



**UNIVERSIDAD
DON VASCO**

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

***RELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR Y ESTRÉS EN LOS
ALUMNOS DE PRIMARIA***

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Angélica Esmeralda Solórzano Martínez

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos.

Uruapan, Michoacán. A 04 de mayo de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.	4
Objetivos.	5
Hipótesis.	6
Operacionalización de las variables de investigación.	7
Justificación.	8
Marco de referencia.	10

Capítulo 1. El estrés.

1.1. Antecedentes históricos del estrés.	13
1.2. Tres enfoques teóricos del estrés.	15
1.2.1. Estrés como estímulo.	16
1.2.2. Estrés como respuesta.	17
1.2.3. Estrés como relación persona entorno (enfoque interaccionista).	18
1.3. Los estresores.	20
1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos	21
1.3.2. Estresores biogénicos.	24
1.3.3. Estresores en el ámbito académico.	26
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.	29
1.5. Los moduladores del estrés.	32

1.5.1. El control percibido.	33
1.5.2. El apoyo social.	33
1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.	35
1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.	36
1.6. Los efectos negativos del estrés.	37

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1. Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	39
2.2. Concepto.	40
2.3. Causas del <i>bullying</i>	41
2.3.1. Factores de riesgo escolares.	43
2.3.2. Factores de riesgo familiares.	47
2.3.3. Factores de riesgo sociales.	50
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	51
2.5. Tipos de <i>bullying</i>	53
2.6 Perfil de acosadores y de víctimas.	58
2.6.1. Características de los acosadores.	59
2.6.2. Características de las víctimas.	60
2.6.3. Otros participantes en el acoso.	61
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.	62
2.7.1. Estrategias escolares.	63
2.7.2. Estrategias familiares.	64
2.7.3. Estrategias terapéuticas.	66

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica.	68
3.1.1. Enfoque cuantitativo.	69
3.1.2. Investigación no experimental.	71
3.1.3. Diseño trasversal.	72
3.1.4. Alcance correlacional.	73
3.1.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos.	74
3.2. Población y muestra.	78
3.2.1. Descripción de la población.	78
3.2.2. Descripción del tipo de muestreo.. . . .	79
3.3. Descripción del proceso de investigación.	80
3.4. Análisis e interpretación de resultados.	82
3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón.	82
3.4.2. Indicadores de subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio.	85
3.4.3. Descripción de la correlación entre el nivel de estrés y los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	89
Conclusiones.	94
Bibliografía.	97
Mesografía.	99
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se examina la relación entre el estrés y el acoso escolar en una escuela primaria pública. Como primera tarea, se brindan los elementos necesarios para formar en el lector un panorama general.

Antecedentes

El presente apartado está dividido en tres partes: en la primera se expondrán los conceptos fundamentales de la presente indagación; en la segunda, se presentarán algunas investigaciones realizadas sobre las variables a estudiar y se presentarán aspectos relevantes de la forma de que se llevaron a cabo. Finalmente, se mencionará la forma en que se presentan ambas variables en el escenario donde se efectuó el estudio.

De acuerdo con Caldera y cols. (2007), el concepto de estrés surge en la década de 1930, cuando un Hans Selye, un joven austriaco, estudiante de la carrera de medicina, se interesó en un conjunto de síntomas comunes y generales de un grupo de enfermos a quienes estudiaba, a lo cual lo denominó “Síndrome de estar enfermo”. Posteriormente lo nombró “estrés biológico” y luego, simplemente “estrés”. El término *stress* es de origen anglosajón y significa “tensión”.

Cabe mencionar que el término estrés, es uso común y “se emplea para hacer referencia a una gran gama muy amplia de experiencias como, por ejemplo, nerviosismo, tensión, cansancio, agobio inquietud y cualquier situación desmesurada de presión que se puede sufrir en alguna situación comprometida” (Caldera y cols.; 2007: 78).

Por otra parte, el término *bullying* en los últimos años se ha hecho relevante particularmente en la comunidad escolar y en general, en toda la sociedad. El fenómeno afecta a todos los alumnos que se encuentren en la escuela donde aparece, “afectando claramente al bienestar y correcto desarrollo de los implicados y, en mayor medida, a las víctimas. Trae graves consecuencias, como son: soledad, pérdida de la confianza, baja autoestima, ansiedad e inseguridad.” (Mora; 2006: 23).

En cuanto a los antecedentes de las variables a tomar en cuenta en esta investigación, las cuales son estrés y *bullying*, se presentan a continuación.

En un tesis realizada por Negrete (2015) en la Universidad Don Vasco, se estudió la relación que existe entre acoso escolar y el estrés de alumnos del Instituto Latinoamericano, de Uruapan, Michoacán, utilizando un método cuantitativo, con un diseño no experimental y de alcance correlacional.

Las técnicas utilizadas fueron dos: para evaluar el estrés se utilizó el Test llamado CMAS-R, de Reynolds y Richmond (1997), y para evaluar la segunda variable, se utilizó la prueba de INSEBULL, creada por Avilés y Elices (2007). Esta

prueba se aplicó en alumnos de los niveles de secundaria y preparatoria, con edades de entre 13 y 19 años.

Los resultados obtenidos arrojaron que existía una relación significativa entre el nivel de estrés con los indicadores de acoso escolar.

Como segundo antecedente, se tiene otra investigación en donde se indagó la variable *bullying*, llevada a cabo por Alva (2014) con el título: “Relación entre el *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos que se perciben como víctimas”, en donde la pregunta de investigación fue: ¿Existe relación significativa entre el nivel de percepción del *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos de 2° grado, grupo “G”, “H” e “I” que son víctimas de *bullying*? Esto dentro de la Escuela Secundaria Técnica 102, del turno vespertino, en la ciudad de Uruapan, Michoacán. Al respecto, se menciona que su metodología hizo uso de un método cuantitativo, se utilizó un diseño no experimental, las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron la prueba INSEBULL para evaluar el *bullying* y la CMAS R-2 para medir el nivel de ansiedad.

En los resultados obtenidos se encontró que nivel de percepción del *bullying* que manifiestan las víctimas, influye de manera significativa en su nivel de ansiedad (Alva; 2014).

Por otra parte, en la institución donde se realizó la presente indagación, se han dado algunas manifestaciones de *bullying* que a decir de algunos docentes, podrían estar relacionadas con el estrés que experimentan los escolares.

Planteamiento del problema

En la actualidad, el estrés es un fenómeno cada vez más frecuente, que afecta a la población en general, con graves consecuencias para la salud de quienes lo padecen, por lo cual se considera de suma importancia conocer los efectos que esta variable tiene sobre los individuos y las posibles consecuencias que pueda traer consigo.

A través de los años, en los hábitos escolares se han venido presentando agresiones frecuentes entre los estudiantes, sin embargo, fue apenas hace algunos años cuando se le nombró *bullying*, sus manifestaciones han venido tomando cada vez más importancia en la sociedad escolar. Este fenómeno habla de intolerancia, discriminación y falta de valores, que muchas veces vienen desde el hogar, esta problemática afecta a niños y adolescentes; actualmente crece de manera considerable en las escuelas, motivo por el cual es de suma prioridad estudiarlo a profundidad.

La falta de información para el docente y los padres de familia, obstruye el aprendizaje del alumno; para mejorar estas condiciones, se debería obtener información para mejorar en lo posible la educación del estudiante. En la actualidad,

existen estudios que hablan sobre la presencia del *bullying* en las escuelas, pero ninguno ha establecido una relación clara sobre el nivel de estrés en los alumnos que son víctimas de este problema.

Por lo tanto, se desea dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Existe una relación significativa entre el nivel de percepción de *bullying* y el grado de estrés de los alumnos de 5° y 6° grado, de los grupos A y B, de la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón, turno matutino, de Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán?

Objetivos

A continuación se establecen los lineamientos que sirvieron para regular las diferentes tareas lo largo de esta investigación.

Objetivo general

Analizar la relación que existe entre el nivel de percepción de *bullying* y la medida en que se presenta el estrés, en los alumnos de 5° y 6° grado, de los grupos A y B, de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, del turno matutino, en Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de estrés.

2. Identificar principales características del estrés.
3. Determinar las principales causas del estrés.
4. Cuantificar la presencia del estrés en los alumnos de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón.
5. Definir el concepto de *bullying*.
6. Identificar las principales causas del *bullying*.
7. Identificar los principales factores asociados con el *bullying*.
8. Analizar la importancia que tiene el fenómeno de *bullying* en el contexto de la psicología.
9. Valorar la percepción del *bullying* en los alumnos de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón.

Hipótesis

Una vez definidos los objetivos, se establecieron las siguientes explicaciones tentativas para la investigación.

Hipótesis de investigación

Existe una relación significativa entre el nivel de percepción de *bullying* y el estrés, en los alumnos de 5° y 6° grado, grupos A y B, de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, de Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre el nivel de percepción de *bullying* y el estrés, en los alumnos de 5° y 6° grado, grupos A y B, de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, de Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán.

Operacionalización de las variables de investigación

A continuación se mencionan las características de las pruebas que se aplicaron para evaluar las variables estudiadas en esta investigación.

La variable estrés fue medida con el test psicométrico llamado Escala de Ansiedad manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), esta prueba fue creada por Reynolds y Richmond (1997). Los resultados obtenidos mediante la aplicación de dicha prueba son los indicadores del nivel de estrés que presentan los sujetos investigados.

La prueba CMAS-R, además de brindar la puntuación de ansiedad total, ofrece cuatro puntuaciones de subescalas, las cuales se denominan:

- a) Ansiedad fisiológica.
- b) Inquietud-hipersensibilidad.
- c) Preocupaciones sociales-concentración.
- d) De mentira.

La variable *bullying*, por su parte, se evaluó mediante el uso de la prueba INSEBULL (Instrumentos para la Evaluación del *Bullying*). Sus autores son José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007).

Es un test de corrección informatizada, cuyo objetivo es el de evaluar el maltrato entre iguales, o *bullying*, en estudiantes, a través de dos instrumentos: un autoinforme, que aporta el punto de vista sobre cómo se siente cada alumno, y un heteroinforme; este último se puede utilizar para obtener información relevante de otros adultos que convivan y conozcan el grupo, tanto en situaciones escolares como en paraescolares. La prueba costa de 35 ítems.

Este instrumento permite valorar los siguientes factores o dimensiones: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación participantes *bullying* y vulnerabilidad escolar ante el abuso. Este instrumento se aplica de forma colectiva.

Justificación

El presente estudio aporta conocimientos más profundos a la ciencia, al determinar el nivel de estrés que presentan los alumnos que son víctimas del *bullying*, ya que en la actualidad es un problema que se presenta frecuentemente en las escuelas y sobre el cual se han realizado pocos estudios. A pesar que es un fenómeno bastante frecuente en la actualidad, no se le ha dado la importancia que

requiere. Por lo tanto, los resultados de esta investigación servirán a las ciencias sociales para que este problema se conozca más a fondo y se puedan llegar a proponer soluciones que estén en posibilidad de realizarse.

Asimismo, contribuirá a que los alumnos que forman parte de la investigación, analicen la gravedad del problema por el que están pasando y que conozcan las consecuencias que genera el estrés, para que así se busquen estrategias adecuadas que les permitan manejar el estrés de manera más adecuada.

Esta investigación servirá a los estudiantes y personas en general que integran la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, para que conozcan las características del *bullying* y así detecten a los afectados, o si ellos lo están padeciendo, se den cuenta que dicho problema afecta a la mayoría de los estudiantes sin importar su sexo, edad ni nivel socioeconómico. Aportará esta investigación a la psicología en general, un conocimiento más profundo acerca de lo que es el *bullying*, el estrés y sus consecuencias, así como la gravedad con que pueden afectar a los individuos.

Finalmente, aporta a la psicología educativa conocimientos sobre las características que poseen las víctimas de *bullying* y el estrés, para que los especialistas de esta área puedan diseñar programas, instrumentos o estrategias que ayuden a identificar a los involucrados y así, brindarles orientación de lo que está sucediendo para que este problema disminuya en las escuelas.

Marco de referencia

Los datos para describir de manera general a la institución en la que se llevó a cabo la investigación, se presentan a continuación.

La presente indagación se realizó en la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, del turno matutino, de Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán, con clave 16DPR2249B, la cual está ubicada en la calle 16 de septiembre s/n, del Barrio La Asunción. Esta institución brinda educación exclusivamente de primaria, y es de carácter público.

“Como misión, en la Escuela José Ma. Morelos y Pavón implementamos un modelo educativo a través de la planeación participativa y un liderazgo democrático y compartido. Educamos para la libertad con disciplina, respeto, tolerancia, responsabilidad y humildad; formamos alumnos críticos y reflexivos, responsables y emprendedores, sobresalientes, triunfadores, entusiastas, gustosos por la vida. Mantenemos los índices de calidad en la educación, abatimos los índices de deserción y reprobación escolar” (Entrevista con docente).

“En cuanto a la visión, la Escuela José Ma. Morelos y Pavón aspira a trabajar como una comunidad educativa entregada con docentes, padres de familia, instituciones y sociedad en general, incorporando permanentemente innovaciones pedagógicas tendientes a formar alumnos con espíritu de superación, logrando

impacto en la calidad de aprendizaje y contribuyendo a elevar el nivel educativo y cultural de Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán” (Entrevista con docente).

En cuanto a la infraestructura, el plantel cuenta con dos edificios, una dirección y dos patios cívicos con pequeñas áreas verdes. Respecto a la planta docente, se conforma por un director y 14 profesores frente a grupo; la matrícula de inscripción cuenta con una totalidad de 392 alumnos de 1° a 6° grado, de ambos turnos.

CAPÍTULO 1

ESTRÉS

Según Sánchez (2007), el estrés está considerado como uno de los problemas de salud más frecuentes en la actualidad. Se afirma que es la causa directa e indirecta de numerosos padecimientos. Entre las enfermedades ligadas al estrés están la cardiopatía, las enfermedades circulatorias, las enfermedades de la piel, la diabetes e incluso tumores malignos.

Si bien el estrés es responsable de variados problemas de salud en la sociedad, también es importante destacar que dicha condición es un mecanismo de defensa frente a una situación considerada amenazante, lo cual provoca un estado de alarma en el organismo que se acompaña de cierto grado de ansiedad y miedo, por ello causa problemas en otras funciones que tienen relación con el comportamiento y que interviene en las relaciones interpersonales y laborales.

Se podría definir el estrés como una condición psicológica que se activa cuando una persona percibe e interpreta una situación o acontecimiento, como amenazante o desbordante de sus recursos, ya que le exige un sobreesfuerzo y, por lo tanto, es posible que ponga en peligro su bienestar personal.

“El término estrés se suele utilizar de forma genérica para caracterizar cualquier trastorno que no encaje con un cuadro clínico específico. Pero el término

no puede ser solo negativo, también puede significar energía vital, ya que un cierto grado de estrés es benéfico, en la medida en la que implica dinamismo y espontaneidad. Esto se le llama eustrés (estrés positivo), a diferencia del distrés (estrés negativo)” (Sánchez; 2007: 12).

1.1. Antecedentes históricos del estrés.

El estrés existe desde los orígenes de la humanidad, ya que permite que el ser humano afronte de manera eficaz y adecuada las amenazas y peligros para la supervivencia.

De acuerdo con Sánchez (2007), la palabra “estrés” proviene del latín *stringere*, que significa presionar o comprimir. Este término comenzó a utilizarse en la física y la metalúrgica para referirse a la fuerza que aplica a un objeto y mediante la cual es posible deformarlo o romperlo. Poco después pasó al campo de las ciencias de la salud y se refiere a una presión que ocasiona alteraciones en el funcionamiento mental y físico de los individuos.

En el siglo XIV, la palabra estrés era sinónimo de dureza y angustia. Posteriormente para el siglo XVIII, Robert Hooke, se preguntó cómo diseñar puentes resistentes a cargas y ventiscas. En la psicología, esta situación se tradujo en buscar afinidad de características comunes en las personas que resisten el estrés.

Hacia 1920, Claude Bernard, afirmaba que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar el organismo. Los seres vivos tienen a mantener la estabilidad de su medio ambiente interno para sobrevivir. “La estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente” (Sánchez; 2007: 16).

Walter Cannon, por su parte, propuso el término homeostasis en 1922 y adoptó el término estrés en 1939. Afirmaba que la agresión provoca estimulación en el sistema nervioso y descarga de adrenalina (glándulas suprarrenales), esto provoca modificaciones cardiovasculares que preparan al cuerpo para la defensa.

Hans Selye identificó el síndrome general de adaptación en 1936, al observar que los pacientes, sin importar su enfermedad, muestran pérdida de apetito, reducción de fuerza muscular, elevación de la presión arterial y carencia de iniciativa. El ciclo de vida del salmón ejemplifica la idea de síndrome descubierto por él (citado por Lazarus y Lazarus; 2000).

Durante la Primera Guerra Mundial, el estrés se estudiaba con el nombre de “neurosis de guerra” con fines de estrategia militar. Posteriormente, en la Segunda Guerra Mundial, se observó que los soldados se desmoronaban emocionalmente en el combate. Entonces se buscó la manera de seleccionar a hombres resistentes al estrés.

Después de este último conflicto, se apreció que el estrés es un fenómeno aplicable a situaciones de la vida cotidiana. Ya en la década de los setentas, se vio que el estrés es una respuesta natural a las exigencias de la vida y no es del todo negativo. “En la década de los ochentas se vio que hay diferencias individuales que influyen en la experiencia del estrés. ¿Por qué unos sujetos son más vulnerables que otros? A Fines del siglo pasado y principios del actual se desarrollaron distintos enfoques teóricos para comprenderlo y afrontarlo” (Sánchez; 2007: 14).

1.2. Tres enfoques teóricos del estrés.

Cuando se contempla el fenómeno estrés, se comprende que puede traer consecuencias tanto positivas como negativas, ya que puede hasta cierto punto ser estimulante para algunos individuos o puede traer consigo serios problemas de salud para otros, por ello, es importante que cada persona conozca su nivel óptimo de estrés.

Este fenómeno ha sido estudiado desde tres enfoques distintos: el primero como respuesta, en donde se ha considerado como una reacción de tipo fisiológico o psicológico que se manifiesta en la conducta del individuo.

En el segundo enfoque, el estrés como estímulo, es considerado una situación externa al individuo, en donde el ambiente es el causante de tal fenómeno.

Por el último, en el estrés como enfoque interactivo, se toma en cuenta la percepción que tiene el individuo ante las situaciones amenazantes de la vida, por lo que manifiesta la falta de cohesión entre el ambiente y el individuo.

Estos enfoques ofrecen tres puntos de vista de cómo el estrés se presenta en el individuo y las metodologías empleadas para investigar el fenómeno. Enseguida se amplía cada perspectiva.

1.2.1. El estrés como estímulo.

El estrés es considerado como la causa de enfermedad, proveniente de condiciones presentes en el ambiente del individuo.

Hipócrates (referido por Travers y Cooper; 1996) consideraba que el entorno condiciona las características de salud y enfermedad. Las características ambientales molestas son las situaciones estresantes que provocan cambios en las personas. Se trata de un modelo estático-ingenieril.

Se asume que hay estímulos potencialmente estresantes: ambientales (ruido, temperatura), económicas (pobreza), físicas (discapacidad), psicológicas (depresión) y desastres naturales (inundaciones o sismos, por ejemplo).

Algunas suposiciones básicas del estrés desde este enfoque, incluyen que se puede medir la toxicidad de cada estímulo que provoca el estrés, así como el nivel de

tolerancia que es superable. Cuando este se rebasa, puede tener daños permanentes o temporales.

El estrés no está considerado como totalmente negativo, sino también como algo vital y estimulante para el individuo: se entiende desde dos puntos: como estrés favorable (eustrés), que motiva al crecimiento del individuo, y como desfavorable (distrés), el cual es dañino (Travers y Cooper; 1996).

Hay niveles de estrés que pueden ser experimentados por el individuo: el exceso de estrés (hiperestrés), defecto de estrés (hipoestrés), estrés negativo (diestrés) y estrés positivo (eustrés).

1.2.2. El estrés como respuesta.

Selye (citado por Fontana; 1992) denominó a la respuesta que se da ante un cambio ambiental “síndrome general de adaptación”, la cual se desarrolla en tres frases:

- Alarma: primera exposición ante el estresor.
- Resistencia: afrontamiento del sujeto echando mano de los recursos personales.
- Agotamiento: el sujeto concluye exhausto.

En la fase de agotamiento se presentan numerosos efectos en diversas áreas:

- Área cognitiva: decremento en la atención y concentración, incremento de la distractibilidad, deterioro de la memoria, velocidad de respuesta impredecible, errores en tareas y deficiente planeación a largo plazo.
- Área emocional: aumento de la tensión psicológica (muchas preocupaciones que no se dejan), hipocondría, cambios en rasgos de personalidad, se agudizan las deficiencias personales que ya se tenían, debilitamiento de las restricciones morales, pérdida de autoestima y depresión.
- Área conductual: problemas del habla, no se realizan tareas que antes gustaban, ausentismo ante tareas obligatorias, consumo de drogas, baja en los niveles de energía, pérdida de sueño, conductas clínicas, rechazo de nueva información, irresponsabilidad, no se resuelven problemas fondo y hay amenazas de suicidio.

1.2.3 Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista)

El estrés no ocurre sin una valoración (cognición) antecesora del suceso de la vida. La valoración, no el suceso de vida en sí, es la causa del estrés. Es la interacción de la persona con los acontecimientos lo que puede dar lugar a una experiencia estresante.

Cuando los recursos personales exceden la carga del entorno, se experimenta aburrimiento, el cual es nocivo. En algunos momentos, la capacidad de afrontamiento de la persona está debilitada.

Este enfoque enfatiza los siguientes aspectos que caracterizan el estrés:

- Valoración cognitiva de la situación: neutra (irrelevante), negativa (amenaza o daño) o positiva (beneficios), es decir, eustrés.
- Experiencias y familiaridad con la situación.
- Capacidad de respuesta propia que percibe el sujeto versus la valoración de la situación.
- Influencia interpersonal.
- Un estado de desequilibrio.
- Existencia de una demanda.
- Percepción de esa demanda como amenaza, pérdida o daño.
- El sujeto no dispone de recursos suficientes.
- Presencia de emoción negativa.
- Peligro de inadaptación o desajuste psicológico (Travers y Cooper; 1996).

Finalmente, una vez revisados los tres enfoques, se puede afirmar que el estrés “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: 25).

1.3. Los estresores.

Conociendo ya en el apartado anterior los antecedentes históricos del estrés y su definición, resulta conveniente en este apartado realizar una clasificación de las condiciones que desencadenan el estrés, es decir los estresores, en función de criterios meramente descriptivos.

Según Selye, el estrés es la vida y la vida es el estrés, es decir, lo expresa como un proceso necesario para la supervivencia, asimismo, adaptó el término estresores para referirse a las condiciones desencadenantes de estrés.

El estrés es un sinónimo de cambio, ya que cualquier modificación en la rutina del individuo puede ser estrés; aun los cambios imaginarios son también estresores. No importa si la situación es negativa o positiva, real o imaginaria, cualquier cambio que represente una carga para el individuo o cambio en su rutina diaria, es estrés.

Lazarus y Cohen (citados por Palmero y cols.; 2002) mencionan tres clases de estresores psicosociales, en función de los cambios que producen en la persona.

- 1) Los cambios mayores o estresores únicos: son aquellos cambios dramáticos en el entorno y en la vida de varios individuos.

- 2) Los cambios menores, o estresores múltiples: son cambios significativos y trascendentes, que afectan a un solo individuo o un grupo pequeño.
- 3) Los estresores cotidianos o microestresores: son aquellas molestias y alteraciones de la vida cotidiana (Palmero y cols.; 2002).

Como una clase adicional, están los estresores biogénicos: alertan el proceso de activación fisiológica, sin la mediación de los procesos psicológicos.

Clasificando los estresores de esta manera, se entiende que existen detonantes del estrés que afectan a una o a varias personas, los cuales pueden ser variados, y abarcan desde cambios cotidianos hasta acontecimientos significativos que marcan al individuo.

1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, acontecimientos vitales y cotidianos.

Como, ya se mencionó anteriormente, existen tres tipos de estresores, los cuales se explican a continuación.

El primer tipo corresponde a los cambios mayores, son aquellos cambios extremadamente drásticos en la vida de la persona, como pueden ser: sufrir importantes problemas de salud, enfermedades terminales, terrorismo o violencia; catástrofes de origen natural, como son terremotos o inundaciones; en general, son todas aquellas situaciones altamente traumáticas para el individuo.

La principal característica de los estresores psicosociales, es la potencial capacidad de afectar a un gran número de personas, lo que puede alterar de manera perturbadora la estabilidad de las personas, y cuyas consecuencias se mantienen en el tiempo de forma prologada.

Así pues, en segunda estancia los acontecimientos vitales, que son todas aquellas circunstancias que pueden hallarse fuera del control del individuo, como es el caso de la muerte de un ser querido, una amenaza a la propia vida, una enfermedad incapacitante o la pérdida del puesto de trabajo, así como acontecimientos que están fuertemente influidos por la propia persona, como es el caso del divorcio o el tener hijos.

Existe en las personas, áreas de la vida en donde los cambios drásticos tienen una trascendencia vital y por lo tanto, son altamente significativas.

Las principales fuentes desencadenantes del estrés corresponden con cambios en:

- Las relaciones interpersonales: en relación con los problemas en la interacción con amigos, vecinos, socios o con familiares cercanos.
- El ámbito laboral: son aquellas actividades que involucran problemas en el trabajo, escuela y tareas domésticas.

- Las situaciones ambientales: en este caso, son todas aquellas situaciones que amenazan la integridad persona, el cambio de residencia o la emigración.
- El ámbito económico: cuando existen cambios en el estatus económico.
- Lesiones o enfermedades somáticas: padecer de alguna enfermedad grave, sufrir un accidente o someterse a un proceso quirúrgico.
- Factores familiares: en el caso de niños y adolescentes existen estos factores que provocan estrés, esto incluye relaciones frías y distantes entre los padres, o relaciones de abierta hostilidad, trastornos somáticos, comportamientos fríos y distantes en las relaciones paterno-filiales.

Por último, están los estresores cotidianos, o microestresores, estos son los acontecimientos de alta frecuencia, esto es, todas aquellas pequeñas circunstancias que pueden irritar o perturbar en un momento dado, como pelear con la pareja o convivir con un fumador desconsiderado (Palmero y cols.; 2002).

Aunque estas molestias que se sufren a diario no son tan graves como las anteriores, pueden ser incluso más importantes para el individuo en cuanto al proceso de adaptación y la conservación de la salud.

Los estresores cotidianos que afectan a las personas hacen referencia a aspectos relacionados con: las responsabilidades domésticas, asuntos relacionados con la economía, el trabajo, los problemas ambientales y sociales, el mantenimiento del hogar, la salud, la vida personal y todo lo relacionado con la familia y amigos.

Básicamente se pueden identificar dos tipos de microestresores, los cuales son:

- 1) La contrariedades: son todas aquellas situaciones que causan malestar emocional, demandas irritantes y que a su vez pueden ser denominadas como problemas prácticos, como la pérdida de un objeto o sufrir un atasco de tráfico, o problemas sociales, como tener conflictos con la pareja o la familia.
- 2) Las satisfacciones: son las experiencias y emocionales positivas y que tienen la característica de equilibrar los efectos de las contrariedades.

Así pues, se entiende que todos esos cambios, ya sean imaginarios o reales, que afectan al individuo de manera positiva o negativa; cualquier desequilibrio en la vida del individuo se entiende entonces como estresor.

1.3.2. Estresores biogénicos.

Según Everly (referido por Palmero y cols.; 2002), existen dos tipos de desencadenantes del estrés: los estresores psicosociales y los biogénicos.

Los estresores de este tipo no utilizan los mecanismos de valoración cognitiva, y actúan directamente en los núcleos activadores neurológicos y afectivos; por virtud

de sus propiedades bioquímicas, inician directamente la respuesta de activación del estrés sin antes realizar el proceso cognitivo-afectivo.

Algunos de los estresores biogénicos son los siguientes:

- Cambios hormonales en el organismo: estos son todas las modificaciones que ocurren en la pubertad, las fluctuaciones hormonales de la pubertad son importantes y son causantes de este tipo de estrés.
- El síndrome premenstrual: para las mujeres que ya ha pasado la pubertad, representa una potencial causa de estrés e incluso este desequilibrio hormonal es suficiente para causar un episodio de sobre-estrés.
- La menopausia: es otro motivo de la vida de la mujer en el que se produce un cambio importante en los niveles de hormonales, este declive endocrino es suficiente para causar sobre-estrés en muchas mujeres.
- Ingestión de sustancias químicas: el consumo de anfetaminas, la fenilpropanolona, la cafeína, la teobromina, la teofilina o la nicotina.
- Reacciones a ciertos factores físicos: estos son todos aquellos estímulos que provocan dolor, calor o frío en extremo.
- Por último, el estrés alérgico: las alergias son fuentes de estrés que requieren de grandes cambios de energía por parte del sistema inmunológico para luchar contra aquello que el cuerpo considera como peligroso.

Así pues, “se entiende que los estresores son sucesos reales o imaginarios de desequilibrio en la persona que desencadenan el estrés, estos pueden ser psicosociales o biogénicos y pueden causar malestar en el proceso de adaptación y salud de la persona que los sufre” (Palmero y cols.; 2002: 431).

1.3.3 Estresores en el ámbito académico.

Al igual que en los adultos, también para los niños y adolescentes existen estresores en el ámbito académico, por lo que se puede decir que existen circunstancias que propician que el alumno tenga estrés, los cuales se mencionan a continuación.

Son estresores académicos del estudiante:

- Realización de examen.
- Exposición de trabajos.
- Intervención en el aula (realizar o responder preguntas).
- Ir al cubículo de profesor para asesoría.
- Sobrecarga académica: excesiva número asignaturas, mucho trabajo en algunas asignaturas.
- Muchos alumnos en las aulas.
- Competitividad entre compañeros.
- Agresión psicológica o física.

- Trabajo en grupo.
- Exceso de responsabilidades.
- Interrupciones de trabajo.
- Ambiente físico desagradable.
- Falta de programas motivacionales.
- Tiempo limitado para hacer trabajo (Barraza; 2003).

Así pues, cuando el alumno ingresa a la universidad se presentan circunstancias que contribuyen a la aparición de estrés en el estudiante. Algunos de ellos son:

- Dejar la casa paterna.
- Tener que viajar diariamente de la casa a la escuela.
- Hacerse caso de su economía.
- Compartir la vivienda o vivir solo.
- Atender las responsabilidades académicas, las clases y las relaciones personales.
- Eventos positivos, como enamorarse o preparar un viaje (Barraza; 2003).

El estrés académico es disfuncional cuando no permite al alumno responder de la manera que quiere y para la cual se ha preparado; cuando se sostiene el estado de alerta por más tiempo del necesario para responder a las demandas, lo que deriva en múltiples síntomas como: dolores de cabeza, problemas gástricos,

alteraciones de la piel (acné) y del sueño, inquietud, dificultad para concentrarse y cambios en el humor, entre otros.

Por razones consecuentes, el rendimiento académico de alumno puede verse afectado negativamente, debido a que requiere más tiempo para aprender, ante las respuestas en las pruebas académicas el educando puede bloquearse, pese a los conocimientos que tenga y los esfuerzos que haga para obtener satisfactorios resultados.

De acuerdo con Hernández y cols. (citados por Barraza; 2003) existen 12 tipos de respuestas de estrés académico.

1. Preocupación.
2. El corazón late muy rápido y/o falta el aire y la respiración es agitada.
3. Movimientos repetitivos con algunas partes del cuerpo paralizadas o movimientos torpes.
4. Miedo.
5. Molestias en el estómago.
6. Fumar, beber y comer demasiado.
7. Pensamientos o sentimientos negativos.
8. Temblor de manos o piernas.
9. Dificultades para expresar verbalmente o tartamudeo.
10. Inseguridad.
11. Boca seca y dificultades para tragar.
12. Llanto.

Los estudiantes, entonces, pueden verse fuertemente afectados por el estrés, de manera que no les permite desarrollarse de manera óptima en las actividades educativas, bajando su potencial para aprender y crecer en el ámbito educativo.

1.4 Procesos de pensamiento que propician el estrés.

Ahora se examinarán algunas ideas distorsionada más comunes, y que provocan estrés.

Freud sugería que las distorsiones más profundas y más dañinas debían buscarse en el área de la agresión y de las percepciones sexuales (conductas destructivas dirigidas hacia los otros o contra uno mismo). Por su parte, Alfred Adler aseguraba que la neurosis humana era provocada por las creencias equívocas (citados por Powell; 1998).

Posteriormente, Ellis (referido por Powell; 1998) afirmó que las personas no son afectadas emocional y psicológicamente por los eventos o las circunstancias, sino por la manera en que los perciben.

Supone toda esperanza de ser feliz y de tener una vida plena en la reorganización de manera personal de pensar. La percepción de las ideas distorsionadas adquiridas en la niñez es la fuente principal de infelicidad en las

etapas posteriores de la vida. Únicamente se logra la armonía emocional y un ajuste en la conducta, si se pone en duda el pensamiento irracional e irreal.

Algunas ideas que constituyen procesos irracionales de pensamiento y que suelen generar estrés, se muestran a continuación, con base en Powell (1998):

1. “Debo recibir cariño y aprobación absoluta de mis compañeros de trabajo, mi familia y mis amigos”. No es posible obtener el cariño y aprobación universal. Mientras más se aferre una persona a lograr este objetivo, más ansiosa, frustrada, y autodestructiva llegará a ser. Así pues, la persona que hace todo con tal de recibir aprobación, ante cualquier muestra de rechazo sufre.
2. “Debo ser perfecto en todo lo que hago”. Este objetivo es imposible de alcanzar, pues se sabe que la perfección no existe como tal, esto solo puede orillar a un esfuerzo excesivo, un temor constante al fracaso y a una sensación de inferioridad, por lo cual, cuando no se logra, hay autorreproche y baja la autoestima. Se aplica tal patrón perfeccionista a miembros de la familia o personas en el trabajo.
3. “Ciertas personas son malas y deben ser castigadas”. En esta idea distorsionada se percibe a sí mismo con la capacidad y habilidad para juzgar a los demás. La persona se erige en juez de otro; juzga a la persona, no sus actos. Vive molesta con la forma de conducirse de otros.
4. “Es horrible cuando las personas y las cosas no son como yo quisiera que fueran”. Actitud claramente irracional al creer que si las situaciones no salen como se quiere, no se logrará la felicidad o el éxito; se expresa en frases

como: “por qué me tocó estar con estos” “estas cosas solo me pasa a mí”.
La persona vive irritada e inconforme.

- 1) 5. “Mi felicidad depende de los demás o de acontecimientos externos”.
Esta distorsión es con el afán de evitar desafíos y responsabilidades: es más fácil negar que el individuo puede ser feliz por sí mismo y pretende que hasta que ocurran ciertos eventos, será feliz. Como no se puede tener control de la conducta o manipular la voluntad de otros, la persona se siente infelicidad y estrés.
5. “Hay que sentir temor antes situaciones inciertas o desconocidas”. Este pensamiento irracional pone su atención en las preocupaciones y el miedo ayuda de alguna manera a solucionar posibles dificultades.
6. “Necesito contar con una persona más fuerte y grande que yo”. La persona dependiente que busca vivir al cuidado de los demás, cede su independencia en la voluntad y el pensamiento y vive atrapada por la persona que la protege.
7. “El pasado determina el presente”. Esta premisa distorsiona la realidad creyendo que las circunstancias lo determinan y no puede hacer nada para cambiar este suceso que no agrada.
8. “Yo soy culpable de lo malo que ocurra a las personas que están cerca de mí”. “me siento muy mal si a ti no te va como deseas”. La gente toma sus propias decisiones y pueden ser que no siempre les vaya bien por mucho que el otro se preocupe por ellas.
9. “Todas las cosas deben estar bien ordenadas y debo su propia perspectiva, eso es lo correcto” (Powell; 1998: 93-97).

De esta manera se entiende que las ideas irracionales que las personas aprendieron durante experiencias pasadas, les afectan y provoca estrés. Si no se tiene un ajuste de pensamiento para lograr el equilibrio emocional, no habrá una estabilidad del sujeto.

1.5 Moduladores del estrés.

Cuando el estrés está presente, el individuo hace uso de sus recursos personales y sociales para afrontar esta situación. Esta estrategia depende de la situación y de las características del estilo de afrontamiento del individuo.

Existen factores que influyen considerablemente en el estrés, los cuales se denominan moduladores, estos son todos aquellos factores imprescindibles para determinar y predecir cuáles serán los cauces del proceso del estrés y las repercusiones sobre la salud.

Existen moduladores de carácter social, como el apoyo que el sujeto puede recibir de las personas cuando tiene dificultades, y de carácter personal, como las creencias, las competencias, las experiencias y los rasgos de personalidad. “Estos moduladores están presente aunque el individuo no esté sometido a estrés y por lo tanto, existen consecuencias tanto negativas como positivas” (Palmero y cols.; 2002: 527).

1.5.1. El control percibido.

Es la creencia general sobre el grado en que uno mismo es capaz de controlar y lograr más objetivos deseados, regulando las dificultades que acontecen en el curso de su consecución (Fontaine y cols., citados por Palmero y cols.; 2002).

Son complementos importantes los siguientes puntos:

- Control percibido: locus de control interno y externo.
- Control interno: lo que ocurre a la persona es producto de sus acciones propias.
- Control externo: lo que ocurre a la persona es producto de la suerte, el azar o de otras personas.

“Las personas con control externo no toman medidas para evitar el impacto negativo del estrés y tienen más problemas de salud” (Palmero y cols.; 2002: 528).

1.5.2. El apoyo social.

El apoyo social consta de las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos.

Los estresores sociales tienen efectos positivos al igual que negativos en el individuo, a la hora de enfrentar una situación estresante. Son aspectos importantes los siguientes, según Cascio y Guillén (2010):

- A) Los estresores sociales solo tienen efectos negativos en la persona que tiene poco apoyo social.
- B) Sin estresores sociales, el apoyo social no mejora el bienestar. El apoyo solo protege a las personas de los efectos negativos del estrés.
- C) El apoyo puede disminuir la percepción de amenaza, que redefine la capacidad de respuesta.

En cuanto al apoyo social como efecto directo, fomenta la salud y el bienestar personal independientemente del nivel de estrés.

- A mayor nivel de apoyo social, menor malestar psicológico.
- A menor nivel de apoyo social, mayor malestar psicológico.

Se sabe entonces que los moduladores del estrés son aquellos componentes que determinan la nivel en que el estrés afecta al individuo, los cuales pueden ser de gran relevancia para saber en qué medida el estrés puede llegar a afectar al sujeto (Cascio y Guillén; 2010).

1.5.3. Tipos de personalidad: A/B

Como ya se vio anteriormente, los principales moduladores del estrés son los personales y los sociales. Dentro de los primeros, se encuentran los tipos de personalidad, los cuales representan actitudes, reacciones emocionales y conductas del individuo para afrontar las conductas estresantes.

El tipo de personalidad en relación con el estrés se ha examinado mediante el empleo de técnicas de gran escala (cuantitativas) y entrevistas personales a profundidad. Se encuentran al menos dos tipos de personalidad, según Travers y Cooper (1996):

- Tipo A: Estos sujetos muestran impulsividad, poseen orientación competitiva, son impacientes con los demás, pocas veces acuden al médico y no disponen de tiempo para hacer ejercicio, mucho menos tienen interés por los eventos sociales o convivencias.
- Tipo B: Son individuos calmados, de fácil dominio, reaccionan de manera relajada, buscan la satisfacción de sus necesidades pero, a diferencia del tipo A, estos sujetos buscan satisfacer sus necesidades de tal forma que no crean en ellos estragos psicológicos ni físicos.

Existen algunos indicadores para identificar una personalidad de tipo A:

- Apresuran la velocidad con que se expresan otras.
- Pronuncian las últimas palabras de la frase con mayor velocidad que las primeras.
- Se mueven, caminan y comen rápidamente.
- Hacen dos actividades a la vez.
- Hacen girar las conversaciones en torno a ellos.
- Se sienten ligeramente culpables cuando intentan relajarse.
- No se percatan de las situaciones interesantes o agradables que ocurrieron durante el día.
- Tienen un sentido crónico de urgencia de tiempo.
- No se sienten atraídos por personas de su mismo tipo.
- Son enemigos del ocio (Travers y Cooper; 1996).

1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.

Durante la década de los cincuentas, dos investigadores del padecimiento de las coronarias se asociaron con el Harold Brunn Institute for Cardiovascular Research (Instituto de Investigación Cardiovascular Harold Brunn); durante estos años comenzaron a desarrollar un procedimiento para predecir las enfermedades de las coronarias usando como base las respuestas conductuales de los estímulos ambientales. De esta investigación surgieron los tipos de personalidad A y B.

Con resultado concluyente, se tuvo que el patrón de conducta que propicia la enfermedad de las coronarias, es la personalidad tipo A.

Esta conducta tipo A tiene ciertos rasgos, pero los más sobresalientes incluyen un sistema crónico de la urgencia del tiempo, con una orientación impulsiva y competitiva, que puede incluir una hostilidad escasamente escondida, un fuerte disgusto por el ocio e impaciencia crónica con las personas y situaciones que se perciben como barrera para mantener altos niveles de logro y de metas.

“Los factores de las actividades de Jenkins, es una de la medidas estandarizadas que mide la personalidad tipo A, la cual nos arroja un mayor criterio acerca del patrón de conductas. Los tres factores fueron denominados velocidad e impaciencia, gran impulsividad e involucración en el trabajo” (Ivancevich y Matteson; 1985: 203).

1.6. Los efectos negativos del estrés.

El estrés es una alteración en el equilibrio del sujeto tanto en el ámbito emocional y por consecuencia, en el físico; así pues, se puede afirmar que este tiene consecuencias negativas para el organismo y se relaciona con algunas enfermedades, como las siguientes:

- 1) La hipertensión: es una enfermedad de los vasos sanguíneos elevados, pueden ser provocados por una prolongación del estrés, de manera que la presión puede permanecer anormalmente alta.
- 2) Las úlceras: son lesiones inflamatorias del estómago o intestino, las cuales son causadas por la variación de los niveles de cortisona, mismas que se elevan en situaciones estresantes, y que en periodos constantes de estrés provocan estas lesiones.
- 3) La diabetes: es una grave enfermedad de deficiencia de insulina que no permite que el sujeto pueda absorber el azúcar en la sangre; al estar sometido al estrés, el sujeto requiere más azúcar y demanda insulina. Si el estrés es persistente, el páncreas puede debilitarse, dando como resultado una deficiencia permanente de insulina.
- 4) Las jaquecas: “son resultado de tensión muscular, que aumenta cuando estamos expuestos al estrés durante periodos sostenidos” (Ivancevich y Matteson; 1985: 106).

Existen otras enfermedades que derivan de presencia constante del estrés, es por ello que resulta de suma importancia conocer las causas y los efectos del estrés en las personas.

CAPÍTULO 2

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar o *bullying* es un fenómeno que ha existido desde siempre en la sociedad, sin embargo, en la actualidad, este suceso ha tomado una gran importancia, ya que al pasar los años aumenta su incidencia y afecta a niños y adolescentes en su desarrollo social y personal. Ante dicho acontecimiento, es necesario conocer cuáles son las causas que ha llevado a que el *bullying* represente una amenaza para la sociedad.

Es por ello que en este capítulo se hablará de lo que es *bullying* o acoso escolar, de las causas y consecuencias, así como también algunas estrategias de prevención.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*

La violencia en las escuelas se ha ido incrementando, pues frecuentemente hay estudiantes que son atacados por sus compañeros, lo cual culmina en violencia, suicidio o hasta la muerte.

Según afirma Mendoza (2012), en el 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó la primera encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, en las

escuelas públicas, entre estudiantes de 15 a 19 años de edad, donde se revela la situación por la cual los adolescentes están viviendo.

En esta investigación se encontró un alto índice de violencia, lo cual revela los siguientes resultados: en cuanto a los porcentajes que reportan acoso a los compañeros, como son insultos, apodos, rechazo y ser ignorados, se encontraron porcentajes más elevados en los varones, al igual que los que han sufrido abuso de sus compañeros y en cuanto a alumnos que sienten estrés y depresión, existe una mayor incidencia en mujeres.

2.2 concepto

Avilés y Elices (2007) indican que la palabra *bullying* proviene del inglés *bully*, que significa matón o bravucón, y se relaciona con conductas ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros aspectos.

Olweus, por su parte, define el acoso escolar (*bullying*) “como una situación de acoso e intimidación en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima, cuando está expuesto de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (citado por Salgado y cols.; 2012: 133).

En cuanto a Barri, denomina al *bullying* como “la situación de acoso entre niños y adolescentes que se producen en grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubs deportivos, casas de colonias” (2013: 18).

2.3 Causas del *bullying*

Para Barri (2010), es importante conocer las actitudes que impiden el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia entre miembros de la comunidad educativa. Enseguida se exponen cuáles son las actitudes disruptivas más frecuentes y sus causas.

Una de las principales causas que propician este tipo de conductas, es la tendencia de los padres y maestros a consentir ciertas actitudes desadaptadas de los menores, lo cual facilita el mal comportamiento de los alumnos y propicia la tendencia a considerar normal aquello indeseable que sucede en el entorno.

Al igual, influye la excesiva sobreprotección por parte de los padres para con sus hijos. Los padres permiten que los hijos hagan y obtengan lo que deseen en todo momento, sin fomentar la cultura del esfuerzo, esto propicia niños caprichosos e indisciplinados.

La disminución del tiempo de contacto entre padres e hijos, esto es, la falta de convivencia y diálogo con los hijos, propicia que los menores pasen más tiempo en videojuegos, viendo televisión o fuera de casa. El aumento de estímulo que en muchas ocasiones poseen contenidos no aptos para menores, provoca que los menores aprendan conductas disyuntivas e incluso, que se vean inmersos en fenómenos asociados a nuevas problemáticas sociales, como pueden ser el pandillismo y la pertenencia a bandas juveniles.

En cuanto a la disminución de la valoración social del docente, en ocasiones los padres de familia desacreditan el trabajo del docente delante de los alumnos, de manera que la autoridad del docente queda anulada, así como el hecho de que las leyes educativas sean muy tolerantes ante estas situaciones y no permitan intervenciones eficientes. Esto no permite que el profesorado disponga de medios rápidos y efectivos para el controlar las actitudes disruptivas que se dan cada vez más frecuentemente en las aulas.

Otro de los factores es la falta de recursos como son: el componente humano, formativo, material y económico para un ejercicio eficaz en las escuelas. Así como también la falta de cohesión en los equipos docentes para una completa colaboración en las escuelas.

Por último, también influye la disminución de la calidad del puesto de trabajo. “La dificultad de ejercer la docencia, por los altos riesgos de sufrir enfermedades psicológicas como estrés y depresión en más de un 70%, bajando considerablemente

el nivel su rendimiento, así como la falta de un pacto educativo entre las fuerzas sociales y políticas a nivel estatal para que esos cambios de gobierno no afecten a los alumnos y profesores.” (Barri; 2010: 30).

2.3. Factores de riesgo escolares

Desde el punto de vista del acosador, se caracteriza por tener el rasgo de ser agresivo, estas características son propiciadas por un tipo de entorno educativo y de condiciones en donde el alumno agresivo desarrolla esta tendencia.

Según Olweus (2006), existen cuatro factores particularmente importantes para que se desarrollen conductas agresivas en los niños. Estos son:

En primer lugar, la actividad emotiva básica de los padres hacia el niño, en especial de la persona que más lo cuide (por lo general la madre); el afecto es muy importante durante los primeros años. Una actitud básica negativa, caracterizada por carencia de afecto y de dedicación, incrementa el riesgo de que el alumno se convierta en una persona agresiva y hostil con los demás.

Un segundo factor es el grado de permisibilidad del primer cuidador del niño ante las conductas agresivas de este. Si el cuidador suele ser permisivo, tolerante y no fija bien límites en aquellos comportamientos agresivos con los compañeros, hermanos y adultos, es probable que la agresión del niño aumente.

Un tercer factor es el empleo por parte de los padres de métodos de afirmación de la autoridad, como es el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos. Es importante establecer estas reglas, pero no es conveniente mediante el castigo físico ni recursos que dañen al menor, ya que los actos violentos generan el incremento de violencia en él.

Por último, el temperamento del niño desempeña una función fundamental en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva, ya que un niño de temperamento activo y exaltado es más propenso a volverse un joven agresivo que un niño de temperamento normal o tranquilo. El efecto de este factor es menor que el de los dos primeros mencionados.

Por otra parte, Mendoza (2012) plantea que existen factores escolares y conductas del profesorado que propician el *bullying* en el aula de clases, las cuales son:

Falta de planeación de las clases: Ya que el profesor no tiene objetivos claros para las actividades y opta por la improvisación, haciendo que los alumnos tengan varios minutos libres entre actividad, lo cual da lugar a conductas disruptivas.

Falta de límites en el aula escolar: El profesor no aplica el reglamento, por lo que los alumnos aprenden que sus acciones indebidas, como burlarse de sus compañeros o golpearlos, no tiene consecuencias.

Conductas que excluyen al alumnado: Estas pueden ser a) establecer fila de alumnos flojos y/o aplicados; b) sentar al alumno solo o alejado de los demás compañeros; c) hacer equipos y deliberadamente dejar algunos alumnos sin compañía; por último, d) ignorar a los alumnos que no trabajan al ritmo de los otros.

Creencias erróneas del profesorado y directivos: La creencia de que la violencia y el *bullying* son maneras de forjar el carácter del alumno, por lo que permite que se insulten, se digan apodos, se golpeen, entre otras situaciones, y castigar a todos por igual.

Atribuir *bullying* a circunstancias externas: La falta de capacitación a directivos y profesores, quienes atribuyen el *bullying* a las características familiares e incluso a responsabilizar a los conflictos familiares de la victimización que sufrió el alumno dentro de la aula escolar, y la escuela no asume responsabilidades.

En cuanto a los factores escolares que facilitan que el alumno participe en situaciones de acoso escolar o *bullying*, son:

- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes, que sancionen las conductas violentas del alumno que maltrata a otros o que daña el material o las instalaciones escolares.
- Un código de conducta que desarrollaron el director o el profesorado sin la opinión del alumnado, por lo general no opera. Una adecuada normativa debe enseñar conductas alternas a la violencia, transmitir valores que permitan que los alumnos se hagan responsables de su comportamiento.
- Escuelas con población numerosa en combinación con conflictos entre personal docente y directivo: Estas escuelas presentan problemas para la gestión escolar, la planeación y prácticas de disciplina.
- Currículo oculto que hace que se eduque sin perspectiva de género, es decir, que existan distinciones entre hombres y mujeres.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica, rechazo por parte del profesor a aquellos alumnos de bajos recursos, enfermos o huérfanos.
- Déficit en la conexión de los contenidos académicos con su aplicación a la vida cotidiana, esto implica no enseñar a los alumnos las herramientas necesarias como la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Presencia de vulnerabilidad psicológica del profesor: Falta de competencias del profesor para controlar el grupo.

- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.
- Clima escolar permisible ante la violencia.
- Centros educativos ubicados en centros urbanos desfavorecidos, en combinación con un gran número de estudiantes y con profesores que no planean sus jornadas laborales.
- Centros escolares en edificios grandes o con varias entradas sin el control adecuado.
- Sistemas de disciplina con reglas y expectativas poco claras.
- Conflictos entre profesores, lo que contribuye significativamente a la violencia en las escuelas.
- Profesorado que no tiene control sobre el grupo y se muestra temeroso, por lo que es omiso al rompimiento de las reglas (Mendoza; 2012).

De esta manera, se puede decir que la falta de planeación didáctica y control de la clase por parte del docente, facilitan las conductas disruptivas en el aula. Así como también la falta de amor, de cuidados, el temperamento del niño y el exceso de libertad durante la infancia, son condiciones que contribuyen a generar un modelo de reacción agresiva, si en el aula existen factores que facilitan la aparición del *bullying*.

2.3.2 factores de riesgo familiares

Mendoza (2012) explica que la familia juega un papel importante ya que ejercer control sobre sus integrantes, generando ambientes familiares hostiles,

facilitando el comportamiento agresivo, que puede llegar a ser hasta violencia intrafamiliar.

Existen factores de riesgo familiares que elevan la probabilidad de que un adolescente sea victimizado, los cuales se presentan a continuación.

- Prácticas educativas inadecuadas: autoritarias o negligentes.
- Sobreprotección familiar: Son aquellos alumnos que están acostumbrados a que sus padres hagan todo por ellos.
- Familia disfuncional.
- Escasa comunicación familiar: Por la presencia de la televisión a todas horas en casa, que no permiten al padre la comunicación con los hijos.
- La forma en que los padres le enseñan a los hijos a afrontar los problemas: Son aquellos progenitores que inculcan a los menores que para resolver un problema hay que llorar, o huir y no ocuparse en resolverlo. También pueden ser aquellos niños que sufren maltrato físico y psicológico.
- En el caso de las mujeres, no congeniar con la madre y tener actitudes negativas hacia ella, las sitúa en mayor riesgo de ser víctimas de *bullying*.
- El alumno que es víctima de *bullying* tiene un patrón de conducta sumisa, por lo que es maltratado. Este tipo de niños tienen hacer violentados en otros escenarios como en la familia, ya sea por padres, hermanos, primos, abuelos en incluso más adelante, podrían ser víctimas en escenarios laborales o maritales.

- La combinación de un niño sensible, prudente y tranquilo, con una madre sobreprotectora. El menor establece una relación estrecha con la madre pero con el padre se tiene una relación muy distante, y no obtiene un modelo masculino satisfactorio por parte del padre.
- Los estereotipos sociales que no tienen nada que ver con ser hombre o mujer en un sentido biológico. Esto es, cuando el individuo tiene dificultades para resolver problemas, no tiene la habilidad para demostrar lo que siente y presenta conflictos para decir que no, si está en desacuerdo.
- Control emocional de los padres o hermanos mayores, que no permiten que el alumno tome sus propias decisiones, pues otros las toman por él, haciéndole creer que aún no es capaz de elegir.
- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesiten: Se presenta frecuentemente en padres lejanos, por lo que no se dan cuenta de lo que sucede con sus hijos.
- Familiares que no se involucran emocionalmente con los hijos y que no monitorean las actividades de los niños fuera de casa.
- Familia disfuncional, que da a las hijas las obligaciones sobre los hermanos.

Para finalizar, se entiende que el contexto familiar influye de manera importante para que los niños revelen o callen la situación conflictiva. Cuando los niños no tienen apoyo por parte de los padres o son maltratados por ellos, es difícil que los menores se acerquen para pedir ayuda, por lo que la situación empeora, ya

que cuando el alumno sufre *bullying* a las primeras personas a quien puede recurrir para solicitar ayuda, son la madre y el padre.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

En la sociedad actual, la violencia ha ido creciendo, por lo que en el contexto escolar se refleja este tipo de conductas aprendidas, donde se han identificado formas extremas de violencia, como el abuso sexual o uso de armas, que traen consigo consecuencias mayores.

Mendoza (2012) desarrolló un estudio con adolescentes para estudiar la relación entre la violencia escolar y *bullying* con la identidad étnica, de lo cual obtuvo las siguientes conclusiones.

1. Los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican ni tienen orgullo por sus raíces culturales, tienen una mayor probabilidad de que participen como agresores y víctimas.
2. Un joven que tiene conflictos con su identidad étnica, presenta rasgos intolerantes y violentos hacia las minorías.
3. Se identificó que los jóvenes que pertenecen a las mayorías y se sienten muy orgullosos de pertenecer a él, se encuentran en mayor riesgo de rechazar a personas que se perciben diferentes.

Todo esto sugiere la creación de una escuela inclusiva, que ofrezca educación con enfoques interculturales y que permita que el alumno conviva respetando y tolerando la diversidad de costumbres y tradiciones, ya que un alumno de minoría étnica que no se siente que forma parte de sus raíces, se encuentra en riesgo de usar violencia, además que afecta severamente su autoestima y esto lo hace más vulnerable a involucrarse en situaciones conflictivas, como drogas, embarazos no deseados, deserción escolar y *bullying*.

Así pues, “es de suma importancia que las instituciones construyan relaciones positivas entre alumnos, poniendo especial atención en los grupos minoritarios, mediante el uso de estrategias que permitan fomentar la tolerancia y el respeto, permitiendo que el alumno exprese su opinión, aprendiendo a escuchar a otros, ayudado así a mejorar el clima escolar” (Mendoza; 2012: 52).

2.4 Consecuencias del *bullying*

El *bullying* es un fenómeno complejo, que ha ido creciendo con el paso de los años y que por su naturaleza, conlleva consecuencias negativas para los compañeros, padres de familia, maestros, comunidad educativa y sociedad.

Mertz, plantea que el *bullying* dificulta el aprendizaje de los alumnos, causa daños físicos y psicológicos a las víctimas y es un factor de riesgo para emprender trayectorias de vida problemáticas. De esta forma, se entiende que este fenómeno encierra una problemática psicosocial que afecta el desarrollo integral del individuo,

evita la creación de vínculos afectivos y en algunos casos, llega a destruir la vida de quienes lo padecen. A su vez, Barragán considera que la intimidación entre escolares tiene consecuencias como el debilitamiento de sus defensas físicas y psicológicas, lo cual se traduce en un incremento de los problemas de salud mental (mencionados por Salgado y cols.; 2012).

Las consecuencias para las víctimas pueden ser desde simples desajustes, angustia, disminuir su potencial para defender sus derechos y tener bajo rendimiento escolar, hasta desarrollar sentimientos de venganza, sufrir depresión, problemas de autoestima, deficiencias en las relaciones con los demás, conducta problemática e incluso ideación suicida. No solo las víctimas presentan consecuencias negativas, sino también los agresores pueden presentar síntomas que incluyen: baja autoestima, carrera criminal, violencia intrafamiliar, liderazgo negativo, bajo desempeño escolar, soledad, depresión e incluso un síndrome obsesivo compulsivo que puede contribuir en la adultez al desarrollo de una conducta delictiva.

Asimismo, los involucrados también pueden presentar serios problemas en cuanto a que se pierde la dignidad personal y la convivencia pacífica en sociedad.

Así pues, “cuando un estudiante es hostigado o victimizado, no solo sufre él, sino todos los involucrados, se pierden vidas valiosas que a veces se estancan en la angustia, carencias, falta de habilidades para superarse y reintegrarse a las sociedad, y no solo cuando es niño, sino que a veces se arrastra hasta la

adolescencia e incluso la adultez, y se convierten en personas que no rinden al máximo sus capacidades y potencialidades, entonces pierden ellas, pierde la comunidad y pierde el país” (Salgado y cols.; 2012: 139).

2.5 Tipos de *bullying*

Mendoza (2011) considera que el *bullying* puede llegar a incluir ciertos tipos de abuso en los cuales se puede identificar el tipo de agresión que sufre la víctima.

- A) Abuso físico: implica el acto de pegar, empujar, sofocar, estrangular, doblar o torcer los dedos hacia atrás, envenenar, quemar, pellizcar, picar con el dedo, hacer cosquillas en exceso, jalar el cabello, morder, apuñalar, disparar o cualquier echo que implique algún agresión al individuo causando daño corporal. Este tipo de violencia es más común en los varones, mientras que el abuso verbal es más común en las mujeres.

- B) Abuso verbal: esta es una forma más común de violencia, suele presentarse dentro del ambiente educativo, es mediante el uso de palabras con crueldad hacia un niño o joven, provocando que el entorno de su bienestar moral, físico o mental se vea afectado considerablemente, al momento de que el agresor se dirige a su víctima con sobrenombres, provocando que se sienta insatisfecha consigo misma, haciéndola sentir diferente, que no encaja y que nunca va a pertenecer o a ser aceptada por el grupo.

Existen otras tácticas que suele emplear el agresor ante su víctima mediante los gritos, burlas, insultos o degradarla para tener el control y lograr que se comporte como el agresor lo desea. Por lo regular, trata de que la víctima se sienta vulnerable exagerando sus rasgos físicos más sobresalientes, buscando sus defectos y marcas que más la avergüenzan y la expondrá públicamente; si esto no funciona, el agresor termina ofendiendo a los padres de la víctima, provocando que esta pierda el control y actúe de forma explosiva.

El agresor suele recurrir a otras estrategias para someter a la víctima, se considera que utiliza el “lavado de cerebro”, disfrazando sus comentarios de buenas intenciones, mediante halagos, haciéndole creer que es su amigo, sin mostrar sus verdaderos propósitos. Todo esto en beneficio del agresor, sin buscar ser la compañía de la víctima, ya que solo busca utilizarla, provocando que pierda la confianza en sí misma.

Este tipo de abuso verbal también puede convertirse incluso en una forma de acoso sexual, mediante el uso de comentarios con contenidos sexuales o groserías. El abuso verbal puede crecer hasta convertirse en agresiones físicas.

Por último, se encuentra el abuso emocional, el cual suele ser el más difícil de diagnosticar, ya que no se puede observar evidentemente, esto suele ser difícil de comprender para los niños; este tipo de abuso consiste en excluir ignorar, rechazar, aislar, aterrorizar o corromper, este tipo de actos disminuye la autoestima de la

víctima hasta el punto de que no se siente digna de merecer cariño, amistad o respeto.

Paula y Suellen (citados por Mendoza; 2011) mencionan que el abuso emocional se clasifica en ligero, moderado o severo y explican cada uno de estos aspectos.

- El abuso leve: suele afectar una sola área del funcionamiento de la víctima, se produce algún daño psicológico como puede ser la pérdida de la seguridad. Por ejemplo, la niña que deja de cantar en el coro por temor a que se burlen de ella.
- El abuso moderado: el cual se caracteriza por todas aquellas conductas de maltrato que impiden que el niño alcance el éxito en escenarios importantes para él, como la escuela. Un ejemplo puede ser aquel alumno que deja de asistir a los entrenamientos para la selección de basquetbol, debido a las amenazas que recibe.
- El abuso severo: lo conforman las acciones de maltrato, y no permiten que el niño despliegue habilidades y destrezas necesarias para que se desarrolle como persona, por lo cual queda insatisfecho en algún ámbito importante de su vida, por ejemplo, podría ser aquel niño que quiere ser el mejor de la

clase, pero el agresor lo insulta haciéndole creer que no tiene la capacidad suficiente y al paso del tiempo, se siente incapaz de lograr sus objetivos.

Por su parte, Garbarino (citado por Mendoza; 2011) afirma que existen 4 formas de abuso emocional.

El primer tipo consiste rechazar por medio de la exclusión a la víctima de pertenecer al grupo; el desprecio puede manifestarse por comentarios, gestos, burlas o risas.

El segundo consiste en aterrorizar, es la amenaza de revelar características vergonzosas o exponerlo a humillaciones públicas, toda conducta que implique denigrar la identidad del niño, así como también el hecho de publicar fotografías vergonzosas.

Por último, consiste en aislar al sujeto, esto tiene de cierta manera un parecido con el rechazo, es decir, excluirlo de las actividades que se realizan en el grupo, alejándolo de los demás impidiendo que tenga interacción social.

Se puede mencionar también el abuso sexual, esto es, actos mediante los cuales se genera un dominio de la libertad sexual, en contra de la voluntad de la persona, en donde existen amenazas físicas y psicológicas a lo largo del tiempo perjudica el bienestar emocional. Las conductas de abuso sexual se presentan con frecuencia en las escuelas, y estas podrían ser de tres tipos:

La primera, sin contacto físico: Cuando la persona se señala con sobrenombres o apodos que hacen referencia a la sexualidad. Por ejemplo: “eres una zorra”, “estás bien buena” o en el caso de los hombres, “eres un joto”. También se incluye en la categoría las conductas de acoso como perseguir para besar o tocar, sin hacerlo, pero con la amenaza de ello.

El segundo tipo es el abuso sexual con contacto físico, suele presentarse de manera cotidiana, consiste en tocar, pellizcar, empujar, tirar o manosear sin consentimiento de la persona.

Por último, el acoso escolar de tipo sexual, que abarca las siguientes conductas: alzar la falda a las chicas, jalar los calzoncillos o hacer “el calzón chino”; cuando entre hombres otorgan cierta clasificación a las mujeres por su belleza, como por ejemplo “yo le doy un 8” o “6” a esa chica; circular o enseñar material de contenido sexual, como revistas, fotografías pornográficas, videos, entre otros contenidos sexuales.

Finalmente, está el *cyberbullying* a acoso por Internet, ya que en la actualidad este recurso es muy utilizado, por lo que este tipo de acoso es muy frecuente, y consiste en someter a la víctima a través del internet, por medio de mensajes de texto, chats, blogs, páginas de red, en donde pueden dañar a los compañeros mediante comentarios ofensivos, videos donde se puede ver como dañan o golpean a los niños, y con los cuales provocan la burla de los demás. La característica

prioritaria de este tipo de acoso, es que se realizan sin estar frente a la persona, lo cual permite que el agresor sea más cruel, pues al no ver el rostro de la víctima, no tendrá ninguna empatía hacia ella.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

Gordon (citado por Mendoza; 2011) explica que para que un agresor se forme deben ocurrir dos dinámicas juntas: por un lado, que la persona presente el instinto de dominar a otra y el otro punto, que el individuo se sienta herido y vulnerable.

Por su parte, Neufeld (citado por Mendoza; 2011) considera que algunos individuos nacen con una necesidad, con un instinto para dominar, para ser líderes, para dirigir y mandar a otros.

Así pues, plantea que ciertos individuos dependientes tienden a buscar a alguien que los dirija, los guíe y les brinde respuestas y soluciones. En una relación de vínculo sano, los roles se alternan, permitiendo que ambas personas del vínculo puedan asumir el papel dominante, por lo contrario, existen personas que no permiten que los roles se alternen y exigen tener siempre el control de la situación, impidiendo la independencia del otro.

En cuanto a la segunda dinámica, conduce al individuo a no responsabilizarse por los otros y defenderse, para no sentirse lastimado o herido constantemente, de

esta manera despierta su lado dominante. Si el niño se siente lastimado constantemente, se activa la defensa y se detiene el desarrollo afectivo normal, desensibilizándolo ante el sufrimiento ajeno, es por ello que se considera que el agresor tiene menos sentimientos que una persona normal, al perder la conexión con el miedo y el enojo.

2.6.1 Características de los acosadores

En cuanto a las características que se deben considerar dentro del *bullying*, Mendoza (2011) menciona que existe una clasificación para cada uno de los participantes del *bullying*, es decir, víctima y agresor, por lo cual se deben considerar los siguientes aspectos.

- Las características físicas: estas son propias del género masculino, ya que por lo general, tienden a golpear y someter mediante el uso de fuerza física, en cambio, en las mujeres el acoso suele ser más verbal y social y menos de tipo físico.
- Características de personalidad: las suele presentar el agresor, se consideran que por lo general son personas de temperamento agresivo, impulsivo, con falta de empatía por las víctimas, no controlan adecuadamente la ira, tienen dificultades para resolver conflictos y buscan la autosuficiencia a través de la violencia.

- Por último, se consideran las características sociofamiliares, en este aspecto se considera que los agresores no responden a las normas de la escuela, muestran escaso interés por el colegio y tienen bajo rendimiento académico, por lo general carecen de lazos familiares estables y seguros, debido a la presencia de problemas entre padres o porque existe violencia entre los padres o en el estilo de crianza de los hijos.

2.6.2 Características de las víctimas

A continuación se clasificarán las características que Mendoza (2011) propone sobre las víctimas.

En cuanto a las características físicas, son de rasgos notorios: flacos o gordos, tienen lunares, verrugas o usan gafas. Por lo regular, las víctimas son menos fuertes físicamente, aunque no siempre es así, pues pueden ser niños grandes y más fuertes que les temen a otros que son más pequeños.

En cuanto a las características de personalidad en las víctimas, se muestran con vergüenza y culpa por permitir que les causen abuso, tienen poca visión a futuro que por lo general, es de forma negativa; son niños tranquilos, sensibles, reservados, inseguros, ansiosos, débiles y por lo regular, tienen una baja autoestima.

Por último, están las características sociofamiliares, en estas, los sujetos se caracterizan porque permanecen mucho en casa, la familia suele ser sobreprotectora

con sus hijos, son aquellos casos que no tienen grupo de amigos debido a la falta de relaciones personales con los demás.

2.6.3. Otros participantes en el acoso.

Según Olweus (2006), cuando una persona observa o vive una situación de violencia, es probable que actúe con violencia, pues depende de la percepción con la que el individuo evalúe la situación si lo concibe como algo necesario y positivo, de lo contrario tiende a tener estas mismas conductas agresivas. Las personas con mayor posibilidad de manifestar estas conductas, en el caso de jóvenes o niños, son aquellos inseguros y dependientes, carentes de cualquier tipo de poder; a esto se le llama contagio social.

Otro factor importante es que al momento de observar una agresión y darse cuenta de que no hay consecuencias para el acosador, hay una sensación de libertad de hacer lo que se quiera o desee un sujeto, por lo que no presenta inhibiciones.

En ocasiones, algunos sujetos tranquilos pueden participar en agresiones sin ser normalmente agresores, esto se debe a una disminución en el sentido individual de la responsabilidad. “En la psicología social se establece con claridad que el sentido de responsabilidad individual de una persona por un acción negativa, como la agresión entre alumnos, puede reducirse considerablemente cuando varias personas participan en ella. Esta ‘difuminación’ o ‘disolución’ de la responsabilidad provoca

también que surjan menores sentimientos de culpabilidad después del incidente” (Olweus; 2006: 64).

Con el paso del tiempo, la víctima se acostumbra a dicha situación y se percibe como una persona sin valor, que merece lo que le pasa, por consecuencia, los agresores, al momento de abusar de su víctima, no sienten ningún remordimiento, ya que también perciben que esta lo merece.

2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.

Es importante conocer algunas estrategias para la prevención y el afrontamiento del *bullying*, las cuales se abordaran a continuación.

Como premisa inicial, “en la actualidad tenemos conocimientos suficientes sobre *bullying* como para poder tener claramente protocolizado todo lo relacionado con la prevención, la detección y la intervención precoz” (Barri; 2013: 87).

De acuerdo con Mendoza (2011), los expertos en el tema del *bullying* consideran que para que pueda haber intervención de cualquier tipo, primero es necesario conocer las causas del problema en general, como son las familiares, individuales y sociales.

Se debe tratar de educar a la de manera asertiva las conductas e idea de los jóvenes sobre la violencia, no es necesario ser víctima para denunciar casos de

bullying; por último, es necesario tomar medidas para ayudar a los afectados por este fenómeno.

2.7.1. Estrategias escolares.

Para que en las aulas de clases exista un ambiente adecuado para el aprendizaje y convivencia libre de violencia, es importante establecer estrategias adecuadas para manejar las conductas incorrectas que propician la aparición de *bullying*.

De acuerdo con Mendoza (2011), los maestros deben hacer que el salón de clases sea un ambiente libre de agresiones, para que los jóvenes de este modo logren desarrollar sus capacidades de una manera óptima, alentarlos a denunciar los abusos en contra de ellos mismos o de sus compañeros, reforzando el hecho de que la violencia no está permitida en el salón de clases.

Se debe de evidenciar cualquier tipo de abuso dentro de la escuela, para que de este modo los docentes, directivos y alumnos estén enterados de que se tiene conocimiento de la situación, esto hace que la víctima no se sienta sola y puede recurrir a sus profesores en busca de ayuda; también en el caso del abusador, sabiendo que se conoce la situación, ya no agrede con tanta complacencia, ya que sabe que se le está vigilando.

Algunas otras acciones se pueden tomar en cuenta son:

1. Designar una zona en el salón para los alumnos que se sientan molestos y controlen sus impulsos agresivos e ira.
2. Tener más vigilancia dentro y fuera del salón de clases.
3. Sancionar cualquier tipo de violencia dentro de la escuela.
4. Finalmente, si nada de lo anterior funciona o como última opción, se puede cambiar de escuela al alumno agredido, de este modo, al estar un entorno nuevo donde no se le conoce, le será más fácil empezar de nuevo a socializar sin el temor de ser agredido (Mendoza; 2011).

2.7.2. Estrategias familiares.

Como se dijo anteriormente, la familia tiene un papel importante para que el *bullying* se presente en los menores. Es indispensable considerar algunos puntos para prevenir esta situación.

Mendoza (2011) indica que los primeros conocimientos de violencia que tiene el niño, los obtiene en su hogar, que es donde pasa los primeros años de su vida. Cuando llega a la escuela, generalmente tratará a los otros niños como es tratado en su hogar.

Algunas familias con más de un hijo suelen presentar demasiados conflictos y rivalidad entre sus hijos, sin embargo, estos conflictos pueden servir de ayuda a los padres para orientar y poner los límites entre lo que es una agresión y lo que no lo es.

Una estrategia que es de beneficio, es tener una mascota en casa y que los niños sean los encargados del cuidado de la misma, con esto aprenderán a ser responsables, tener compasión, socializar, controlar el enojo y adaptarse al entorno, esto tiene un gran beneficio para los jóvenes en tener un sano desarrollo en la vida adulta, ya que la agresión hacia los animales es una de las primeras señales de pérdida de control y enojo por parte del niño

Se debe hablar en el hogar acerca del *bullying*, las agresiones y víctimas. Esto puede ser de ayuda en caso de que se presentara una situación de *bullying* en la que un familiar estuviese involucrado, ya que se tendría una noción de cómo reaccionar ante la situación.

“Conviene explicar a nuestros hijos que presenciar el acoso y la violencia sin denunciarla nos convierte en cómplices y estimula al acosador, dándole más poder sobre la víctima, mientras que al repudiar su conducta le quitamos poder y dominio”. (Mendoza; 2011: 62).

Para terminar, esta autora menciona que cuando el padre sea espectador de una situación violenta en la que se ve involucrado directamente el hijo, se debe

buscar la mejor manera de solucionar el problema, ya sea hablar con el agresor o tomar algún otro tipo de medida para evitar estas agresiones.

2.7.3. Estrategias terapéuticas.

De acuerdo con Barri (2013), el *bullying* no solo deja marcas físicas: en la mayoría de los casos son de tipo psicológico, algunas de ellas son miedo a ser tocados, no mirar a los ojos, justificar los maltratos o responder con evasivas; todo esto puede ser producto de sufrir un abuso o tener conductas violentas.

Para poder obtener la información de una víctima, es necesario crear un clima de empatía, no juzgar en ningún momento; si se obtiene información de que la víctima está siendo abusada tanto física como mentalmente, es necesario hacérselo saber a las autoridades, ya que la mayoría de las ocasiones la violencia es en el hogar.

En el momento de llevar a cabo una intervención con una víctima se debe conocer en su totalidad su historia, ya que la persona puede tener una idea errónea sobre lo que es ser acosado, incluso distorsiones de la realidad y creer que todos lo odian o quieren dañar.

La mayoría de los jóvenes que van a sesiones terapéuticas son víctimas, muy pocas ocasiones el abusador acude a terapia. No en todas las ocasiones se aborda

de forma correcta la situación, esto no quiere decir que el profesional no sabe lo que sucede, sino que cada caso de *bullying* tiene particularidades muy concretas y diferentes formas de abordarse.

En conclusión, en el presente capítulo se habló del *bullying* o acoso escolar, es algo que está presente en la sociedad y que deja marcas sociales y emocionales en las personas que lo sufren, por ello, se debe hacer conciencia de la sociedad y repudiar la violencia entre iguales, educando a los niños de manera que puedan diferenciar cuáles son los límites entre la diversión y la agresión.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene dos apartados. En el primero se presenta la estrategia metodológica empleada, esta fue determinada en función del objetivo general de la indagación. Se hace por ello una descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio; asimismo, se describen los instrumentos con los cuales se realizó la recolección de los datos de campo.

También se hace mención de la población y muestra seleccionada para la presente investigación, finalmente, se da cuenta del proceso que se siguió a lo largo de todo el estudio.

En la segunda parte del presente capítulo se exponen los resultados obtenidos en la medición de las variables estrés y *bullying*. Se analizan los resultados de manera individual, también se exponen los resultados referidos a la correlación entre ambos fenómenos. En este último apartado se hacen las interpretaciones teóricas y estadísticas relevantes, a partir de las mediciones.

3.1. Descripción metodológica

“La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández y cols.; 2014: 4).

De los enfoques de investigación fundamentalmente empleados en las ciencias sociales, fue elegido el cuantitativo para el presente estudio.

Según Hernández y cols. (2014), el enfoque cuantitativo se considera un proceso secuencial y demostrativo, ya que parte de una idea que va a delimitarse, de la cual se derivan objetivos y preguntas de investigación, y se revisa la literatura para elaborar un marco teórico. De las preguntas se establecen hipótesis y se determinan las variables, posteriormente se establece un plan para aprobarlas; se miden las variables en determinado contexto, para posteriormente analizarlas utilizando métodos estadísticos y posteriormente, obtener conclusiones.

Se expone a continuación la caracterización del diseño metodológico empleado en el presente estudio.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

Hernández y cols. (2014: 5-6) mencionan que el enfoque cuantitativo cuenta con las siguientes características.

1. “El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Sus preguntas de investigación versan sobre sobre cuestiones específicas.
2. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y

construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar el estudio), del cual deriva una o varias hipótesis (cuestiones que van a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si los resultados corroboran la hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencia a su favor. Si se refutan, se destacan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis se genera confianza en la teoría que sustenta. Si no es así, se rechazan las hipótesis y, eventualmente, la teoría.

3. Así, las hipótesis (por ahora denominémoslas 'creencias') se generan antes de recolectar y analizar los datos.
4. La recolección de los datos se fundamentan en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse referirse al 'mundo real'.
5. Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y deben analizarse con métodos estadísticos.
6. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.
7. La investigación cuantitativa debe ser lo más 'objetiva' posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el

investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros.

8. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos”.

3.1.2 Investigación no experimental

Para llevar a cabo este proceso, se estableció que el tipo de investigación fuera de diseño no experimental, la cual se define como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables, es decir, no se hace variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras. Por lo anterior, solo se observa el fenómeno tal como se da en su contexto natural, para posteriormente analizarlo (Hernández y cols.; 2014).

En este estudio no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quienes las realizan. En la investigación no experimental, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas; no se tiene un control directo sobre dichas variables independientes, ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

El enfoque experimental, a diferencia del no experimental, tienen alcance correlacional y explicativo. En cambio, la investigación no experimental es sistemática y empírica, en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre la relación entre variables se observan tal y como ha sucedido en su contexto natural.

3.1.3 Diseño transversal

Los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales.

Los diseños de investigación transeccional o transversal, son destacados por solo recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su objetivo primordial es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández y cols.; 2014).

De este modo, se considera que la investigación fue realizada de una manera transversal, ya que se llevó a cabo la evaluación de las variables en un solo momento y no mediante varias aplicaciones. Con base en los datos obtenidos en la investigación se realizó una descripción de cada una de las variables y la relación existente entre ellas.

Los diseños transeccionales se dividen en tres: los exploratorios, descriptivos y correlacionales.

3.1.4 Alcance correlacional

El diseño correlacional tiene como objetivo conocer la relación o grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto en particular. En ocasiones solo analiza la relación entre dos variables (Hernández y cols.; 2014).

Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales, primeramente se mide cada una de las variables y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. Tales correlaciones se sustentan en la hipótesis.

Es importante mencionar que las mediciones de las variables que se van a correlacionar provienen de los mismos participantes. Pues no es viable que se correlacionen mediciones de una variable hecha de cierta población con mediciones de otra variable realizada en personas distintas.

Los estudios correlacionales intentan predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o un caso en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas.

La correlación puede mostrarse de dos formas, negativa y positiva. Si es positiva, significa el sujeto con valores altos en una variable tendrá también a mostrar valores elevados en otra. Si, por el contrario, esta es negativa, significa que el sujeto

con valores elevados en una variable tenderá a mostrar valores bajos en otra variable (Hernández y cols.; 2014).

Si dos variables están correlacionadas y se conoce la magnitud de su relación, se puede predecir, con mayor exactitud, el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable, al saber qué valor tiene en la otra.

Estos estudios se distinguen primordialmente en evaluar con mayor exactitud que sea posible, el grado de vinculación entre dos o más variables, pudiéndose incluir varios pares de evaluaciones de esta naturaleza en una sola investigación.

Por lo que estos estudios correlacionales describen la relación entre dos o más variables en un momento. “Puede ser en términos correlacionales o en otros casos de causa-efecto. Por lo tanto, estos estudios pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales.” (Hernández y cols.; 2014: 93). El presente estudio, entonces, es de alcance correlacional, o de relación no causal.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Afirman Hernández y cols. (2014) que toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos necesarios: confiabilidad, validez y objetividad.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados iguales. Para que los resultados sean confiables, deben ser coherentes.

La validez se refiere al grado en que los instrumentos miden realmente la variable que pretenden medir.

Por último, para que posea objetividad, es necesario que se cumpla la estandarización.

Existe una gran diversidad de pruebas estandarizadas desarrolladas por diversos investigadores en distintos países. Estas pruebas tienen su propio procedimiento de aplicación, codificación e interpretación, y se encuentran disponibles en diversas fuentes así como en centros de investigación y difusión del conocimiento (Hernández y cols.; 2014).

La mayoría de estas pruebas fueron diseñadas en contextos diferentes al latinoamericano y, en ocasiones, su utilización puede ser poco confiable. Así que cuando se utilice como instrumento de medición una prueba estandarizada, es conveniente que se seleccione una prueba de medición desarrollada o adaptada por algún investigador en el mismo contexto y que sea válida y confiable.

Para poder llevar a cabo la investigación, se utilizaron instrumentos válidos, confiables y objetivos para la valoración de cada una de las variables, que fueron estrés y *bullying*.

Para evaluar la variable *bullying* se utilizó escala INSEBULL, la cual se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar, el objetivo de dicha escala es el examinar el maltrato entre iguales (Avilés y Elices; 2007). Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme. Particularmente para esta investigación se utilizó el autoinforme.

Este instrumento fue estandarizado en España. La validez fue tanto de contenido, a través de la consulta de expertos, como de validez y de constructo, mientras que se consideró la correlación entre las pruebas y el análisis factorial confirmatorio. Por otro lado, la confiabilidad se encuentra en una consistencia alta superior, 0.83, analizada a través de la prueba alpha de Cronbach.

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- A) Intimidación: Es el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista/agresor en situaciones de *bullying*.
- B) Victimización: Es la percepción y conciencia que alumno expresa como protagonista/víctima en situación de *bullying*.
- C) Solución moral: Es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato.

- D) Red social: Es la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- E) Falta de integración social: Expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesor y entre los compañeros.
- F) Constatación del maltrato: Es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato en su casa.
- G) Identificación en participantes del *bullying*: Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- H) Vulnerabilidad escolar ante el abuso: Expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007).

Las opciones de respuesta son simples, constan de incisos y se debe marcar una o varias opciones de acuerdo con lo que indique el reactivo. Las instrucciones se encuentran en la primera hoja, conjuntamente con una breve explicación de los que es el *bullying*.

Por otra parte, la Escala de Ansiedad Manifiesta en los Niños, revisada (CMAS-R), fue creada por Reynolds y Richmond en 1997; consta de 37 reactivos y fue diseñada para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad en los niños y adolescentes de 6 a 19 años. Este instrumento puede aplicarse de manera individual o colectiva. El individuo responde a cada afirmación al encerrar en un círculo la respuesta “sí” o “no”, según corresponda.

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

Los datos psicométricos de este instrumento son: un índice de confiabilidad de 0.80 calculando 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.

3.2 Población y muestra

Es conveniente definir en términos, tanto teóricos como prácticos, lo que es la población y muestra de la presente investigación.

3.2.1 Descripción de la población

Según Hernández y cols. (2014: 174) la población se considera como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

Al momento de realizar la investigación, es de suma importancia determinar las características de la población, tanto en lugar como en tiempo en que se desarrollará la investigación. Para delimitar el estudio.

Por lo tanto, la población que se tomó en cuenta para llevar a cabo la investigación fue de la comunidad de Nuevo San Juan Parangaricutiro, con estudiantes de la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón. Gran parte de los alumnos son de religión católica, apegados a costumbres y tradiciones originarias del pueblo.

La primaria, de carácter federal, cuenta con un total de 350 alumnos, entre niños y niñas, los cuales cuentan con un nivel socio económico medio.

3.2.2 Descripción del tipo de muestra

“La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es decir un subgrupo de elementos que pertenecen a ese conjunto que por sus características le llamamos población.” (Hernández y cols.; 2014: 174)

De esta manera, para la muestra de la población total de la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón, solo se tomó en cuenta, para llevar a cabo la investigación, a los alumnos que se encuentran cursando quinto y sexto grado de primaria, de los cuales se seleccionaron tres grupos: 5° “A”, 5° “B”, 6° “A” y 6° “B”, con edades de ocho a doce años de edad.

El tipo de muestreo fue no probabilístico y a juicio de la investigadora.

3.3 Descripción del proceso de investigación

Es indispensable que toda investigación científica reporte a detalle los procesos seguidos de la recolección, estructuración y análisis de la información.

A partir de las diversas problemáticas observadas en la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón, se decidió investigar sobre algunas, en particular, *bullying* y el nivel de estrés de los alumnos de 5° y 6° de los grupos A y B, del turno matutino.

Posteriormente se fue delimitando el problema, se establecieron los objetivos y la línea de investigación a seguir, para así revisar la literatura, la cual fue la base para la estructuración del marco teórico, todo esto para conocer lo que se afirma sobre las variables de estudio en la presente investigación.

La presente investigación cuenta con un enfoque cuantitativo, en una modalidad no experimental, con un diseño trasversal y de un alcance correlacional.

Para la recolección de los datos, se solicitó el permiso en la institución, a las autoridades correspondientes, en este caso, al director de la institución, Adolfo Campoverde Torres, el cual accedió muy amablemente. A partir de ese momento se acordaron fechas para la recolección de los datos.

Una vez obtenida la autorización, se prosiguió a la recolección de los datos, en las fechas acordadas previamente, para lo cual se aplicaron dos pruebas

estandarizadas, una para cada variable. La aplicación de las pruebas fue de carácter colectivo y se realizó en dos momentos: primeramente se aplicó la prueba CMAS-R para medir el estrés, y después se aplicó la prueba INSEBULL. Se comenzó en los grupos 5° “A” y 5° “B”, y por último, 6° “A” y 6° “B”, agradeciendo su participación y colaboración.

Al finalizar la recolección de los datos se realizó la codificación y análisis de los mismos en el mes de noviembre del año 2015, por medio de los cuales se pudieron realizar las conclusiones de investigación el 2 de diciembre de año 2015.

3.4. Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la investigación de campo, así como en sustento teórico que fundamenta estos datos.

Para el análisis de estos datos se estructuraron tres categorías: en la primera de ellas se hace el análisis de la primera variable, que es el estrés; en la segunda, se analiza la segunda variable, *bullying*; por último, se presentan los resultados obtenidos al calcular la correlación entre ambas variables. En función de esto se obtiene la interpretación de los resultados.

3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón.

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

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba CMAS-R (subtitulada: “Lo que pienso y siento”), se muestran en puntaje T y en puntajes escalares, tanto el nivel de estrés de la muestra de estudio, como las distintas subescalas.

La media en el nivel de ansiedad total fue de 52. La media es la suma de un conjunto de datos dividida entre el número de medidas. (Elorza; 2007).

De igual modo, se obtuvo la mediana, que es valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas. (Elorza; 2007). Este valor fue también de 52.

De acuerdo con este mismo autor, la moda se define como la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones; en cuanto a esta escala, la moda fue de 48.

También se observa el valor de una medida de dispersión: la desviación estándar, la cual se define como 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 9.

De manera particular, se obtuvo en puntajes escalares los resultados de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 10, una mediana de 9 y moda representativa de 9. La desviación estándar fue de 3.

Asimismo, para la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 11, una mediana de 10 y una moda de 10. La desviación estándar fue de 7.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 10, una mediana de 10 y una moda de 9. La desviación estándar fue de 2.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, se puede interpretar que los niveles de estrés en términos generales, se encuentran dentro de los parámetros normales, aunque las medidas de tendencia central muestran puntajes cercanos a los niveles altos. Así mismo, las desviaciones estándar obtenidas muestran que los datos tienen poca dispersión, lo que habla de la homogeneidad en los puntajes de los sujetos.

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, índices preocupantes.

En la escala de ansiedad total, el 19% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje de sujetos es de 12%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 16%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala preocupantes

sociales/concentración es de 6%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que no existen una cantidad considerada de sujetos con problemas de estrés, sobre todo manifestado en la escala de ansiedad total.

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

De acuerdo con lo señalado por Avilés y Elices (2007), la palabra *bullying* proviene del inglés “bully”, que significa matón o bravucón, y se relaciona con conductas ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento la amenaza y los insultos, entre otros aspectos.

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 100, una mediana de 98, una moda de 88 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 soluciones ante el maltrato y en el posicionamiento moral que hace que 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 95, una moda de 82 y una desviación estándar de 12.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 107, una mediana de 106, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.

La escala de inadaptación social se trata de 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 98, una mediana de 98, una moda de 87 y una desviación estándar de 10.

La escala de constatación social del maltrato, muestra el 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 117, una mediana de 116, una moda de 112 y una desviación estándar de 6.

La escala de Identificación indica el grado de conocimientos de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos

en esta escala fueron: una media de 98, una mediana de 98, una moda de 92 y una desviación estándar de 7.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 104, una mediana de 103, una moda de 85 y una desviación estándar de 14.

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. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 106, una mediana de 103, una moda de 99 y una desviación estándar de 7.

Finalmente en la escala sintetizadora de total previsión al maltrato, se muestra una media de 103, una mediana de 103, una moda de 90 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 lo anterior, se establece el rango de normalidad de puntaje 85 al 115.

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* que presentan las escalas de intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, identificación, vulnerabilidad y falta de integración social, se encuentran en el límite de los parámetros normales, puesto los puntajes se muestran entre 85 al 115, a excepción de constatación, que se encuentra fuera de los parámetros de lo normal.

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 de 115. Así, se ubicarán las escalas en las que haya mayores incidencias de casos preocupantes en cuanto a los indicadores subjetivos del *bullying*.

En la escala de intimidación, el 6% de los sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 8%; en la victimización, el 29%; en la adaptación social, el 6%; en la de constatación del maltrato el 58%; en la que respecta a la identificación fue de 1%; en la de vulnerabilidad, el 25%; respecto a la falta de integración social, 8%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con un puntajes preocupantes fue de 19%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que por lo general, los alumnos se encuentran en el parámetro de lo normal, aunque la escala de constatación al maltrato se encuentra en casos preocupantes en cuanto a los indicadores subjetivos del *bullying*.

3.4.3 Descripción de la correlación entre el nivel de estrés y los indicadores subjetivos 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.

En la investigación realizada en la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés, indicado por puntaje de ansiedad total, y la escala de intimidación, existe un coeficiente de correlación de 0.32, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala mencionada existe una correlación positiva media, de acuerdo a la clasificación de correlación que hacen 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 únicamente 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 0.10, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de intimidación hay una relación del 10%.

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue 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 0.39, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el nivel de estrés y la escala en cuestión, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.15, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de victimización hay una relación de 15%.

Adicionalmente, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.44, cuantificada con la prueba de “r Pearson”. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala indicada, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.20, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social hay una relación de 20%.

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de constatación maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.01 según la prueba “r” de Pearson. Esto indica que entre el nivel de estrés y la escala antes referida, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de constatación hay una relación del 0%.

Entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de -0.02 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite aseverar que entre el nivel de estrés y la escala citada, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de identificación hay una relación del 0%.

Entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.45 en función de la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y esta escala, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.20, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad hay una relación del 20%.

Entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.35, obtenido con la “r” de Pearson. Esto significa 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 falta de integración social hay una relación del 13%.

Finalmente, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión al maltrato, existe un coeficiente de correlación de 0.49, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el estrés y la escala indicada, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.24, lo que significa que entre el estrés y la escala de total previsión al maltrato hay una relación del 24%.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas se muestran en el anexo 5. Cabe señalar que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe de ser al menos 10%.

En función de lo anterior se puede afirmar que el nivel de estrés se relaciona de forma significativa con las escalas de intimidación, victimización, inadaptación social, vulnerabilidad, falta de integración social y total de previsión al maltrato. Por otra parte, el estrés no se relaciona de forma significativa con el resto de las escalas.

CONCLUSIONES

En este último apartado se muestra la manera en que se cumplieron los objetivos y se verificaron las hipótesis que se plantearon al inicio de este documento.

Los objetivos de carácter conceptual referidos a la variable estrés, fueron alcanzados en el capítulo teórico número uno. Ahí se trató la definición de la variable estrés, su importancia en el ámbito educativo y su relevancia en la disciplina psicológica.

A su vez, los objetivos 4, 5 y 6, referidos a la variable *bullying*, fueron abordados con suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número dos.

La investigación de campo, efectuada una vez elaborado el marco teórico, permitió la cuantificación de las dos variables de las que se ocupó la investigadora. Es decir, los objetivos particulares relacionados con la indagación empírica fueron alcanzados con suficiencia.

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables permitió la consecuencia del objetivo general de estudio, enunciado en la introducción del presente informe, el cual refiere: Analizar la relación que existe entre el nivel de percepción de *bullying* y la medida en que se presenta el estrés, en los alumnos de

5° y 6° grado, de los grupos A y B, de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, del turno matutino, en Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán

Un aspecto relevante es concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación.

Se encontraron evidencias empíricas que permiten corroborar la hipótesis de trabajo para el caso de la relación entre la variable estrés y las subescalas de intimidación, victimización, inadaptación social, vulnerabilidad, falta de integración social y total previsión al maltrato. Así como también se corroboró la hipótesis nula en la relación de la variable estrés y la subescalas de carencia de soluciones, constatación e identificación.

Los hallazgos encontrados por la investigadora del estudio, corroboran en cierta medida lo que establece la literatura descrita en los capítulos teóricos uno y dos, que afirman que existe una relación entre los dos fenómenos abordados en la investigación.

La medición de la variable *bullying* indica que su presencia no es significativamente preocupante (salvo la subescala denominada constatación) en la población investigada. Lo mismo se puede afirmar de la variable estrés.

Es recomendable que las dos variables abordadas aquí sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio. Tal indagación permitirá una

comprensión más incluyente en la institución que fue escenario de la presente investigación. Finalmente, se puede aseverar que la investigadora responsable del presente estudio contribuye, con sus resultados, en la labor científica de entender la presencia de las variables referidas, en un contexto particular.

BIBLIOGRAFÍA

Alva Núñez, Sol Karina. (2014)

Relación entre el *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos que se perciben como víctimas.

Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)

INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)

Edit. CEPE. Madrid, España.

Barri Vitero, Ferran. (2010)

SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia.

Editorial Wolters Kluwer. España.

Barri Vitero, Ferran. (2013)

Acoso escolar o *bullying*: guía imprescindible de prevención e intervención.

Editorial Alfaomega. México.

Cascio Pirri, Andrés; Guillén Gestoso, Carlos (Coords.). (2010)

Psicología del trabajo.

Editorial Ariel. Barcelona.

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

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

Negrete Ramírez, Elsa Angélica. (2015)
Relación entre acoso escolar y estrés en alumnos del Instituto Latinoamericano, de Uruapan, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, 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). “Lo que pienso y siento”.
Editorial el Manual Moderno, S.A. de C.V. 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, Cheryl; Cooper, Cary. (1996)
El estrés de los profesores.
Editorial McGraw-Hill. España.

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>

Caldera Montes, Juan Francisco; Pulido Castro, Blanca Estela; Martínez González, Ma. Guadalupe. (2007)

“Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos.”

Revista Educación y Desarrollo. Octubre-Diciembre 2007. Pp.77-82.

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

Mora Merchán, Joaquín A. (2006)

“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

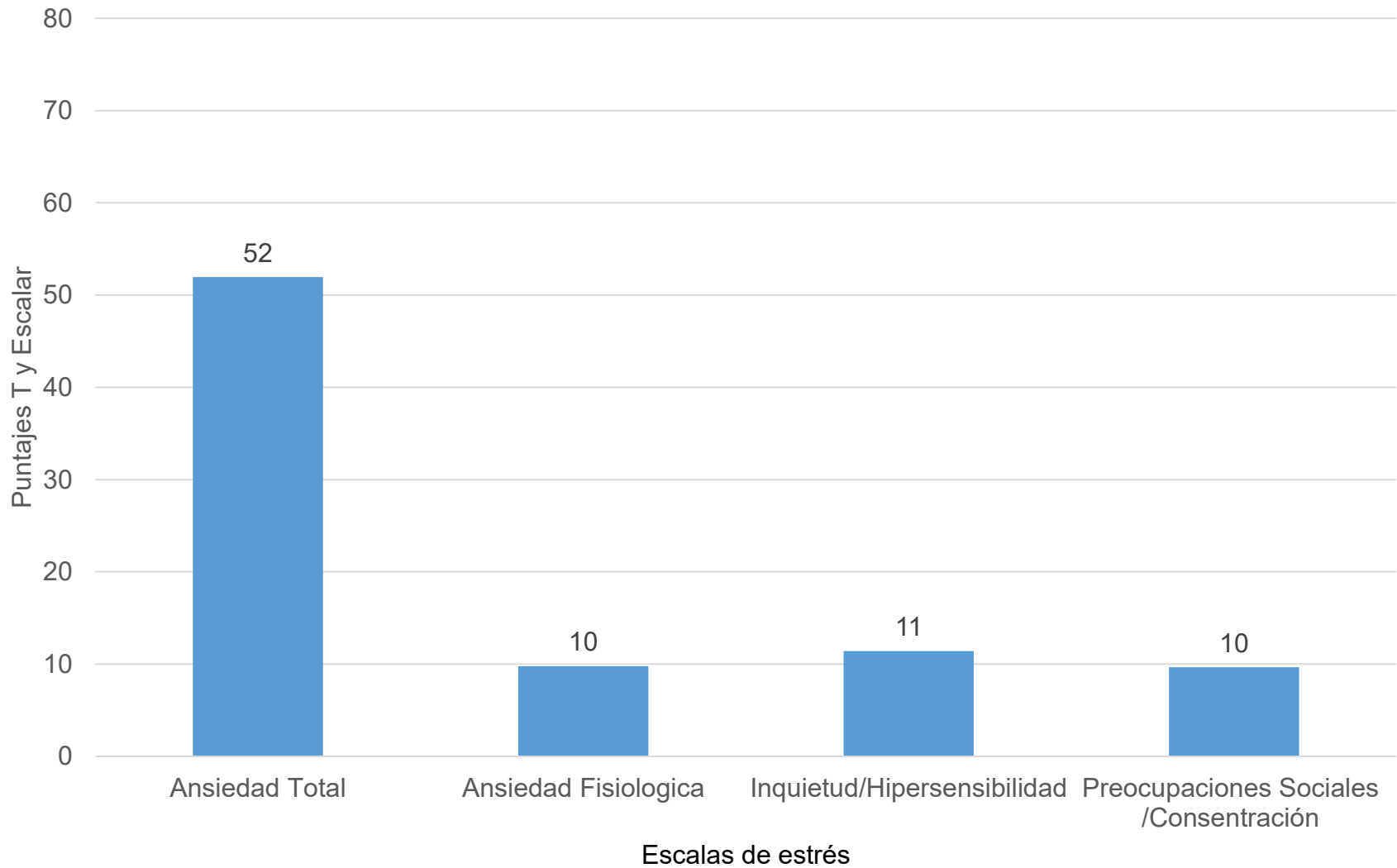
Anuario de Psicología Clínica y de la Salud. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España).

http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_15-26.pdf

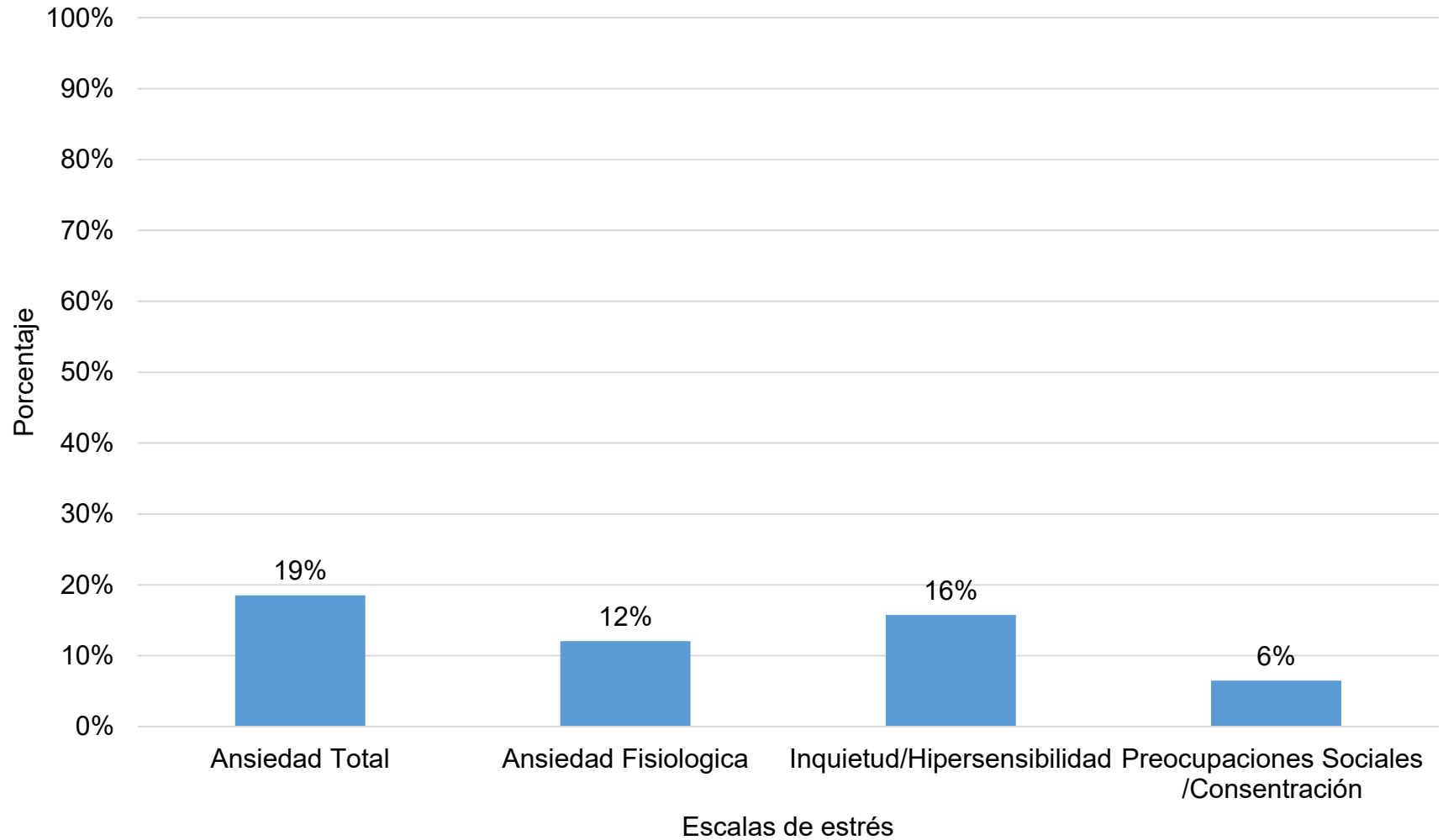
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de estrés



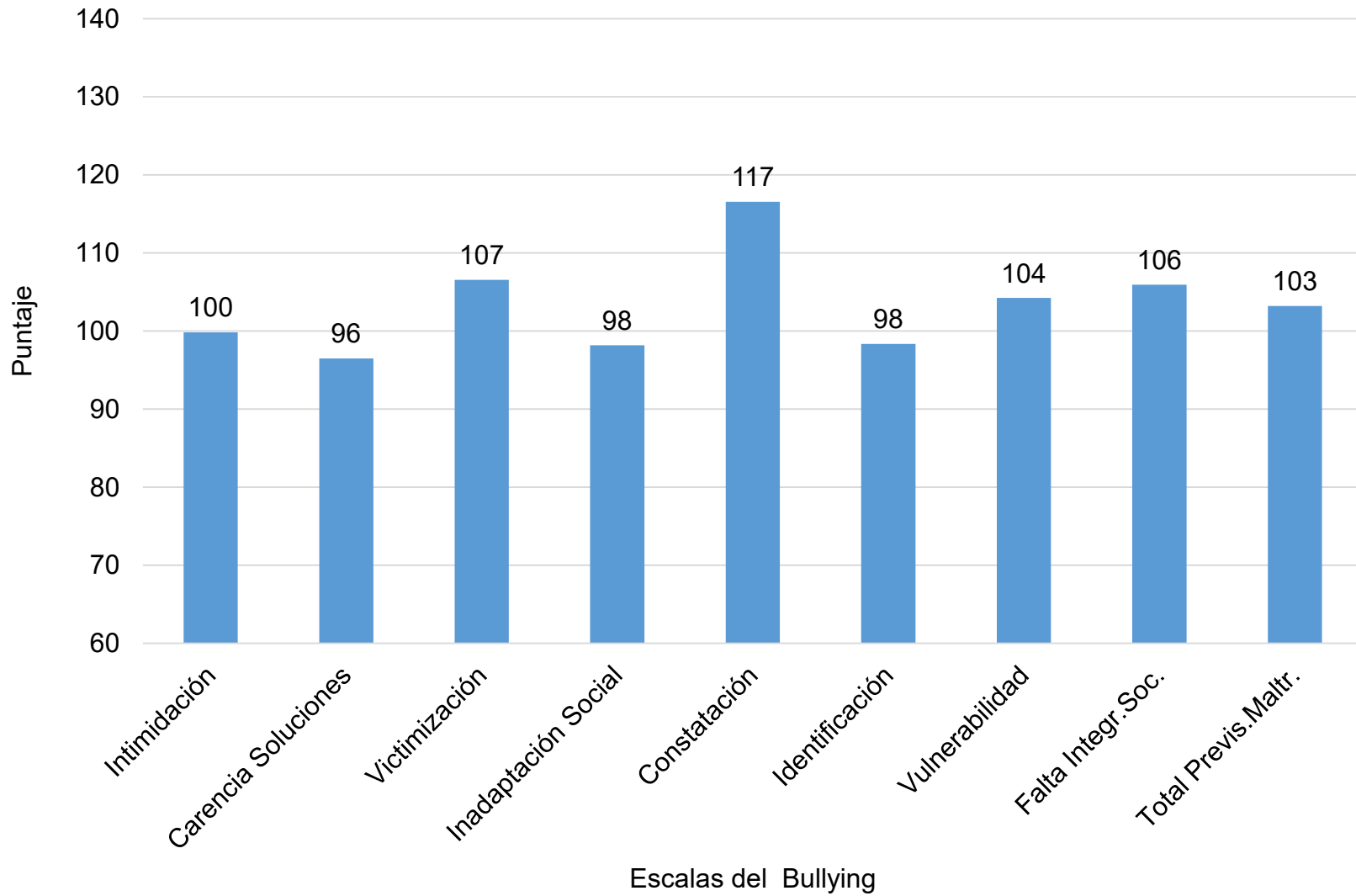
ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas de estrés



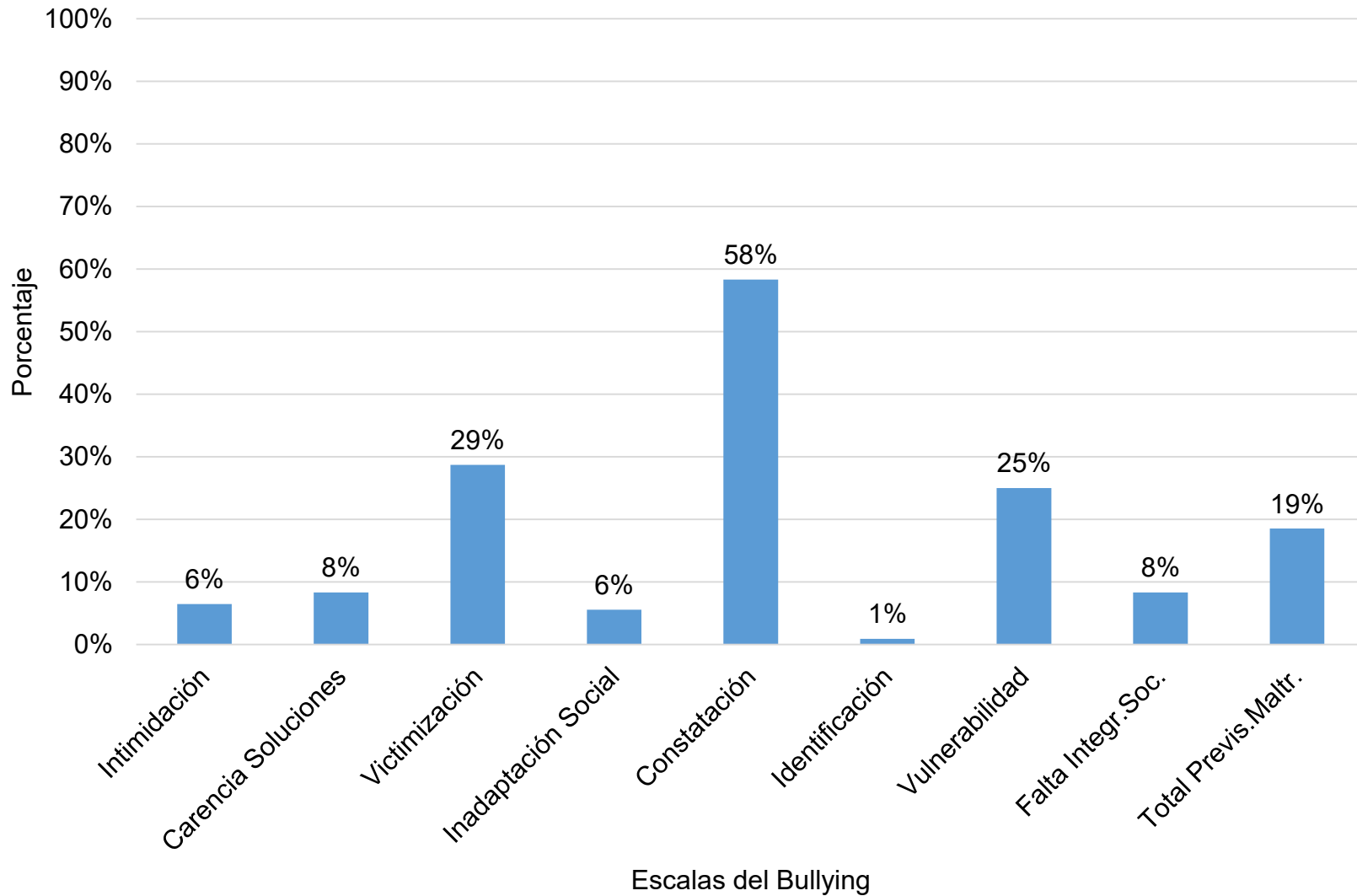
ANEXO 3

Media aritmética de las escalas del bullying



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas del bullying



ANEXO 5

Coeficientes de correlación entre el estrés y los indicadores subjetivos del bullying

