la investigadora.

Como aspecto relevante de los resultados obtenidos, en la variable denominada estrés, se encontró que la población tiene un nivel considerado dentro de lo normal. Con respecto a la segunda variable del presente estudio, es decir, los indicadores psicológicos del *bullying*, los resultados indican que la muestra del presente estudio presenta evidencia de tener un nivel alto en la característica de constatación, a diferencia del resto de las subescalas.

Finalmente, es posible aseverar que los resultados logrados van de acuerdo con lo que se establece en la literatura psicológica y educativa actual, o sea que lo encontrado por la investigadora consolida lo establecido por la disciplina científica, puesto que corrobora que el sentido de victimización y vulnerabilidad generan mayores niveles de estrés.

Como conclusión para las autoridades educativas de la escuela, es posible hacer la recomendación que continúen proporcionando información con respecto al fenómeno del acoso escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)
INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)
Edit. CEPE. Madrid, España.

Barri Vitero, Ferrán. (2013)
Acoso escolar o Bullying.
Editorial Alfaomega. México.

Cascio Pirri, Andrés; Guillén Gestoso, Carlos (Coords.). (2010)
Psicología del trabajo.
Editorial Ariel. Barcelona.

Cobo Ocejo, Paloma; Tello Garrido, Salvador. (2014)
Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes.
Editorial Quarzo. México

Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.

Fontana, David. (1992)
Control del estrés.
Editorial Manual Moderno. México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2014)
Metodología de la investigación.
Editorial McGraw-Hill. México.

Ivancevich, John; Matteson, Michael. (1985)
Estrés y trabajo.
Editorial Trillas. México.

Lazarus, Richard S.; Lazarus, Bernice N. (2000)
Pasión y Razón: la comprensión de nuestras emociones.
Editorial Paidós. España.

Mendoza, Brenda. (2012)
Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar.
Editorial Pax. México.

Mendoza Estrada, María Teresa. (2011)
La violencia en la escuela.
Editorial Trillas. México.

Olweus, Dan. (2006)
Conductas de acoso y amenaza entre escolares.
Editorial Morata. España.

Palmero, Francesc; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano. (2002)
Psicología de la motivación y la emoción.
Editorial McGraw-Hill. España.

Powell, John. (1998)
Plenamente humano, plenamente vivo.
Editorial Diana. México.

Reynolds, Cecil R.; Richmond, Bert O. (1997)
Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada). CMAS-R.
Editorial Manual Moderno. México.

Salgado, Cecilia; Benites, Luis; Carozzo, Julio; Horna, Víctor; Palomino, Luis; Uribe, César; Zapata, Luis. (2012)
Bullying y convivencia en la escuela.
Editorial Impresiones y Empastes. Perú.

Sánchez, María Elena. (2007)
Emociones, estrés y espontaneidad.
Editorial Ítaca. México.

Travers, Cherly; Cooper, Cary. (1997)
El estrés de los profesores.
Editorial Paidós. España.

Trianes, Victoria. (2002)
Niños con estrés: cómo evitarlo, cómo tratarlo.
Editorial Narcea. México.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Documentos inéditos

Nieto Campos, Felipe Jesús. (2015)
“Características de la Escuela Primaria Almicar Campos”
Entrevista realizada al administrador Felipe Jesús Nieto Campos.
2 de febrero de 2015.

Hemerografía

Martos José Ángel; Sifuentes, Gerardo. (2014)
“La ciencia de la maldad. ¿Maldad por naturaleza?”
Revista Muy Interesante. México, No. 8, agosto de 2014, pp. 52-61.

Mesografía

Barraza Macías, Arturo. (2003)
“Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior”.
Revista PsicologíaCientífica.com, 7(9).
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-19-1-caracteristicas-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educa.html>

Berger, Christian. (2010)
“Bullying”.
Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullyng.pdf

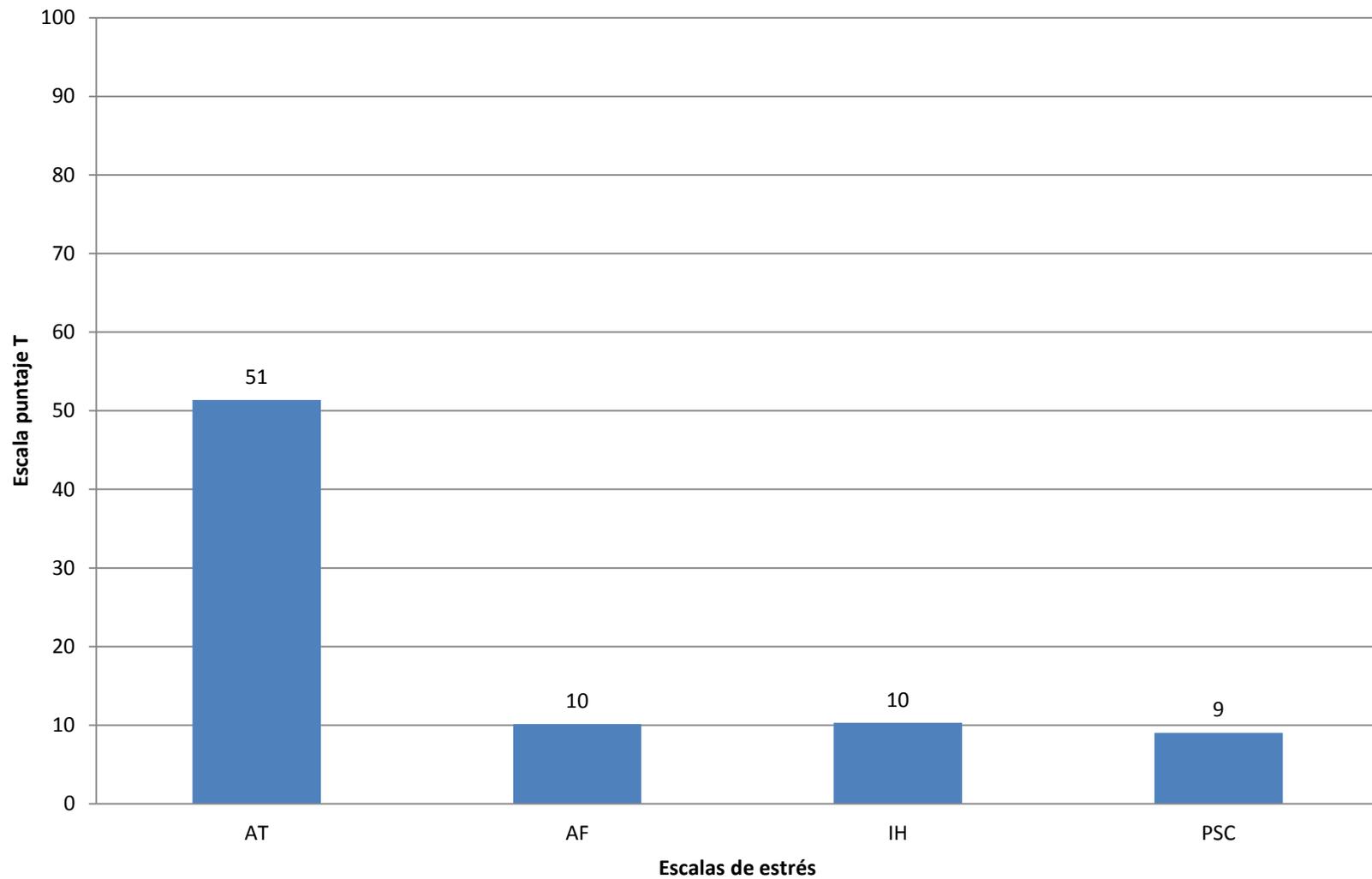
Cano Vindel, Antonio. (s/f)
“LA NATURALEZA DEL ESTRÉS”
Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés.
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/estres_lab/el_estres.htm

Elizalde Castillo, Alejandra (2010)
“Estudio descriptivo sobre las estrategias de afrontamiento del bullying, entre profesorado mexicano”
Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 8 (1), 536-372.
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?426>

Oliveros D., Miguel; Figueroa A., Luzmila; Mayorga R., Guido; Cano U., Bernardo; Quispe A. Yolanda; Barrientos A., Armando. (2008)
"Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primarias en el Perú".
Revista Peruana de Pediatría. 61 (4), 215-220.
<http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpp/v61n4/a04v61n4.pdf>

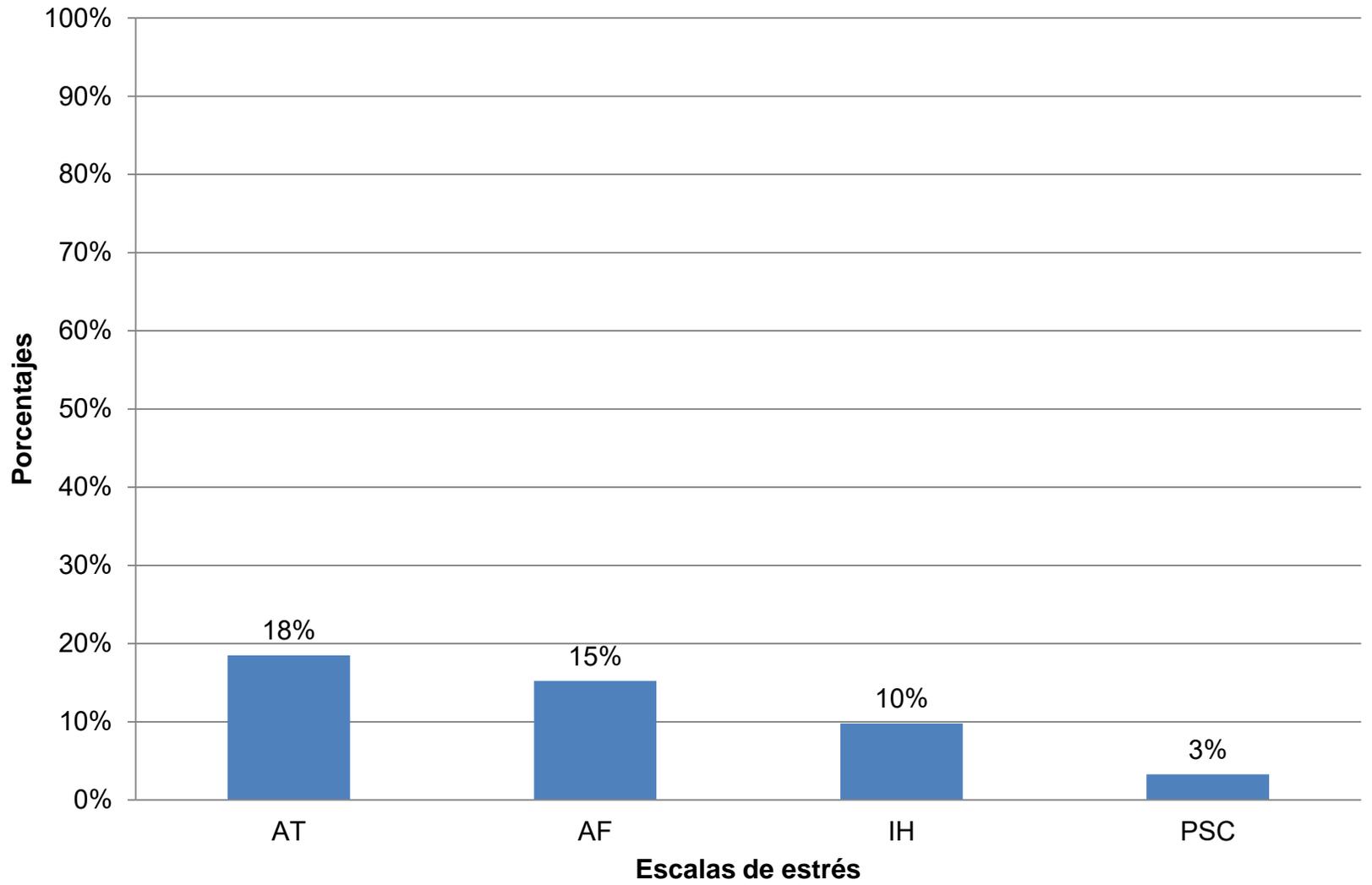
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de estrés



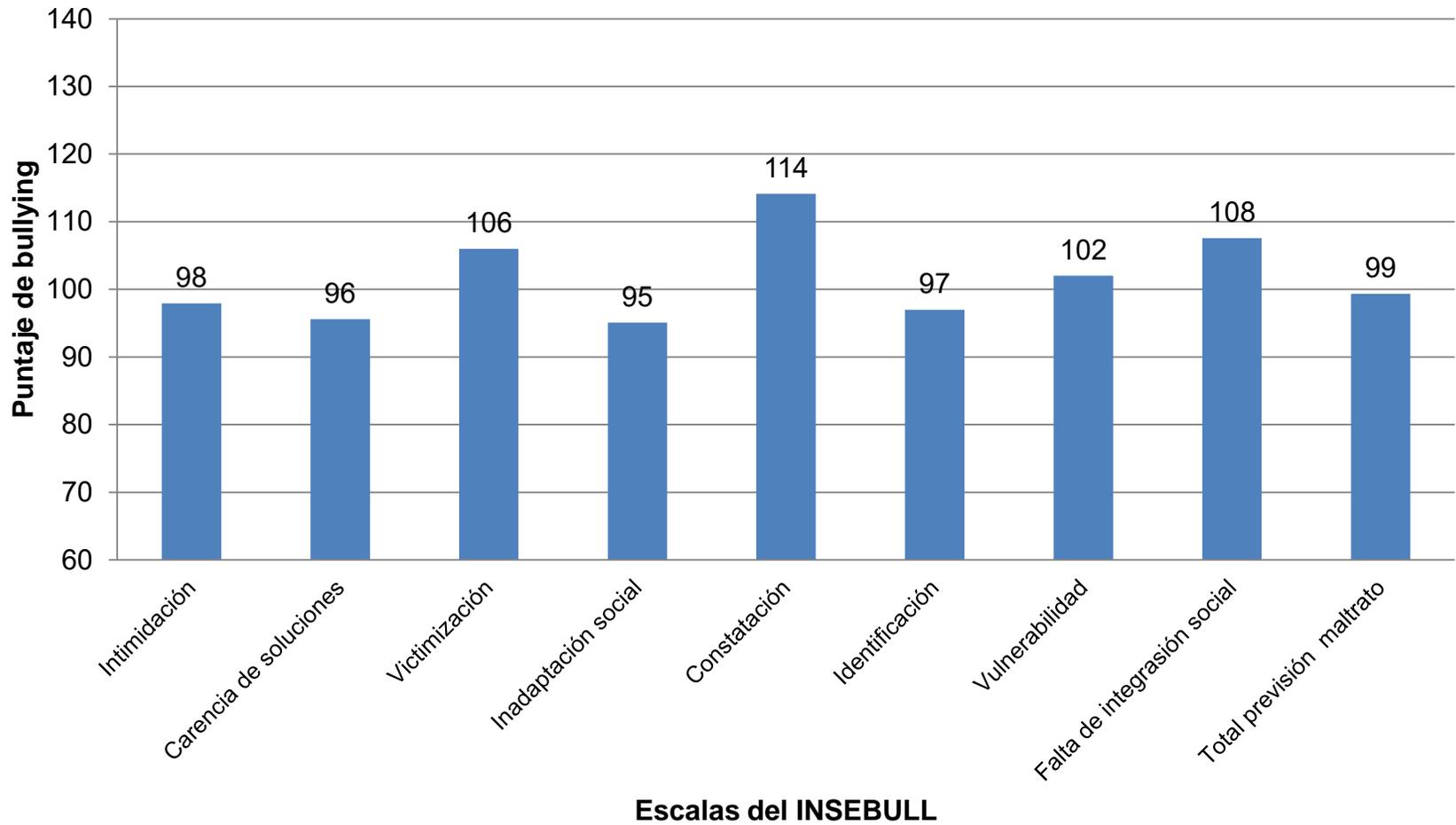
ANEXO 2

Porcentajes de sujetos con puntajes altos en estrés



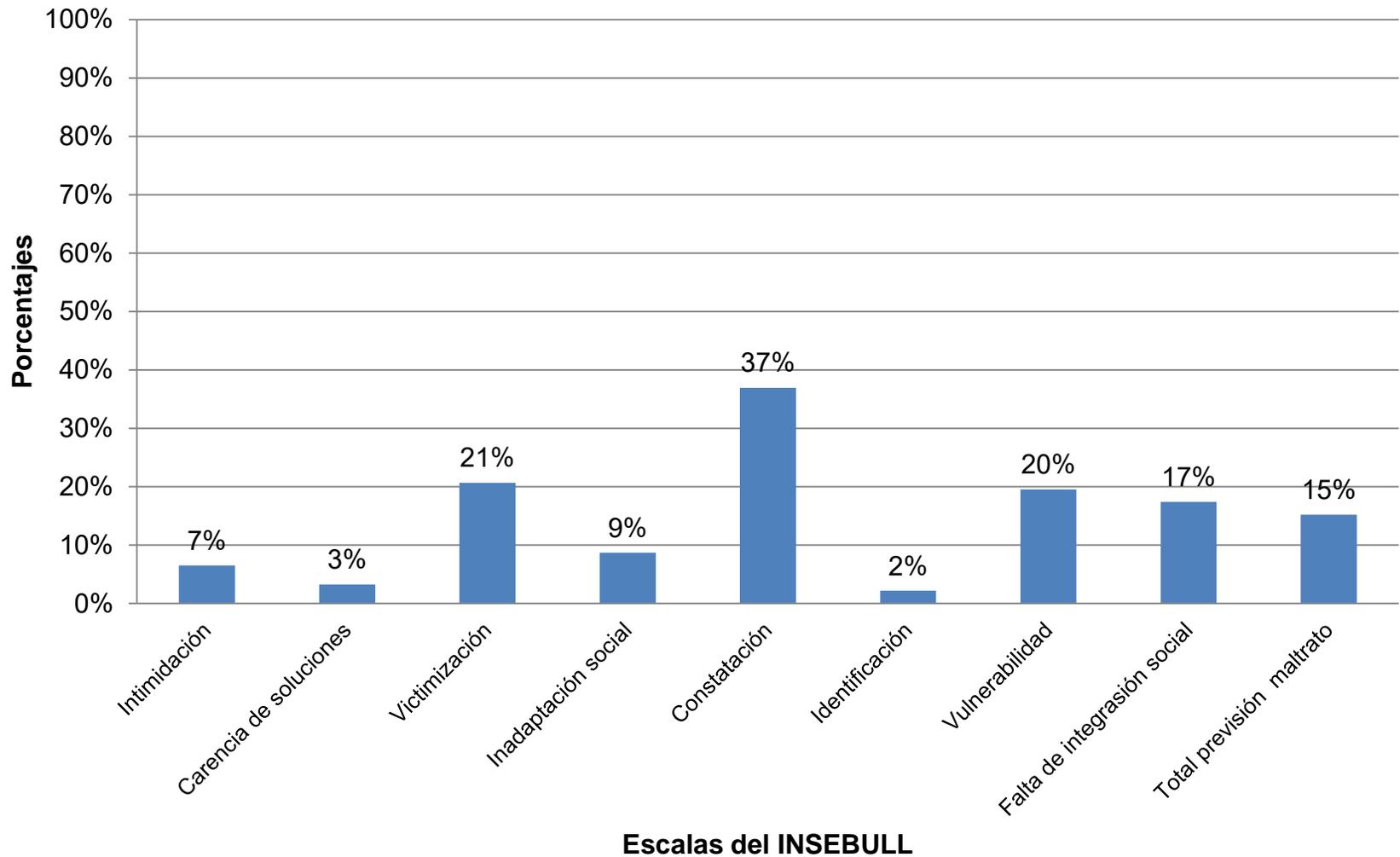
ANEXO 3

Media aritmética de los indicadores psicológicos del bullying



ANEXO 4

Porcentajes de sujetos con puntajes altos en indicadores del bullying



ANEXO 5

Correlación entre el nivel de estrés y los indicadores subjetivos del bullying

