



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A.C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

*RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTRÉS Y EL BULLYING EN
ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE
ANTÚNEZ, MICHOACÁN.*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Miriam Herrera Sandoval

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 19 de Octubre de 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS :

A Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi vida y por darme la fuerza y valor para culminar esta etapa.

A mis padres por ser el pilar fundamental de todo lo que soy, por el apoyo brindado en todo momento, y por hacer de mí un mejor ser humano a través de su ejemplo de honestidad y entereza. De ellos es este triunfo y para ellos todo mi agradecimiento.

A Pablo, mi amor y gran compañero de vida, por llenar mi existencia de alegrías y felicidad. Por apoyarme y darme tu confianza, gracias.

A mis hijos Alejandro, Valeria y Miranda, quien han sido y siempre serán mi más grande motivación, inspiración y felicidad.

Agradecimientos:

A mis profesores, Lic. Jesús González, Lic. Héctor Raúl Zalapa y Lic. Carlos Mendoza, agradezco todo el apoyo brindado a lo largo de mi carrera, por su tiempo, dedicación y conocimientos compartidos conmigo.

A la Secundaria Técnica N.25 de Antúnez, Mich., por facilitar los medios suficientes para llevar a cabo el presente proyecto en las instalaciones de la escuela.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.	1
Planteamiento del problema.	4
Objetivos.	6
Hipótesis.	7
Operacionalización de las variables.	7
Justificación.	8
Marco de referencia.	9

Capítulo 1. El estrés.

1.1. Antecedentes históricos del estrés.	11
1.2. Tres enfoques teóricos del estrés.	15
1.2.1. Estrés como estímulo.	15
1.2.2. Estrés como respuesta.	16
1.2.3. Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista).	20
1.3. Los estresores.	21
1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos.	22
1.3.2. Estresores biogénicos.	25
1.3.3. Estresores en el ámbito educativo.	26
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.	29
1.5. Los moduladores del estrés.	30
1.5.1. El control percibido.	31

1.5.2. El apoyo social.	32
1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.	33
1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.	34
1.6. Los efectos negativos del estrés.	35

Capítulo 2. El acoso escolar o *bullying*.

2.1. Antecedentes del estudio del <i>bullying</i> .	38
2.2. Concepto de <i>bullying</i> .	42
2.3. Causas del <i>bullying</i> .	44
2.3.1. Factores de riesgo escolares.	46
2.3.2. Factores de riesgo familiares.	48
2.3.3. Factores de riesgo sociales.	50
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i> .	53
2.5. Tipos de <i>bullying</i> .	56
2.6. Perfil de acosadores y víctimas.	58
2.6.1. Características de los acosadores.	58
2.6.2. Características de las víctimas.	60
2.6.3. Otros participantes en el <i>bullying</i> .	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.	65

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica	67
3.1.1. Enfoque cuantitativo.	67
3.1.2. Investigación no experimental	69
3.1.3. Diseño transversal	70
3.1.4. Alcance correlacional	70
3.1.5. Técnicas de recolección de datos.	71
3.2. Población y muestra	72
3.2.1. Descripción de la población.	72
3.2.2. Descripción del tipo de muestreo	73
3.3. Descripción del proceso de investigación	74
3.4. Análisis e interpretación de resultados	76
3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.	76
3.4.2. Los indicadores del acoso escolar en los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.	79
3.4.3 Relación entre el nivel de estrés y los indicadores del <i>bullying</i>	83
Conclusiones.	89
Bibliografía	91
Mesografía	94
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación representa un esfuerzo por identificar y describir las relaciones que existen entre el estrés y el acoso escolar o *bullying* en los estudiantes, para así poder recabar información que permita evidenciar la incidencia que estas variables puedan tener tanto en el desempeño académico, como en su desarrollo emocional y psicológico, ya que es de vital importancia para toda institución educativa optimizar el rendimiento de los alumnos.

Antecedentes

En la presente investigación se pretende abordar el estrés y su relación con el acoso escolar o *bullying* en adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán. Previo al análisis teórico y metodológico, se presentan a continuación los conceptos de estrés y *bullying*, así como algunas investigaciones realizadas con anterioridad sobre dichas variables.

En el año de 1930, surgió el concepto de estrés, como señalan Caldera y cols. (2007), al ser empleado por Hans Selye mientras realizaba un experimento con ratas, a las que sometió a ejercicios físicos extenuantes y notó que existía una elevación de hormonas suprarrenales, una atrofia en el sistema linfático y la aparición de úlceras gástricas; el investigador nombró a estos síntomas como estrés biológico, y posteriormente se denominó únicamente estrés.

El término citado es de origen anglosajón y su traducción se refiere a tensión, presión o coacción, según mencionan Caldera y cols. (2007).

De acuerdo con Selye (referido por Palmero; 2002: 424), “el estrés se entiende como una respuesta inespecífica del organismo ante cualquier exigencia”.

Por otro lado, el fenómeno del acoso escolar o *bullying* hace referencia a una situación de violencia en el aula, entre niños, pasajera y común. El término deriva de una palabra inglesa, aceptada a nivel mundial, para referirse al acoso entre compañeros. Se define como una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas adopta un rol de dominante y obliga por la fuerza a otro(s); con ello causa un daño físico, psicológico, social o moral (Ortega y cols., referidos por Gómez; 2013).

En la década de los 70 se empezó a investigar la violencia juvenil en las escuelas de EEUU, Gran Bretaña y los países nórdicos. Se evidenciaba la necesidad de tomar medidas para contrarrestar el acoso escolar.

De esta forma se entiende que el *bullying* “es un abuso que aplica un grupo de personas contra una víctima o víctimas específicas y que tiene como objetivo humillar y controlar al alumno o grupo abusado”, de acuerdo con Beane (citado por Gálvez; 2008: 04).

Por su parte, Olweus (2006) categoriza las conductas agresivas que conforman el *bullying* de la siguiente forma: agresión física, agresión verbal, exclusión social y amenaza.

En Latinoamérica se han hecho estudios referentes al *bullying* en la ciudad de México con base en las aportaciones del pionero en el tema, Dan Olweus y retomando los trabajos de Ortega, en los cuales se evidencia la existencia de violencia entre pares (Gómez; 2012).

La metodología de investigación aplicada en este tipo de indagaciones es tipo cuantitativo, a través de encuestas.

Una investigación realizada en Uruapan, Michoacán, es la de “Manifestaciones del acoso escolar en segundo grado de secundaria”, elaborada por García (2010). Esta indagación se realizó en el Colegio La Paz de la ciudad mencionada, la metodología empleada fue cualitativa, de tipo descriptivo, con un diseño no experimental y un corte transversal; la muestra fue no probabilística. Los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos señalan la presencia de acoso en cada una de las entrevistas que se realizaron.

En otro estudio se examinaron las manifestaciones del *bullying* en los géneros masculino y femenino en el quinto grado de una escuela primaria de Uruapan, Michoacán, se concluyó que el *bullying* se manifiesta en las mujeres, como agresora,

al hablar negativamente de otra persona o rechazarla; como víctima, en quejas somáticas, faltar a clases y ser rechazada por sus compañeros; como observadora se le designó el rol de espectadora-ajena. En el varón, como agresor al dañar físicamente, reírse o insultar a alguien; como víctima, al ser el blanco de risas, groserías y daños físicos (Trujillo; 2012).

Por el contrario, en la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán, no se tiene registro de un estudio que examine el estrés o el acoso escolar en los alumnos, menos aún una indagación acerca de su correlación.

Planteamiento del problema

Actualmente, realizar investigaciones acerca del estrés y el *bullying* tiene una gran relevancia, ya que de forma cotidiana se observan conductas agresivas entre los estudiantes, dentro de las instituciones educativas.

La mayoría de los profesionales de la educación coinciden en la imperante necesidad de profundizar en los estudios referentes al estrés y el *bullying*, ya que en las escuelas secundarias se despliega un amplio nivel de comportamientos y relaciones que repercuten en el desarrollo integral de los estudiantes. De manera que una negativa interacción en el ambiente educativo puede desencadenar en bajo rendimiento académico, fracaso escolar o deserción.

El estrés y el *bullying* tienen efectos positivos y negativos sobre el desarrollo de los estudiantes; estas dos variables son determinantes en el proceso enseñanza aprendizaje.

En el mismo sentido, la educación es la encargada de conservar los valores y principios esenciales de la sociedad y al mismo tiempo, debe generar las condiciones idóneas desde las cuales puedan surgir cambios que le permitan a la sociedad evolucionar en los estilos de vida.

En la Escuela Secundaria Técnica No. 25, se han venido observando conductas preocupantes entre los estudiantes que pudieran originarse por un alto nivel de estrés y estar relacionadas con el fenómeno del *bullying*.

Por lo tanto, esta investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre el estrés y los indicadores subjetivos del *bullying* en estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán?

Objetivos

En una investigación es necesario el planteamiento de objetivos claros y definidos, que expresen el proceso de recolección y tratamiento de la información. En este caso, se plantean los siguientes:

Objetivo general

Verificar la relación que existe entre el nivel de estrés y los indicadores subjetivos del *bullying* en estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de estrés.
2. Describir los procesos del pensamiento que propician estrés.
3. Identificar los diversos efectos del estrés en la vida diaria.
4. Conceptualizar el término acoso escolar o *bullying*.
5. Señalar las posibles causas que determinan el fenómeno del *bullying*.
6. Medir el nivel de estrés de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 25.
7. Evaluar el acoso escolar entre los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25.

Hipótesis

Las explicaciones tentativas indicadas enseguida, responden a la realidad esperada a partir de la información bibliográfica inicialmente consultada.

Hipótesis de trabajo

Existe una relación significativa entre el nivel de estrés y los indicadores subjetivos de *bullying* en estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre el nivel de estrés y los indicadores subjetivos del *bullying* en estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.

Operacionalización de las variables

La operacionalización de la variable de investigación estrés, se identificó por medio del test psicométrico llamado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), cuya creación corresponde a Reynolds y Richmond (1997).

Además de brindar el grado de ansiedad total de los alumnos, dicho instrumento 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* se estimó con la Escala INSEBULL, sus autores son Avilés y Elices (2007); es un test de corrección informatizada cuyo objetivo es evaluar el maltrato entre estudiantes. Consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme.

La Escala INSEBULL permite valorar las siguientes dimensiones: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de participantes *bullying* y vulnerabilidad escolar.

Justificación

La presente investigación aborda dos fenómenos relevantes en el ámbito educativo: el estrés y el *bullying*, que se presentan en la interacción cotidiana de los educandos, el cual es campo de acción del pedagogo, ya que estudia los diferentes

factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de toda institución educativa.

El hacer análisis de dichos temas, proporciona fuente de información más para los estudiantes de las carreras de psicología, pedagogía, trabajo social y otras disciplinas científicas, que deseen conocer si existe relación entre el estrés y el *bullying*.

Aunado a esto, los resultados que se obtuvieron serán un factor importante para la Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, ya que se arrojan datos objetivos y confiables como consecuencia de la aplicación de los tests. Además, será de gran relevancia para los docentes y padres de familia, el conocimiento del nivel de estrés y de la valoración del maltrato por parte de los estudiantes, los cuales darán explicación de las conductas de los educandos.

Adicionalmente, con base en los datos encontrados, se podrán diseñar programas de prevención, intervención y afrontamiento que apoyen a los alumnos con dificultades en estas variables.

Marco de referencia

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Secundaria Técnica N.25, Internado de Antúnez. El plantelestá ubicado en el kilómetro 15 de la carretera

Apatzingán - Uruapan. Fue fundado el 25 de febrero de 1957; es una institución educativa pública, que tiene como misión brindar a los alumnos de escasos recursos una educación integral, basada en el desarrollo de competencias, que les permita acceder al siguiente nivel educativo o incorporarse a las actividades productivas.

En su visión, este centro educativo, aspira a ser una escuela de prestigio académico; su personal está comprometido con una educación integral, ubicando en primer lugar las necesidades de los alumnos para lograr con esto, un alto rendimiento.

Su objetivo es brindar una educación de calidad, concientizada, que contribuya en la formación integral del alumno considerando sus necesidades.

El tipo de población que atiende es de clase baja y media, con un total de 262 estudiantes. Los docentes en dicha secundaria son 20, su formación profesional abarca desde profesor técnico a maestría.

Referente a su infraestructura, cuenta con diez aulas, tipo CAPSE (con requerimientos especiales para su uso escolar). Tiene cuatro canchas deportivas y está rodeada por gran variedad de áreas verdes.

CAPÍTULO 1

EL ESTRÉS

El estrés en la actualidad es una problemática que está tomando una atención creciente. Es un tema novedoso, dado que en gran cantidad de artículos de revistas y periódicos exhiben su amplia presencia en todos los aspectos de la vida. Su notoriedad en los medios de comunicación no es solo cuestión de difusión, sino primordialmente muestra la experiencia de las personas ante un fenómeno que Actualmente se ha venido evidenciando mediante situaciones estresantes de la vida diaria, lo cual tiene un impacto notable en la vida del ser humano.

1.1. Antecedentes históricos del estrés.

En el presente capítulo se iniciará por enlistar los antecedentes históricos del término estrés, el cual en el siglo XV fue entendido como presionar, comprimir u oprimir (Sánchez; 2007).

Sánchez (2007) refiere que el concepto de estrés tuvo aplicación en el área de la física y la metalurgia, comprendido como la fuerza que se aplica a un objeto y mediante la cual es posible deformarlo o romperlo.

Según Lazarus y Lazarus(2000), en el siglo XVII un destacado físico y biólogo, Robert Hooke, trató de apoyar el trabajo de los ingenieros para diseñar

puentes que soportaran cargas pesadas y asimismo, resistieran las embestidas de la naturaleza.

A partir de las aportaciones de Hooke “el estrés se convirtió en el término para definir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, que sería análoga a la carga que un puente podría soportar” (Lazarus y Lazarus; 2000: 280).

El médico francés Claude Bernard, comprobó que los seres humanos están genéticamente dotados de mecanismos con los cuales pueden hacer frente a las contingencias del ambiente. De la misma manera, descubrió que los cambios externos del ambiente pueden perturbar al organismo, y que los seres vivos tienen la capacidad de mantener su estabilidad interna aun cuando se enfrenten a situaciones externas. Las investigaciones del médico presentaban un punto esencial, en el cual la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente(Sánchez; 2007).

Durante la primera mitad del siglo XX, el fisiólogo Walter Bradford Cannon retomó los principios de Bernard y propuso el término de homeostasis para designar los procesos fisiológicos del medio interno, los cuales provocan cambios que preparan al organismo para la defensa, ante una situación que se percibe como agresión. Cannon postuló que ante situaciones inesperadas el organismo reacciona con emociones que pueden llevar a una respuesta de “ataque o fuga”.

En materia científica, el estudio del estrés se inició por el austriaco-canadiense Hans Selye; en sus investigaciones pudo observar una reacción inespecífica, fisiológica, adaptativa al enfrentar una serie de estímulos heterogéneos que provocan respuestas endocrinas.

Años después Hans Selye presentó ante la Organización Mundial de la Salud el término de estrés, definiéndolo como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior” (Sánchez; 2007: 15), en tanto que al estímulo que provoca el estrés lo llamó “estresor”.

A lo largo de la Primera Guerra Mundial, las crisis emocionales de los soldados se explicaban desde un enfoque neurológico y no psicológico. Se tenía la idea errónea de que estas crisis eran originadas por la “conmoción de los proyectiles” lo cual podría producir daños al cerebro.

En la Segunda Guerra Mundial surgió un pronunciado interés por el estrés, ya que los militares se desmoronaban emocionalmente en las batallas. Las autoridades de la milicia se preocupaban por el estrés en los hombres porque dicho fenómeno provocaba que se sintieran desmoralizados y no enfrentaran al enemigo.

A partir de estas experiencias, los líderes militares se enfocaron en encontrar la forma de seleccionar hombres capaces de tolerar y manejar el estrés de forma eficiente.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, se evidenció que el estrés no solo era aplicable en situaciones de guerra, que se observaba en otros ámbitos de la vida diaria como el matrimonio, asistir a la escuela o enfermar. Estas vivencias, al igual que las batallas militares, podían producir aflicciones y disfunciones psicológicas.

Para las décadas de los sesenta y ochenta, el interés por comprender el concepto de estrés aumentó. Se pudo conocer que es necesario cierto nivel de estrés para movilizar esfuerzos y poder dar solución a los problemas que se enfrenta el ser humano de manera cotidiana. De esta forma, se entiende el estrés como una respuesta natural a las exigencias de la vida, por lo que no es del todo adverso.

En la década de los ochenta, se evidenció la existencia de diferencias individuales: lo que para una persona representaba una exigencia, no lo era para otra. Entonces fue necesario explicar las características psicológicas del por qué algunas personas eran más sensibles al estrés.

Con fundamento en lo anterior, se entiende el estrés como una respuesta ante una situación inesperada que produce cambios fisiológicos y psicológicos, los cuales permiten un desarrollo óptimo en la vida. Todos necesitan de cierto nivel de estrés para movilizar esfuerzos, de manera que la vulnerabilidad ante los eventos estresantes pueda ser manejable, en función de efectos que no se pueden predecir.

1.2. Tres enfoques del estrés.

A continuación se definirán tres enfoques teóricos fundamentales del estrés: como estímulo, como respuesta y como relación persona-entorno.

En la corriente del estrés como estímulo, las investigaciones se centran en factores externos al individuo; no se toman en cuenta las percepciones individuales, ni las experiencias.

Por otra parte, para los investigadores del estrés como respuesta, es entendido como la reacción a estímulos o situaciones molestas para el individuo.

El enfoque interactivo del estrés, finalmente, hace énfasis en la forma en que los individuos perciben situaciones y cómo hacen frente a estas.

1.2.1. Estrés como estímulo.

En el siglo V a. C., Hipócrates sostenía que el entorno era un condicionante para la salud o enfermedad de una persona, y que las diferentes características del medio afectan al individuo, provocando cambios y suscitando estados de ansiedad. Este enfoque basa su metodología en reconocer los estímulos que son altamente estresantes para el sujeto y de esta forma, poder medir la toxicidad de cada estímulo.

Cada individuo posee un determinado nivel de tolerancia al estrés, que al ser sobrepasado, puede provocar daños temporales o permanentes.

Selye (citado por Travers y Cooper; 1996), sostiene que el estrés no es del todo adverso, por el contrario, lo consideró como estimulante; lo dividió en positivo, “eustrés” y negativo, “distrés”. Además, describe que existen cuatro tipos de estrés: exceso de estrés o “hiperestrés”, defecto de estrés o “hipoestrés”, estrés perjudicial o “distrés” y estrés favorable o “eustrés”.

1.1.2. Estrés como respuesta.

Según Travers y Cooper (1996), el estrés como respuesta constituye una variable dependiente, es decir, la forma en que reacciona un sujeto ante una situación desagradable o amenazante. Algunas personas sostienen que “estar bajo presión” es evidencia tangible para percibir los efectos del estrés, observando los síntomas que presentan.

La forma de responder ante el estrés puede darse en tres ámbitos: psicológico, fisiológico y conductual. Son elementos indistintos del estrés que se encuentran interrelacionados, aunque su relación no ha quedado clara.

Para Fontana (1992), determinado nivel de estrés puede ser psicológicamente favorable, ya que agrega interés para la vida, ayuda a trabajar de forma intensa, alienta para sentirse útil y con un propósito de existir.

Por el contrario, cuando el estrés va más allá de los niveles óptimos, agota la energía psicológica, deteriora el desempeño, deja un sentimiento de inutilidad y metas poco alcanzables.

Hans Selye “popularizó el concepto de síndrome de adaptación general (GAS; por sus siglas en inglés: *general adaptationsyndrome*), y reconoce tres fases de respuesta: la reacción de alarma, la etapa de resistencia y la fase de agotamiento. El organismo se alerta (reacción de alarma), se desencadena la actividad autónoma (etapa de resistencia), y si esta actividad dura demasiado se produce el daño y ocurre el colapso (etapa de agotamiento)” (citado por Fontana; 1992: 11).

Para Fontana (1992), entre mayor agotamiento físico por estrés se experimente, más elevado cansancio psicológico y viceversa. Solo algunos sujetos se rinden fácilmente cuando afrontan un mayor deterioro fisiológico, también algunos individuos continúan activos en la etapa de colapso físico, impulsados únicamente por la fuerza de voluntad.

Dentro de los efectos psicológicos del estrés, los positivos se aplican en la fase de resistencia, y los efectos dañinos se mantienen a lo largo de la fase de agotamiento.

Los resultados negativos varían de un individuo a otro. A continuación se muestran las áreas relevantes de este último apartado, en las cuales Fontana (1992) elaboró tres divisiones, ya que se superponen en diferentes puntos, y su utilización es por conveniencia práctica, más que por precisión académica.

Los efectos cognoscitivos del estrés excesivo engloban:

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

Dentro de los efectos emocionales del estrés excesivo, se encuentran:

- Incremento de la tensión física y psicológica.
- Aumento de la hipocondría.

- Surgen cambios en los rasgos de personalidad.
- Incremento de los problemas de personalidad existentes.
- Debilitamiento de las restricciones morales y emocionales.
- Aparecen la depresión e impotencia.
- Pérdida repentina de la autoestima.

Los efectos conductuales generales del estrés excesivo abarcan:

- Aumento de los problemas del habla.
- Disminución de los intereses y el entusiasmo.
- Incremento del ausentismo.
- Aumento del consumo de drogas.
- Descenso de los niveles de energía.
- Alteración de los patrones del sueño.
- Aumento del cinismo acerca de los clientes y los colegas.
- Se ignora la nueva información.
- Las responsabilidades se depositan en los demás.
- Se “resuelven” los problemas a un nivel más superficial.
- Aparecen patrones de conducta excéntricos.
- Pueden hacerse amenazas de suicidio.

La aparición de estos síntomas evidencia que el individuo está por alcanzar o ha llegado a la fase de colapso del síndrome de adaptación general.

1.2.3. Estrés como relación persona – entorno (enfoque interaccionista).

En la época actual, el estrés ya no es estudiado como un fenómeno estático, es un proceso complejo que incluye los dos modelos mencionados anteriormente.

Pearlin (citado por Travers y Cooper; 1996: 32), sugiere que “el estrés no es un suceso, sino un proceso complejo, variado y desafiante a nivel intelectual”. Por tanto, se cambia la conceptualización del estrés psicológico como exigencia del entorno o como reacción a este, entendiéndolo más bien en términos relacionales.

Para los investigadores, estos modelos relacionales son la base para conceptualizar el estrés como interacción del sujeto con su entorno, ya que es una consecuencia del nivel de adaptación ante la interacción con el medio.

Según Travers y Cooper (1996: 32), “el entorno *per se* no es estresante, sino que es la relación entre la persona y el entorno lo que puede dar lugar a una experiencia estresante”.

Por tanto, el estrés se presenta cuando los estímulos estresantes superan la capacidad que una persona posee para resistir o controlar la experiencia estresante, y a la vez, tratar de alcanzar un estadio de adaptación.

Existen cinco aspectos centrales del modelo cognitivo, de acuerdo con Travers y Cooper (1996):

- Valoración cognitiva.
- Experiencia.
- Exigencia.
- Influencia interpersonal.
- Un estado de desequilibrio.

Un aspecto esencial para concluir este apartado es presentar una definición integradora de concepto de estrés. Tal puede ser la siguiente:

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

1.3. Los estresores.

En la rutina diaria, un sujeto enfrenta cambios, los cuales constituyen la causa de estrés; sin importar si estos son positivos o perjudiciales, son percibidos como estresores.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (citados por Palmero y cols.; 2002), existe una correlación particular entre un sujeto y el entorno, y este, al ser evaluado como amenazante o no deseado para su bienestar, condiciona la forma de responder ante estos estímulos.

A continuación se definirán los estresores mayores, vitales y cotidianos o microestresores.

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

Desde el enfoque de Palmero y cols. (2002), los cambios mayores hacen referencia a situaciones catastróficas y dramáticas de las condiciones de vida de las personas, y generalmente las afectan. Son situaciones extremadamente drásticas, como por ejemplo:

- Participación en la guerra.
- Ser víctima de violencia.
- Terrorismo.
- Problemas importantes de salud.
- Migración.
- Catástrofes de origen natural (terremotos, inundaciones o cataclismos).
- Situaciones altamente traumáticas.

Estas situaciones pueden afectar un extenso número de individuos, aunque también pueden perturbar a un solo sujeto o un número limitadamente bajo. Del mismo modo, se trata de hechos que se pueden extender u ocurrir de manera rápida. Todos estos poseen en común un efecto traumático, que se mantienen en el tiempo de vida prolongada.

Enseguida se encuentran los cambios vitales, estos afectan a una sola persona o a un pequeño grupo de ellas, con variaciones significativas y con trascendencia vital para ellas. Son considerados acontecimientos vitales estresantes, que hacen referencia a determinados sucesos que se perciben como fuera de control para el individuo, como es el caso de la pérdida de un ser querido, la amenaza de la propia vida o someterse a un examen importante.

En la vida de las personas se tiene una serie de áreas en las cuales los cambios tienen importancia vital, y son profundamente significativos; van a ser, en cada persona, más delimitados que en el caso de los cambios mayores. Las principales desencadenantes de estrés se corresponden con cambios en:

- La vida conyugal.
- La paternidad.
- Relaciones interpersonales.
- Ámbito laboral.
- Situaciones ambientales.

- Estatus económico.
- Cuestiones legales.
- El propio desarrollo biológico.
- Lesiones o enfermedades somáticas.
- Estrés psicosocial.
- Factores familiares (en niños y adolescentes).

Por su parte, los estresores cotidianos o microestresores se describen como el cúmulo de molestias, imprevistos y alteraciones diarias de la vida, que pueden ser mucho menos dramáticas que los cambios mayores o vitales, pero más importantes en la adaptación del sujeto a los acontecimientos.

Lazarus y Folkman (citados por Palmero y cols.; 2002), ejemplifican algunos de los estresores frecuentes que suelen aquejar a las personas y que hacen referencia a asuntos concernientes a:

- Responsabilidades domésticas.
- Economía.
- Trabajo.
- Problemas ambientales y sociales.
- Mantenimiento del hogar.
- Salud.
- Vida personal.

- Familia y amigos.

Asimismo, estos autores diferenciaron dos tipos de microestresores:

- 1) Contrariedades: hacen referencia a vivencias irritantes que provocan malestar emocional, y pueden ser clasificadas como: la pérdida de un objeto, las discusiones o problemas familiares.
- 2) Satisfacciones: se describen como experiencias emocionalmente positivas, y que poseen la peculiaridad de contrarrestar los efectos de las contrariedades.

1.3.2. Estresores biogénicos.

El ser humano cotidianamente se tiene que enfrentar a los estresores biogénicos, que desencadenan o actúan en la respuesta del estrés sin activar los mecanismos de evaluación cognitiva, y actúan directamente en los núcleos activadores neurológicos y afectivos, varios ejemplos de ellos son:

- Cambios hormonales en el organismo: se incluyen los que ocurren en la pubertad, ya que el adolescente experimenta cambios en su cuerpo; el síndrome premenstrual, que para las mujeres es una potencial causa de estrés; el posparto, en el que el nivel hormonal sufre cambios; el climaterio,

en el cual se presenta disminución de los estrógenos sexuales, originando la desaparición de la menstruación y se presenta la menopausia.

- Ingestión de determinadas sustancias químicas: como son la anfetaminas, fenilpropanolona, cafeína, teobromina, teofilina y nicotina.
- Reacción a ciertos factores físicos: son estímulos que provocan dolor, calor o frío extremo.
- Estrés alérgico: son parte natural del mecanismo de defensa del organismo, el cual requiere de grandes cambios de energía del sistema inmunológico para enfrentar lo que el cuerpo percibe como dañino.

1.3.3. Estresores en el ámbito educativo.

Polo Hernández y cols. (referidos por Barraza; 2005), hacen mención de ocho estresores académicos que se presentan en el ambiente escolar:

- Exposición de trabajos.
- Intervención en el aula (realizar o responder preguntas, participar en coloquios).
- Realización de un examen.
- Ir al despacho del profesor para tutoría.
- Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajo obligatorio).
- Masificación de las aulas.
- Competitividad entre compañeros.

- Trabajar en grupo.

Asimismo, Barraza (2005) refiere que existen diferentes estresores académicos perceptibles en un contexto escolar. Ejemplos de ellos son:

- Exceso de responsabilidad.
- Interrupciones del trabajo.
- Ambiente físico desagradable.
- Falta de incentivos.
- Tiempo limitado para hacer trabajos.
- Problemas o conflictos con los profesores y/o compañeros.
- Evaluaciones.
- Tipo de trabajo que se pide.

Por su parte, Pérez (citado por Barraza; 2005) describe el estrés académico disfuncional como un estado de alerta sostenido, al cual no se responde de la forma en que se quiere y para lo cual se ha preparado, lo que deriva en diversos síntomas como:

- Dolores de cabeza.
- Problemas gástricos.
- Alteraciones del sueño.
- Dificultad para concentrarse.

De la misma forma Pérez (referido por Barraza; 2005), señala que el rendimiento académico de un estudiante puede verse afectado negativamente, debido a que se necesita de más tiempo para aprender y ante una prueba académica, la persona se puede bloquear (aun cuando se tenga conocimiento y pese a los esfuerzos que se hagan para lograr resultados óptimos).

De acuerdo con Hernández y cols. (retomados por Barraza; 2005), ante el estrés académico se pueden presentar 12 tipos de respuestas:

1. Preocupación.
2. El corazón late muy rápido y/o hay falta de aire y la respiración es agitada.
3. Realización de movimientos repetitivos, torpes o paralizados.
4. Miedo.
5. Molestias en el estómago.
6. Fumar, beber o comer demasiado.
7. Pensamientos o sentimientos negativos.
8. Temblor de manos y piernas.
9. Dificultad para expresarse verbalmente o tartamudeo.
10. Inseguridad de sí mismo.
11. Sequedad de boca y problema para tragar.
12. Ganas de llorar.

1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.

Powell (1998), señala algunas explicaciones teóricas acerca de los pensamientos generadores de estrés, y a continuación se presentan:

Para Sigmud Freud (citado por Powell; 1998), las distorsiones más profundas y más dañinas debían buscarse en las áreas de la agresión y de las percepciones sexuales. En tanto que para Alfred Adler, la neurosis humana era causada por la idea errónea de que una persona debe probar su superioridad, sin pensar en el bien común.

Del mismo modo, Albert Ellis (referido por Powell; 1998: 92), “sostiene que las personas no son afectadas emocional y psicológicamente por eventos o por cosas, sino por la manera en que ven esos eventos o cosas”.

Ellis (mencionado por Powell; 1998), enumera once ideas irracionales que se hacen presente en el pensamiento de las personas perturbadas emocional y psicológicamente. En las primeras siete se encuentran de manera prominente el desarrollo de la ansiedad, mientras que las últimas cuatro tienden a producir hostilidad:

1. “Debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas.
2. Debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso.

3. Mi felicidad está bajo el control total de las circunstancias externas.
4. Mis experiencias y eventos pasados determinan mi vida.
5. Existe solamente una solución perfecta para cada uno de mis problemas.
6. Las cosas peligrosas o temibles causan una gran preocupación.
7. Debería depender de los demás y debo tener a alguien más fuerte que yo en quien pueda apoyarme.
8. Si mi vida no funciona de la manera que yo lo había planeado, será realmente terrible.
9. Es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas.
10. Algunas personas son malas, inicuas, infames. Deberían ser castigadas.
11. Uno debe preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás” (Powell; 1998: 93-97).

1.5. Los moduladores del estrés.

A lo largo de la vida, un individuo se enfrenta a situaciones emocionales o de estrés, ante las cuales hace uso de sus recursos personales y sociales, estos dependen de cada situación y de las propias características del sujeto, según Palmero y cols. (2002).

Además de ello “existen moduladores de carácter social, como el apoyo que puede recibir una persona en dificultades y las pautas culturales que canalizan y predisponen la apreciación de las fuentes de estrés, y otros de carácter personal como las creencias, las competencias, la experiencia y los rasgos de personalidad” (Palmero y cols.; 2002: 527).

Entre 1976 y 1985, según los autores anteriores, se realizaron cerca de diez mil publicaciones científicas relacionadas con el estrés y el afrontamiento, estudiados por Vingerhoets y Marcellissen, quienes refieren que los principales moduladores de la respuesta al estrés son factores situacionales de personalidad y socio-culturales. Encontrando algunos de estos factores de naturaleza social, tales como el apoyo social o las pautas culturales que canalizan y predisponen la valoración de las fuentes de estrés.

1.5.1. El control percibido.

Las fuentes de estrés de cada individuo, se determinan con base en la magnitud de la propia fuente y del control que se pueda tener de esta.

Fontaine, Mckena y Cheskin (citados por Palmero y cols.; 2002), conciben la percepción del control como una creencia general acerca del nivel que cada sujeto tiene para controlar y alcanzar las metas deseadas, regulando los problemas que sucedan en el curso de su consecución, lo cual influye en la salud.

La sensación del control percibido tiene significativos efectos en la conducta, un ejemplo es cuando la persona cree tener dominio sobre su entorno, aunque no sea real; en este caso, la creencia resguarda al sujeto de las consecuencias negativas que podría causarle el estrés, (Palmero y cols.; 2002).

1.5.2. El apoyo social.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), el apoyo social es entendido como el conjunto de los recursos proporcionados por otros sujetos. Desempeña un papel importante y mediador en los acontecimientos vitales y las enfermedades, reduciendo el impacto ante el estrés. Además, un bajo grado de apoyo social está relacionado con una alta vulnerabilidad para la enfermedad física y mental.

Se entiende que el apoyo social está relacionado con la salud en diversas formas, ya que puede reducir la vivencia desfavorable de los sucesos vitales, como por ejemplo:

1. Eliminando o reduciendo el impacto del propio estresor.
2. Apoyando al individuo para afrontar la situación estresante.
3. Moderando la experiencia ante el estrés.

A la vez, Palmero y cols. (2002), denominaron a estos componentes como efectos de amortiguación, los cuales están estrechamente relacionados con los

recursos que disponga la persona. Además, la adaptación del sujeto a las redes sociales le puede proporcionar beneficios directos a la autoestima, la percepción de control y la expresión del afecto, además de mejorar la salud física y mental.

”El apoyo social se ha definido como las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos” (Cascio y Guillén; 2010: 189).

Estos autores formulan dos supuestos de los mecanismos principales de acción en el apoyo social:

- 1) Hipótesis del efecto indirecto o protector: ante la ausencia de estresores sociales, el apoyo social no influye en el bienestar. Los recursos dados por otras personas pueden reducir la percepción de amenaza ante los estresores.
- 2) Hipótesis del efecto directo o principal: a mayor nivel de apoyo social menor incomodidad psicológica existirá, y a menor grado de apoyo social habrá mayor incidencia de perturbaciones.

1.5.3. El tipo de personalidad: A / B.

Friedman y Rosenman (citados por Travers y Cooper; 1996), investigaron los perfiles de conducta de tipo A y tipo B, ante lo cual sugirieron se trataba de un

conjunto de actitudes, reacciones emocionales y modelos de conducta. Descubrieron que había una correlación entre la conducta del tipo A y las dolencias coronarias cardiacas.

El tipo A lo definieron como una serie de comportamientos abiertos, cuando el individuo se enfrenta a ciertas situaciones. Es un mecanismo de defensa generado en presencia de exigencias personales y ambientales.

Además de ello, los cardiólogos Friedman y Rosenman (referidos por Travers y Cooper; 1996) observaron que sus pacientes con enfermedades coronarias compartían un patrón de conducta, al que denominaron tipo A; descrita como “un complejo acción-emoción”.

Este patrón de conducta involucra hostilidad, agresividad, intolerancia y exigencias; estas características se expresan de forma acelerada, con movimientos rápidos y un sentimiento de culpa o inquietud, ya que estos sujetos son impacientes.

1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.

En 1950, dos investigadores del padecimiento de enfermedades coronarias, se asociaron con el instituto de investigaciones cardiovasculares HarolBrunn. Para su trabajo, se centraron en las respuestas conductuales a los estímulos ambientales, de

estas investigaciones surgieron los tipos de personalidad A y B (Ivancevich y Matteson; 1985).

Los patrones de conducta predispuesta a enfermedades coronarias o personalidad tipo A, representa “un complejo de acciones y emociones que puede observarse en cualquier persona que se encuentre agresivamente involucrada en una lucha incesante y crónica por lograr cada vez más en cada vez menos tiempo y, si se ve obligada a ello, contra los esfuerzos opositores de otras cosas o personas” (Friedman y Rosenman, citado por Ivancevich y Matteson; 1985: 203).

Algunos escritores sugieren que el estrés y la conducta tipo A son sinónimos. Las personas con personalidad tipo A experimentan una gran cantidad de estrés; mientras que las del tipo B son más relajadas, raras veces se alteran y evitan someterse a situaciones estresantes.

1.6. Los efectos negativos del estrés.

Algunas de las consideradas enfermedades causadas por el estrés o padecimientos de adaptación, de acuerdo con Ivancevich y Matteson (1985), no son el resultado directo de algún agente externo, sino consecuencia del intento fallido del organismo para afrontar la amenaza.

Ivancevich y Matteson (1985), presentan una lista de la relación entre algunas enfermedades que se generan debido al impacto del estrés:

- 1) La hipertensión: es una respuesta del organismo a los estresores, se manifiesta cuando las paredes arteriales se comprimen y se eleva la presión. Posteriormente esta debe volver a la normalidad, pero si el estrés se prolonga, la presión puede permanecer en niveles altos.
- 2) Las úlceras: son lesiones del recubrimiento del estómago o intestino, ocasionadas por la variación de los niveles de cortisona.
- 3) La diabetes: consiste en la deficiencia de insulina, debido a lo cual las personas no pueden absorber suficiente azúcar de la sangre. Si el estrés es constante, dará como resultado el debilitamiento del páncreas, presentando deficiencia de insulina.
- 4) Las jaquecas: son resultado de la tensión muscular, al estar expuesto a estresores en un periodo de tiempo sostenido.
- 5) El cáncer: en el organismo se producen células mutantes que normalmente son eliminadas por el sistema inmunológico antes de que se multipliquen y crezcan. Los cambios bioquímicos que se generan al experimentar niveles altos y prolongados de estrés, bastan para permitir la reproducción de células mutantes, que se convierten en tumores malignos.

En términos generales, el estrés es el resultado a la adaptación y al cambio, que exige un esfuerzo psicológico y emocional. Por lo tanto, es de suma importancia estar al tanto de las temáticas ya abordadas, y así tener un manejo óptimo del estrés.

CAPÍTULO 2

EL ACOSO ESCOLAR O *BULLYING*

En el presente capítulo se abordará la segunda variable de investigación: acoso escolar o *bullying*. Se retomarán las primeras investigaciones realizadas por el profesor sueco Dan Olweus, quien fue el primero en indagar en esta materia, posteriormente se enlistarán las primeras investigaciones acerca del *bullying*; se mencionan algunos estudios realizados en México y Latinoamérica. Consecutivamente se exponen algunos conceptos de *bullying*, así como sus causas, englobando los diferentes factores de riesgo: escolares, familiares y sociales. Además, se presentan las consecuencias, los tipos de *bullying*, el perfil de acosadores y víctimas, considerando sus características. Por último, se abordan estrategias de prevención y afrontamiento del *bullying*, de acuerdo con los diferentes factores de riesgo.

2.1. Antecedentes del estudio del *bullying*.

En el ámbito escolar, el pionero en utilizar el término *bullying* fue Dan Olweus en Noruega, al observar entre los educandos, algunos que eran participantes activos conductas agresivas.

A partir de estas investigaciones, se desprenden otros estudios en Europa, al igual que en países como Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, por lo

cual, el fenómeno del *bullying* tomó un carácter internacional y fue puesto a la luz del mundo (Olweus; 2006).

En Suecia se llevaron a cabo indagaciones referidas al consumo de sustancias y situaciones de agresión en estudiantes de secundaria. De la misma forma, surgieron proyectos de intervención en Inglaterra, Holanda, Escocia e Irlanda.

De acuerdo con Jiménez (citado por Salgado y cols.; 2012), a partir de la década de los noventa se han producido dos hechos novedosos:

- a) Expansión internacional de trabajos sobre violencia escolar.
- b) Creciente interés por ahondar en el fenómeno investigando en diferentes vertientes como: las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica del grupo de alumnos, las diferencias de género y a las teorías mentales de los participantes.

Con base en diversos estudios llevados a cabo recientemente, se expone la existencia de violencia o conflicto entre los estudiantes que han sido intimidados o agredidos, además, se confirma la presencia de este tipo de situaciones en toda clase de escuelas. Además, se hace referencia a los agentes involucrados en estas conductas: profesores, familia y estudiantes, según expresan Salgado y cols. (2012).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), llevó a cabo una Encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, en escuelas públicas de Educación Media Superior, en la cual se evidenció que el aumento de la violencia se ve reflejado en las aulas.

En 2008, el Instituto Tecnológico de Monterrey realizó una investigación dirigida por la doctora Eisenberg, en la cual se observó que los estudiantes muestran gran apatía basada en la incertidumbre del futuro próximo para ellos y sus familias.

“La violencia escolar en los centros educativos del nivel Medio Superior afecta por los menos a cuatro de cada 10 estudiantes, pero estas agresiones son en su mayoría maltratos verbales y de exclusión social” (Lucio; 2012: 151).

Con fundamento en las investigaciones realizadas por Lucio (2012), se presenta una lista de los tipos de maltrato que se puede presentar en el contexto escolar entre los alumnos y profesores:

1. Ser víctima de compañeros que hablan mal y siembran rumores que perjudican la imagen del agredido.
2. Ser excluido socialmente por los compañeros y maestros.
3. Recibir ofensas y apodos.
4. Les impiden participar en reuniones, conversaciones o juegos.
5. Enfrentan agresión física indirecta (les esconden pertenencias).

6. Les rompen sus objetos personales.
7. Sufren robo de sus pertenencias.
8. Afrontan agresiones físicas.
9. Reciben amenazas intimidatorias.
10. Enfrentan acoso sexual.
11. Experimentan amenazas para que hagan acciones que no quieren.
12. Sufren amenazas con armas.

Dichas agresiones dañan física y psicológicamente a los estudiantes, e inciden directamente en el desarrollo de sus capacidades intelectuales (Lucio; 2012).

Uno de los agentes que interviene en el fenómeno del *bullying* es el profesor, quien en muchos de los casos es generador de violencia en el aula, ya que asigna apodos a sus estudiantes, haciéndolos objeto de burla. En este sentido, existe relación directa entre el trato que da el maestro al alumno y el que recibe el alumno de sus compañeros.

De esta forma se genera un ciclo violento, en el cual un estudiante agredido se convierte en agresor contra sus compañeros o profesores, presentándose el fenómeno de víctima-agresor y agresor-victimado.

Es importante mencionar que el profesor no solamente asume el papel de agresor o generador de violencia, sino que también puede ser ridiculizado, recibir apodos y maltrato a sus pertenencias o agresiones físicas por parte de sus alumnos.

2.2. Concepto de *bullying*.

Existen variadas definiciones del término *bullying*, si bien los investigadores aún no han podido ponerse de acuerdo en una misma acepción, sin embargo, a continuación se hace mención del origen de la palabra, así como de diferentes concepciones en las cuales se han encontrado tienen algún elemento común entre sí.

Se tiene la certeza de que el término se originó de “mobbing”, de esta forma se denominó un fenómeno en el que se descubrió que un grupo de aves agredía a un pájaro de otra especie.

La palabra “*bullying*” proviene del inglés “bully”, hace referencia a un matón o bravucón; se encuentra relacionada con conductas de intimidación, tiranización, amenazas e insultos. Por su parte, “tobully” es entendido como amedrentar con gritos a los más frágiles (Salgado y cols.; 2012).

Para investigadores como Traumann(citado por Salgado y cols.; 2012), la agresión o acoso entre estudiantes es denominada *bullying*, la cual es una forma de violencia que está teniendo repercusión sobre la vida de los escolares.

Según Cerezo (citado por Salgado y cols.; 2012), el *bullying* es un maltrato intencionado, dañino y constante por parte de un estudiante o grupo de estos, hacia otro compañero, comúnmente más frágil, al que acosan de manera insistente.

En cambio Olweus (citado por Salgado y cols.; 2012), delimitó al *bullying* como situaciones de acoso e intimidación, en las cuales un estudiante es víctima al recibir de forma frecuente y durante un periodo de tiempo prolongado, actos negativos hacia él, llevados a cabo por otro compañero.

A la vez, Barri (2013) denomina *bullying* a situaciones de acoso entre niños y adolescentes, que se presentan en la interacción con sus pares, con el objetivo de someter al agredido y menoscabar su autoestima, así como sus habilidades sociales.

Para que el *bullying* sea considerado como tal, es necesario se presenten algunas condiciones, como son:

- Una conducta agresiva o de daño.
- La situación violenta se presenta repetidamente y en periodos prolongados.

- Se hace presente un desequilibrio de poderes: el acosador domina la situación mientras el agredido muestra sumisión.
- La propia percepción de la víctima sobre el acoso.

Es importante mencionar que en el contexto educativo se presentan entre los estudiantes, conductas agresivas y violentas, como son: riñas ocasionales, desavenencias extraescolares, pleitos callejeros, entre otras, las cuales no son consideradas como *bullying*, debido a que no cumplen con las condiciones antes mencionadas.

2.3. Causas del *bullying*.

La agresividad es considerada como innata en el ser humano, mientras que la violencia es la forma de expresar la agresividad. Al analizar de dónde proviene la agresividad, en el área filosófica se evidencian dos vertientes: la primera considera al hombre como intrínsecamente agresivo y ante esto, la sociedad debe educarlo para que pueda canalizar esta conducta de forma socialmente aceptable. La segunda postura indica que la agresividad se aprende y es modelada por el medio social en que se desarrolla un sujeto.

Para Sigmund Freud (mencionado por Mendoza; 2011), el ser humano nace con dos impulsos básicos que motivan su conducta: la llamada energía libidinal o

creativa, *eros*, y *tanatos*, que es el impulso de muerte que mueve a la persona a acciones agresivas.

Además, existe una teoría bioquímica, la cual afirma que el comportamiento agresivo se origina a partir de una serie de procesos bioquímicos internos, en los que la noradrenalina y serotonina son neurotransmisores involucrados en la conducta agresiva.

Sin embargo, los factores biológicos no son suficientes para poder comprender el origen de la agresividad, “puesto que la agresión es una forma de interacción aprendida, y por tanto, moldeada por el ambiente en el que el individuo se desarrolla” (Mendoza; 2011: 13).

Del mismo modo, se pueden identificar como causas de la violencia las siguientes:

- Ser victimizado.
- Presenciar violencia en el hogar.
- Observar violencia en los medios de comunicación.
- Consumir alcohol o drogas.
- Pertenecer a pandillas.

2.3.1. Factores de riesgo escolares.

La escuela representa un sistema social en el que sus características incluyen: número de alumnos, planeación de clase y monitoreo del profesorado; las cuales permiten identificar y modificar conductas de acoso.

Sin embargo, es imprescindible reconocer los factores facilitadores de la presencia de *bullying* dentro del aula. A continuación se presenta una lista de algunas conductas de los profesores que propician conductas disruptivas, según Mendoza (2012):

- 1) No planea la clase.
- 2) Falta de límites en el aula de clase.
- 3) Conductas que excluyen al alumnado.
- 4) Creencia errónea del profesorado y directivos.
- 5) Atribuir *bullying* a causas externas.

Dentro de este contexto, el papel de profesor es fundamental en la intervención en casos de *bullying*, ya que posee habilidades para identificar en un primer momento el maltrato entre los estudiantes (Mendoza;2012).

Sin embargo, la falta de preparación del docente promueve la presencia y desarrollo del *bullying*, ya que se crea un ambiente donde predomina la injusticia y se fortalecen las conductas agresivas entre estudiantes.

Dentro de los factores escolares que facilitan que los alumnos participen en hechos violentos, asumiendo el papel de agresor, de acuerdo con Mendoza (2012), se encuentran los siguientes:

- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes.
- Escuelas con población numerosa.
- Clima escolar permisible ante la violencia.
- Códigos de conducta impuesta por directivos y profesores.
- Falta de atención a la diversidad cultural.
- Contenidos académicos desconectados con la realidad.

Además de ello, es importante mencionar los factores que enfatizan la vulnerabilidad de la víctima, entre estos se rescatan los siguientes:

- Se promueve la “ley del silencio” ante una agresión.
- Escasa atención a la falta de integración de los alumnos.
- Ausencia de vigilancia de los profesores (Mendoza; 2012).

2.3.2. Factores de riesgo familiares.

La familia es un componente de suma relevancia dentro del fenómeno del *bullying*, dentro de esta se aprenden los modelos de comportamiento, los cuales se verán reflejados en la forma de relacionarse con sus pares.

Patterson (mencionado por Mendoza; 2012), propuso la Teoría de Coerción, en la cual se explica el control que pueden ejercer integrantes de la familia hacia otros, con lo cual se generan condiciones familiares hostiles, propiciando conductas agresivas.

Asimismo, existen factores que perturban la comunicación entre la escuela y familia, además, elevan la incidencia de casos *bullying*. A continuación se refieren algunos:

- Uso de la escuela como guardería.
- Depositar la responsabilidad de la educación en la institución educativa.
- Expresiones negativas de los padres hacia los profesores.
- Uso de acciones coercitivas entre padres y docentes.

A la vez, se contemplan algunos elementos de riesgo familiares que incrementan la posibilidad de que un adolescente sea víctima de *bullying*, estos de acuerdo con Mendoza (2012), son los siguientes:

- Prácticas educativas autoritarias o negligentes.
- Familias disfuncionales.
- Deficiente comunicación familiar.
- Control emocional de los padres o hermanos mayores.
- Ausencia de apoyo familiar ante una dificultad.

Dentro del aspecto familiar, Mendoza (2012), refiere una lista de elementos que aumentan la probabilidad de que un estudiante desarrolle un perfil de agresor, enseguida se presentan:

1. Familias emocionalmente distanciadas.
2. Violencia intrafamiliar.
3. Prácticas de crianza, autoritarias o totalmente laxas.
4. Escasos canales de comunicación.
5. Conductas hostiles entre padres e hijos.

De la misma forma, existen componentes de protección que mediarán en la forma en que un estudiante afronte una situación de *bullying* en el ambiente escolar, enseguida de mencionan algunos:

- Promover la comunicación entre familia y escuela.
- Crear alianzas de cooperación para mejorar el proceso de aprendizaje.

- Corresponsabilidad en derechos y obligaciones de los hijos.
- Uso de prácticas de disciplina consistentes.

“El contexto familiar influye de manera importante para que los niños revelen o callen la situación conflictiva” (Mendoza; 2012: 49).

2.3.3. Factores de riesgo sociales.

Como ya se mencionó anteriormente, en la escuela reflejan las conductas violentas existentes en la sociedad, con base en esto, resulta imperante analizar los factores sociales que inciden en el fenómeno del *bullying*.

Existen diferentes grupos sociales como son la etnia y los estereotipos tradicionales femenino y masculino, involucrados en el *bullying*.

Mendoza (2012), cita a Mendoza para explicar un estudio realizado con adolescentes para indagar la relación entre el *bullying* con la identidad étnica, los hallazgos fueron los siguientes:

- Los jóvenes de minorías étnicas que no se sienten orgullosos de sus raíces culturales, presentan aumento en la probabilidad de participar como agresores y víctimas.

- Un adolescente que experimenta conflicto con su identidad étnica, se empata más con la intolerancia, haciendo uso de la violencia en la relación con otras minorías.
- Los estudiantes que forman parte de un grupo mayoritario, se encuentran en mayor riesgo de rechazar a otros, en función de su forma de hablar o por su apariencia física.

En fundamento a los resultados antes mencionados, se identifica como un factor de protección a la “escuela inclusiva”, que brinde educación con enfoque intercultural que permita el respeto y tolerancia entre los educandos, expresa Mendoza (2012).

De igual manera, el papel de los padres en el proceso de desarrollo identidad étnica es imprescindible, ya que el inicio de su conformación se da en la niñez temprana y presenta un momento crucial en la adolescencia; siendo en esta cuando existe la posibilidad de no lograr identificarse con el grupo cultural de los progenitores (Mendoza;2012).

Además de ello, menciona que durante el proceso de construcción de la identidad del adolescente, es necesario inculcar cotidianamente valores, tradiciones y costumbres, que le permitan apreciarse como parte de un grupo cultural.

A la vez, los estereotipos socioculturales definen la conducta de la mujer, estableciendo un rol que incluye: sumisión, pasividad, crianza de los hijos y resolución de problemas emocionalmente. Al hombre se le restringe a mostrar conductas dominantes, e incluso socialmente es sancionado cuando no presenta comportamientos agresivos, en cuyo caso se le etiqueta como débil (Mendoza; 2012).

Otro estereotipo social, es el rol de víctima y la feminidad, en el cual los niños y adolescentes que demuestran conductas “femeninas” para los chicos y “masculinas” para las chicas, eleva la posibilidad de ser víctima de *bullying* en la escuela.

De igual manera, el rol de agresor y el machismo se relacionan con situaciones de violencia escolar, en la cuales se aprecia una asociación entre machismo y *bullying*.

Para Mendoza (2012), los estudiantes que agreden son percibidos por sus compañeros como valientes, fuertes y capaces de controlar a otros; esta apreciación es influenciada por los modelos estereotipados por la sociedad.

Del mismo modo, otras investigaciones señalan que los estudiantes se encuentran en constante presión social, al adoptar conductas como: demostrar la

masculinidad acosando a otros o no sentir miedo ante un conflicto; estos actos refuerzan que los alumnos sean menos empáticos con víctima. (Mendoza; 2012).

Dentro de las relaciones interpersonales que se presentan de manera cotidiana entre estudiantes y profesores en una institución educativa, se hacen evidentes los aspectos emocionales, sentimentales y de valores, los cuales están ligados a situaciones familiares e individuales de cada alumno.

2.4. Consecuencias del *bullying*.

Algunas personas pueden llegar a considerar al *bullying* como inofensivo para el agresor, esta es una concepción errónea. Las investigaciones demuestran lo contrario: tanto la víctima, como el agresor y los espectadores se ven afectados en su desarrollo psicológico (Mendoza; 2011).

Mendoza (2011) refiere un estudio realizado en la Universidad de Harvard, en el cual se encontró que la experiencia de dolor está delimitada en cuanto a si se percibe que ha sido intencional o no, por lo tanto, una herida intencional y una accidental se aprecian en diferente proporción. Con fundamento en lo anterior, en el *bullying*, lo más doloroso es el conocimiento de que el agresor desea hacer un daño deliberado.

“La primera señal de que un niño o adolescente puede estar enfrentando un problema de acoso o *bullying* es la ansiedad, signos de un elevado nivel de angustia

o estrés, que ocurre súbitamente sin que exista otro factor al cual se pudiera atribuir” (Mendoza; 2011: 54).

De acuerdo con la misma autora, otros de los síntomas que los agredidos experimentan son: miedos irracionales, alteraciones del sueño, mostrarse irritables, problemas para la concentración y baja en el rendimiento escolar.

La víctima siente un intenso dolor y vergüenza por no conseguir protegerse del acoso, además, piensa que si habla, recibirá regaños y será forzada a defenderse, con lo cual se percibe más insegura y desconfiada.

Joseph (citado por Mendoza;2011), llevó a cabo un estudio referente la “Victimización entre pares y estrés postraumático en adolescentes”, en el cual encontró que la victimización produce efectos negativos en la valoración personal del acosado, interfiriendo en su desarrollo psicológico.

En dicho estudio, se valoró a estudiantes de escuelas secundarias, demostrando que el abuso verbal y la manipulación social, pueden llevar a la víctima a considerarse indefensa, e incluso tiende a presentar síntomas de estrés postraumático.

Olweus (2006) refiere que el hostigamiento frecuente por parte de los compañeros, aumenta la ansiedad, la inseguridad y la valoración negativa de la víctima.

Respecto al agresor, este asimila que sus conductas agresivas son el medio para conseguir un lugar dentro del grupo y reconocimiento social, de esta forma, corre el riesgo de en su vida futura convertirse en delincuente.

Con frecuencia este tipo de alumnos acosadores, tienden a justificar sus actos cuando refieren haber sido provocados y solamente estar respondiendo un ataque por parte de un compañero.

Dentro de las consecuencias que el agresor enfrentará en su vida adulta, se encuentran: dificultades para establecer relaciones sanas y problemas de flexibilidad, de manera que demandará que lo acepten como es; además, está expuesto a padecer depresiones severas y trastornos mentales.

Existen también otros afectados, aparte de la víctima, puesto que los compañeros y familiares igualmente experimentan las consecuencias del *bullying*, siempre y cuando estén al tanto; los espectadores son un grupo de personas que no participan de forma directa en las agresiones, pero que generalmente están presentes en ellas.

Los espectadores, al presenciar las agresiones, aprenden a pasar por alto situaciones injustas y, a su vez, pueden llegar a considerar los ataques como

aceptables e incluso mostrar insensibilidad ante el sufrimiento de otra persona (Mendoza; 2011).

2.5. Tipos de *bullying*.

Dentro de las instituciones educativas donde los niños y adolescentes se relacionan, se hacen presentes conductas de acoso entre los mismos estudiantes. A esto se le conoce como *bullying* horizontal, ante lo cual es importante actuar para poner fin a este tipo de comportamientos.

Las características del *bullying* entre iguales, se reflejan a través de un proceso, en el cual es necesaria: la presencia de un acosador que detecte una posible víctima, que será agredida y sino se defiende, el victimario incrementará las agresiones, estableciendo de esta forma la relación de *bullying*. Ante lo cual, el violentado asumirá un estado de indefensión y experimentará pensamientos de autolesionarse o atentar contra su vida.

De igual manera, el *bullying* también puede darse de forma vertical en dos sentidos: del maestro hacia los alumnos y de los estudiantes hacia el profesor. El acoso que sufren los docentes por parte de sus alumnos, permite una relación de dominación-sumisión, con el objetivo de someterlos al gusto del grupo.

Los estudiantes tratan de medir a los profesores, para saber hasta dónde pueden llevar sus conductas, ante lo cual el docente demuestra su autoridad y

disciplina, si estas no se fijan correctamente, el desarrollo de las actividades educativas se verá afectado.

De acuerdo con Barri (2010), existen elementos que favorecen el acoso de los alumnos hacia el docente, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- Laxidad del sistema de normas en el sistema educativo.
- Tolerancia hacia actitudes violentas de los alumnos.
- Escasa comunicación entre escuela y padres de familia.
- Percepción social ante ciertas materias.
- Características de personalidad del profesor.

A su vez, los niños y adolescentes son más atrevidos, se sienten más fuertes a edades más tempranas, influidos por los mensajes que reciben de los medios de comunicación y por la excesiva permisividad proporcionada por sus padres.

De esta forma, refiere Barri (2010), los estudiantes llegan a clase envalentonados, atreviéndose a cuestionar la labor del docente e inclusive lo hacen objeto de amenazas y agresiones.

2.6. Perfil de acosadores y víctimas.

El doctor Gordon Neufeld (referido por Barri; 2010), considera que algunos individuos nacen con una necesidad para dominar, para ser líderes de otros; y a su vez, se sienten heridos y vulnerables, ante lo cual se defienden negando la necesidad de establecer vínculos con los demás.

De igual manera, existen sujetos que nacen con un carácter dependiente y se vincularán permitiendo que alguien los dirija, estas personas son quienes desarrollan un perfil de víctima.

2.6.1. Características de los acosadores.

Barri (2010) comenta que algunos de los rasgos más comunes de los tipos de agresores son los siguientes:

- Agresor activo: establece una relación agresiva con su víctima.
- Agresor social indirecto: opera mediante la manipulación de los demás, logra sus objetivos y sale ileso.
- Agresor pasivo: proporciona respaldo al acosador activo y lo defiende.

Además de ello, Suellen y Fried (citados por Barri; 2010) reconocen dos clases de acosadores, que difieren en la forma de actuar:

- El agresor reactivo: tiende a reaccionar influido por sus emociones, se siente amenazado por su entorno; este tipo de agresores suelen ser los más violentos.
- El agresor proactivo: actúa de manera controlada y deliberada, sus agresiones tienen un objetivo claro, siendo este el motivo de sus agresiones.

Barri (2010) presenta algunos componentes físicos de los agresores, como son: la mayoría es del género masculino, aunque no de forma exclusiva, tiene mayor fortaleza física y se desarrolla a temprana edad.

Referente a las características de personalidad, el acosador posee ciertos rasgos específicos, que son los siguientes:

- Se perciben más fuertes y poderosos que sus compañeros.
- Presentan temperamento agresivo.
- Son impulsivos y no controlan la ira.
- Utilizan el acoso como forma de protagonismo social.
- En el pasado pudieron experimentar abuso y esto los lleva a volverse agresores.
- Sus habilidades para relacionarse con su medio y para resolver conflictos, son deficientes.
- Tienen poca empatía con la víctima.

2.6.2. Características de las víctimas.

Del mismo modo que los agresores, también se pueden apreciar dos tipos de víctimas (Barri; 2010):

- Activa: es desafiante, molesta y desespera a los compañeros, provocando las agresiones sin querer. Además, carece de habilidades sociales y frecuentemente no logra comprender el estado de ánimo de los demás.
- Pasiva: son personas calladas, inseguras, tímidas y muestran miedo. Transmiten su indefensión buscando inconscientemente dar lastima, y por lo general, permanecen aislados del grupo.

Físicamente, los acosados presentan elementos que los hacen perceptibles a los ojos de los acosadores: corporalmente menos fuertes, rasgos anatómicos muy notorios: son alumnos muy flacos o gordos, tienen lunares, entre otros.

En lo que respecta a las características de personalidad de la víctima, Barri (2010) presenta una serie de aspectos que los define y, estos son los siguientes:

- No presentan conductas agresivas o violentas.
- Experimentan sentimientos de inseguridad y son ansiosos.
- Son cautelosos, sensibles y pacíficos.
- Tienen baja autoestima.

- Poseen una percepción negativa de sí mismos.
- Sienten culpa por no detener los acosos y permitir ser abusados.

2.6.3. Otros participantes en el *bullying*.

Para comprender a fondo el fenómeno del *bullying*, es necesario conocer las características de todos los personajes que intervienen. Además del agresor y víctima, también participan los espectadores, estos pueden ser compañeros de clase, profesores y padres.

De acuerdo con Mendoza (2011), existen cuatro clases de espectadores, a continuación se presentan:

- 1) Secuaces: son amigos del acosador, le ríen sus acciones, pues temen ser víctimas de él.
- 2) Reforzadores: alientan y estimulan las actitudes del agresor para no ser hostigados.
- 3) Ajenos o indiferentes: permanecen neutrales y tratan de no llamar la atención, demuestran estar de acuerdo con las agresiones.
- 4) Defensores: son aquellos que abandonan el papel de espectador y asumen un rol de estudiantes activos que dan apoyo a la víctima, denuncian las acciones violentas y desaprueban al acosador.

Algunas de las características de personalidad que presentan los espectadores, son las siguientes:

- No expresan las conductas violentas del acosador y permiten las agresiones a otros.
- Demuestran falta de carácter.
- Muestran inseguridad en sí mismos.
- Expresan miedo con su inactividad.
- Carecen de empatía hacia la víctima.

Debido a lo anterior, es necesario hacer conscientes a los espectadores del importante papel en el proceso del *bullying*, ya que el presenciar la violencia y no hacer nada, los hace cómplices.

2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.

De acuerdo con Barri (2013), la detección temprana de los casos de *bullying*, se basa en métodos como la observación directa, aplicación de tests, sociogramas y buzones anónimos, que permiten la identificación precoz de casos de *bullying* y de esta forma poder intervenir de forma rápida y oportuna.

Por su parte, el docente juega un rol relevante en el establecimiento de las estrategias de prevención de situaciones de *bullying*, ya que debe centrar la educación en los valores, emociones y sentimientos (Barri; 2013).

A la vez, resulta imperante educar en no reprimir las emociones, sino aceptarlas como algo que todos comparten y que pueden ayudar a superar las vivencias negativas. En este sentido, los profesores necesitan implementar el trabajo de competencias básicas relacionadas con la formación integral de los alumnos en las que se refleje: la tolerancia, la participación, la cohesión, la paz, la solidaridad, la empatía, la expresión de sentimientos y emociones.

2. 7. 1. Estrategias escolares.

El papel de las instituciones educativas es fundamental, en la prevención, detección y afrontamiento del *bullying*. “Lo más importante sería hacer una adecuada prevención y más teniendo en cuenta que una apropiada educación en valores, es la mejor forma de erradicar el *bullying* de nuestras aulas” (citado por Barri; 2013: 93).

Las organización arquitectónica de las escuelas es otro de los aspectos que se deben considerar para la prevención de casos de *bullying*; los espacios deben permitir que los cambios de aula de los docentes y alumnos, requieran el mínimo tiempo posible, para evitar esos momentos en que se dan situaciones de acoso.

Asimismo, es necesario el establecimiento de un rol de vigilancia, en el cual participe todo el personal de la institución educativa, asignando un área a cada uno, con el objetivo de prevenir agresiones entre los alumnos.

De la misma forma, es relevante que los maestros cuenten con preparación, capacitación y actualización referente al fenómeno del *bullying*, para poder hacer una intervención eficaz.

2. 7. 2. Estrategias familiares.

Para poder brindar apoyo y dar solución a los actos de *bullying*, es necesaria una intervención multidisciplinaria, iniciando en el hogar por una educación basada en el establecimiento de una adecuada comunicación, fomentar valores, delimitar reglas de conducta dentro y fuera de casa.

También es necesario informar a todos los padres de familia acerca de cómo prevenir, detectar y afrontar situaciones de *bullying*; ya sea que su hijo sea agresor o víctima, es de suma importancia estar al tanto del tema.

Asimismo, es imprescindible que los padres estén atentos ante la presencia de golpes, rasguños, ropas desgarradas, objetos perdidos, malestares o episodios de estallido de sus hijos, ocasionados por el acoso escolar.

2. 7. 3. Estrategias terapéuticas.

Ante casos de *bullying*, la intervención de los profesionales de la salud resulta de suma ayuda para poder superar los daños tanto físicos como psicológicos que padecen el agresor, la víctima e incluso los espectadores.

Los psicólogos representan un elemento clave en el engranaje para resolver los casos de *bullying*. “Ya que son capaces de atender desde una óptica profesional a las víctimas de *bullying* que acuden a su consulta, a los acosadores e, incluso, aquellas personas cuya presencia pasiva de estas situaciones en su entorno les pueda causar miedo o estrés” (citado por Barri; 2013: 110).

Con base en lo anterior, es preciso que el terapeuta cree un clima de confianza, en el que incluya una actitud colaboradora y comprensiva ante cualquier experiencia negativa que haya tenido el menor, y no juzgar su conducta ni en la situación de agresor.

Es útil el utilizar recursos como el dibujo de proyección, en los que el paciente refleje ciertas situaciones vividas.

La atención a los casos de *bullying* inicia con la recopilación de datos como: el motivo de la consulta, qué sucede, cómo, cuándo y dónde sucedieron los hechos.

Además de conocer la percepción subjetiva del sujeto, para poder tener una referencia del grado de afectación del paciente.

Posteriormente, el psicólogo tratará de hacer visibles al paciente los porqués, que han motivado su consulta, para que este los pueda valorar y analizar desde su óptica personal. Lo ayudará a valorar la necesidad de realizar determinados cambios para mejorar su calidad de vida y las relaciones con su entorno, y le ofrecerá estrategias para el logro de esos cambios.

Finalmente el estudio del *bullying* es relevante porque tiene profundas consecuencias en la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes. De ahí la necesidad de conocer el fundamento teórico del *bullying*, y los componentes de dicho fenómeno, con la finalidad de iniciar cambios en la calidad de vida de los alumnos, guiándolos hacia el éxito.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Entre las etapas importantes en un trabajo de investigación, se encuentran la recolección y el análisis de resultados. Este capítulo se explica en dos partes: la primera se expone el encuadre metodológico, es decir, las características de la estrategia de investigación que permiten tanto alcanzar el objetivo general de estudio, como aceptar una de las dos hipótesis formuladas en la introducción. En la segunda parte se presentan los resultados obtenidos en la investigación de campo, asimismo, se mostrará su análisis y la interpretación de tal información.

3.1. Descripción metodológica.

Con el propósito de dar claridad a otros investigadores, respecto a la ruta metodológica seguida en el presente estudio, se muestran las siguientes características: el enfoque empleado, el tipo de investigación, tipo y alcance del estudio, así como los instrumentos de medición utilizados, la población y muestra seleccionadas.

3.1.1. Enfoque cuantitativo.

El enfoque del presente estudio es el cuantitativo. Esta orientación metodológica “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la

medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández y cols.; 2014: 4).

Las características que posee este enfoque son, entre otras, las siguientes:

- El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto. Las preguntas del estudio tratan cuestiones específicas.
- Al realizar el planteamiento del problema de estudio, el autor considera las investigaciones anteriormente realizadas (revisión de la literatura), y se construye el marco teórico, del cual se desprenden una o varias hipótesis y se someten a prueba por medio del empleo de diseños de investigación apropiados. Cuando los resultados corroboran la hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencia a su favor, de lo contrario, si la hipótesis se niega, se descarta en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las suposiciones se genera confianza en la teoría que las sustenta, si no, se descartan la hipótesis y por consiguiente, la teoría.
- Las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos.
- La recolección de los datos se fundamenta en la medición, se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. Una investigación se considera creíble y aceptada por otros investigadores, al llevar a cabo tales procedimientos de recolección.

- Los datos son producto de mediciones, se representan mediante números y se deben analizar a través de métodos estadísticos.
- Los análisis cuantitativos se interpretan de acuerdo con las hipótesis y los estudios previos.
- La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan no deben ser afectados por el investigador, ni alterados por las tendencias de otros.
- Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado, y se debe tener presente que las decisiones críticas se efectúan antes de recolectar los datos.
- La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa del individuo. Se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación.

3.1.2 Investigación no experimental

El presente trabajo de investigación es de tipo no experimental, debido a que no se puede manipular las variables ni se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes. Se aprecia el fenómeno en su ambiente natural, el cual posteriormente se analiza.

Hernández y cols. (2014) refieren que un estudio no experimental se lleva a cabo sin la manipulación deliberada de variables, solamente se observa el fenómeno en su contexto natural para después analizarlo.

3.1.3 Diseño transversal

Se adoptó un diseño transversal porque se recolectaron los datos en un solo momento, con el objetivo de recopilar la información de las variables estimadas, ya que de acuerdo con Hernández y cols. (2014), se analiza su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.1.4 Alcance correlacional

Este estudio se realizó con un alcance correlacional, el cual “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández y cols.; 2014: 93), su propósito es conocer la relación que existe entre dos o más variables. En la presente investigación se buscó conocer la relación que existe entre el nivel de estrés y el bullying en estudiantes de secundaria.

El estudio correlacional mide cada variable presuntamente relacionada, después se cuantifican, analizan y se establecen vinculaciones. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la utilidad principal de este tipo de estudio es intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de sujetos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas.

La correlación puede ser positiva o negativa. En el primer caso, significa que alumnos con niveles altos en una variable tenderán también a mostrar valores

elevados en la otra variable; en el segundo, es cuando los investigados con valores elevados en una variable tenderán a mostrar valores bajos en la otra variable. Si no hay correlación entre las variables, significa que fluctúan sin seguir un patrón sistemático entre sí.

Además, el estudio correlacional evalúa el grado de vinculación entre dos o más variables, pudiéndose incluir varios pares de evaluaciones de esta naturaleza en una sola investigación. Esta investigación correlacional tiene un valor explicativo, ya que el hecho de saber que dos variables se relacionan, aporta información explicativa.

3.1.5 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon pruebas estandarizadas, que son recursos previamente desarrollados por especialistas en la investigación, pueden ser utilizados para la medición de variables. Dichas pruebas han sido estandarizadas para Latinoamérica y, cuando se utilizan como instrumento de medición, conviene seleccionar aquellas desarrolladas o adaptadas para un mismo contexto de estudio.

El instrumento que se aplicó para estimar el nivel de estrés, fue la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R), elaborada por Reynolds y Richmond en el año de 1997. Consta de 37 reactivos diseñados para evaluar a niños y adolescentes

de 6 a 19 años de edad. Puede aplicarse de forma individual o a grupos de personas. El niño responde a cada afirmación encerrando en un círculo una respuesta: sí o no.

Además de la puntuación de ansiedad total, tiene cuatro puntuaciones de subescalas, las cuales son: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales/concentración y mentira. Una puntuación elevada indica un alto nivel de ansiedad o mentira en una subescala.

La segunda prueba empleada fue el Test INSEBULL, sus autores son Avilés y Elices (2007), es un test de corrección informatizada cuyo objetivo es evaluar el maltrato entre estudiantes. Consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme.

3. 2 Población y muestra

El siguiente apartado tiene como objetivo conocer los datos generales y características particulares de la población y muestra estudiada.

3. 2. 1 Descripción de la población

La población es un “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández y cols.; 2014: 174).

La presente investigación se realizó en la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán. Los alumnos que asisten provienen de hogares de un nivel socioeconómico medio a bajo, consta de un total de 262 educandos en toda la institución.

Las pruebas fueron aplicadas en los grupos de 2° “A”, 2° “C”, 3° “A”, 3° “B” y 3° “C”, cuyos estudiantes contaban con edades de los 13 a los 17 años. El total de alumnos de los cinco grupos es de 110 y el porcentaje de género es de 64.5% hombres y 35.5% mujeres.

3. 2. 2. Descripción del tipo de muestreo

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la muestra se selecciona con base en las características y necesidades propias de la investigación, la intención del autor o bien las circunstancias del proceso de estudio.

Para la realización del presente trabajo se seleccionó una muestra no probabilística, que consiste en un “subgrupo de la población en que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández y cols.; 2014: 176).

La muestra que se tomó fueron 110 alumnos de 2° “A”, 2° “C”, 3° “A”, 3° “B” y 3° “C”, los cuales están conformados por 71 hombres y 39 mujeres. De ellos, 3

alumnos son de 12 años de edad, 35 estudiantes de 13, 44 educandos de 14, 17 jóvenes de 15, 8 alumnos de 16, 2 de 17 y 1 estudiante de 18 años.

3. 3 Descripción del proceso de investigación

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación, principalmente se estableció el tema a examinar, considerando la dos variables a relacionar, se derivaron los apartados como antecedentes, planteamiento del problema, hipótesis, establecimiento de objetivos, justificación y marco de referencia.

Consecutivamente, fue necesario desarrollar el marco teórico en el que se habló de la temática de cada variable, se abordó la conceptualización, características principales tanto positivas como negativas, así como el origen. Además, se buscó un espacio para aplicar las pruebas a estudiantes del nivel de secundaria, para lo cual se eligió a la Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.

Fue conveniente realizar una breve entrevista con el director de dicha institución, obteniendo en esta el permiso correspondiente, donde aceptó que se efectuara la investigación en el centro educativo.

En una segunda entrevista, tanto con el director como con el coordinador académico se establecieron las fechas y horarios para la aplicación de las pruebas. Se asignaron los días 24 y 31 de octubre de 2014, contando con un tiempo de 40

minutos para la aplicación en cada grupo. Asimismo, se estableció que la información obtenida se manejaría en un plano confidencial y profesional, en el cual la institución obtendría datos generales que apoyen el trabajo con los estudiantes.

Posteriormente, el 24 de octubre se inició con el grupo de 3° "A" la aplicación de los instrumentos. Los estudiantes mostraron disposición para contestar las dos pruebas, duraron alrededor de 30 minutos; después se acudió al salón de 3° "B", en el cual los alumnos estaban atentos a todas las indicaciones y concentrados, contestaron las pruebas, tardándose 25 minutos.

Consecutivamente, se aplicó al grupo de 3° "C", los alumnos estaban inquietos y platicando con sus compañeros, aun así respondieron a las pruebas; duraron 35 minutos.

Fue necesario regresar el día 31 de octubre para aplicar al grupo de 2° "A", los estudiantes mostraron disposición para responder a cada prueba, tardaron 25 minutos. Una hora más tarde se aplicó al grupo de 2° "C", estuvieron concentrados a la hora de responder cada prueba, tomaron 30 minutos.

Después de la aplicación de las pruebas, se procedió a su calificación, de acuerdo con la puntuación obtenida en cada uno de los formatos y con la ayuda de las tablas de análisis, para obtener los puntajes normalizados y con ello llevar a cabo la interpretación de resultados.

3.4 Análisis e interpretación de resultados.

Es importante, una vez que se han obtenido los resultados, efectuar un análisis, para poder destacar los datos más relevantes y aceptar o rechazar las hipótesis planteadas al inicio de la investigación, asimismo, correlacionar las variables y dar una interpretación con base en los datos de surjan.

3.4.1 El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.

Se afirma 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: 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 percentiles el nivel de estrés de la población de estudio, indicado por las escalas de ansiedad total y las distintas subescalas.

La media en el nivel de ansiedad total fue de 73. 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 entendido como el 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 de 81.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones (Elorza; 2007). En cuanto a esta escala, la moda fue de 99.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente 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 (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total es de 25.

Particularmente, se obtuvo en puntajes percentilares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 80, una mediana de 85 y una moda representativa de 99. La desviación estándar fue de 18.

Asimismo, en la subescala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 63, una mediana de 67 y una moda de 84. La desviación estándar fue de 27.

Por último, en la subescala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 73, una mediana de 81 y una moda de 81. La desviación estándar fue de 18.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los niveles de estrés son preocupantemente altos.

Con el fin de demostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron índices altos en cada subescala, es decir, puntajes preocupantes.

En la escala de ansiedad total, el 61% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala la ansiedad fisiológica, el porcentaje de sujetos es de 79%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 49%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala de preocupaciones sociales/concentración es de 75%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente son muy alarmantes, indican que preocupación en la mayoría de las áreas, porque se da un número importante de alumnos con puntajes altos.

3.4.2 Los indicadores del acoso escolar en los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán.

De acuerdo con lo señalado por Olweus (citado por Salgado y cols.; 2012), delimitó al *bullying* como situaciones de acoso e intimidación, en las cuales un estudiante es víctima al recibir de forma frecuente y durante un periodo de tiempo prolongado, actos negativos hacia él, llevados a cabo por otro compañero.

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 se expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying*. En esta escala se obtuvo una media 102, una mediana de 101, una moda de 88 y una desviación estándar de 10.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato. El puntaje que se obtuvo en esta escala fue de una media de 98, una mediana de 96, una moda de 82 y una desviación estándar de 10.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying*. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 106, una mediana de 103, una moda de 90 y una desviación estándar de 12.

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. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 99, una mediana de 97, una moda de 87 y una desviación estándar de 10.

La escala de constatación social del maltrato, refiere el grado de conciencia de las situaciones, de los hechos de maltrato y su causa. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 118, una mediana de 117, una moda de 110 y una desviación estándar de 7.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron:

una media de 99, una mediana de 99, una moda de 90 y una desviación estándar de 7.

En la escala de vulnerabilidad, se proporciona la expresión de temores escolares ante el maltrato. 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 la 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 109, una mediana de 109, una moda de 99 y una desviación estándar de 8.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 106, una mediana de 105, una moda de 122 y una desviación estándar de 14.

En el anexo 3 se muestran gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las escalas 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 del puntaje 85 al 115.

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

En la escala de intimidación, el 9% de los sujetos se encuentra por arriba del puntaje de 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 7%; en la escala de victimización, el 32%; en la de adaptación social, el 7%; en la de constatación del maltrato, el 65%; en la que respecta a la identificación, fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 27%; respecto a la falta de integración social, 25%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 31%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que los indicadores del *bullying* en esta muestra, se encuentran dentro de los parámetros normales y no muestran índices preocupantes.

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

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre el *bullying* el estrés, al señalar que “la primera señal de que un niño o adolescente puede estar enfrentando un problema de acoso o *bullying* es la ansiedad, signos de un elevado nivel de angustia o estrés, que ocurre súbitamente sin que exista otro factor al cual se pudiera atribuir” (Mendoza; 2011: 54).

De acuerdo con la misma autora, otros de los síntomas que los agredidos experimentan son: miedos irracionales, alteraciones del sueño, mostrarse irritables, problemas para la concentración y baja en el rendimiento escolar.

La víctima siente un intenso dolor y vergüenza por no conseguir protegerse del acoso, además, piensa que si habla, recibirá regaños y será forzada a defenderse, con lo cual se percibe más insegura y desconfiada.

Joseph (citado por Mendoza;2011), llevó a cabo un estudio referente a la “Victimización entre pares y estrés postraumático en adolescentes”, en el cual encontró que la victimización produce efectos negativos en la valoración personal del acosado, interfiriendo en su desarrollo psicológico.

En dicho estudio, se valoró a estudiantes de escuelas secundarias, demostrando que el abuso verbal y la manipulación social, pueden llevar a la víctima

a considerarse indefensa, e incluso tiende a presentar síntomas de estrés postraumático.

Olweus (2006) refiere que el hostigamiento frecuente por parte de los compañeros aumenta la ansiedad, la inseguridad y la valoración negativa de la víctima.

En la investigación realizada en la escuela Secundaria Técnica No. 25, Internado de Antúnez, Michoacán, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y la intimidación existe un coeficiente de correlación de 0.29, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre dichas variables existe una correlación positiva débil, de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean Hernández y cols. (2014).

Para conocer la relación que existe entre el nivel de estrés y la 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, solo se eleva al cuadrado el coeficiente obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.08, lo que significa que entre el estrés y la intimidación hay una relación del 8%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0.06, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto implica que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, no existe correlación.

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

Asimismo, entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.31, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Lo cual significa que entre el estrés y la escala referida, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.10, lo que significa que entre el estrés y la escala de victimización hay una relación del 10%.

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.32, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto señala que entre dichos atributos existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.10, lo que significa que entre el estrés y la escala de inadaptación social hay una relación del 10%.

Adicionalmente, entre el estrés y la escala de constatación existe un coeficiente de correlación de 0.13, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el estrés y la escala en cuestión, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre el estrés y la escala de constatación hay una relación del 2%.

Adicionalmente, entre el estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de 0.14, a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre el estrés y la escala mencionada existe una relación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre el estrés y la escala de identificación hay una relación del 2%.

Aunado a lo anterior, entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad, existe una correlación de 0.34, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre tañes variables existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.12, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad hay una relación del 12%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social, se cuantificó una correlación de 0.28, obtenida con la prueba de “r” de Pearson. Esto implica que entre el estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.08, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social, hay una relación del 8%.

Finalmente, entre el estrés y la escala de total previsión maltrato, existe un coeficiente de correlación de 0.39, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre el estrés y la escala referida, 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 total previsión maltrato hay una relación del 15%.

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

En función de lo anterior, se puede afirmar que el nivel de estrés se relaciona de forma significativa con las escalas de victimización, inadaptación social, vulnerabilidad y total previsión maltrato.

En contraparte, no se encontró una relación significativa entre el nivel de estrés y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, constatación, identificación y falta de integración.

En función de los resultados presentados en la relación del estrés y las escalas de victimización, inadaptación social, vulnerabilidad y total previsión maltrato, se confirma la hipótesis de trabajo, que afirma la existencia de una relación significativa entre el estrés y dichas variables.

Asimismo, se confirma la hipótesis nula en la relación entre el estrés y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, constatación, identificación y falta de integración.

CONCLUSIONES

Los objetivos particulares de carácter teórico referidos a la variable estrés, fueron alcanzados en el capítulo 1. En este se describe la naturaleza del estrés, sus principales características y las aportaciones conceptuales actuales.

Por su parte, los objetivos particulares de índole teórica, referidos al concepto de acoso escolar o *bullying*, fueron abordados con suficiencia en el en capítulo 2. Ahí se describen los principales aspectos relacionados con la naturaleza del presente estudio.

Asimismo, el objetivo particular número cuatro, referido a la medición de la variable estrés, se cumplió con la administración del test denominado CMAS-R. Tal instrumento se aplicó a la muestra planeada al inicio del estudio.

De la misma manera, la cuantificación de la segunda variable del estudio, es decir, el acoso escolar, se efectuó mediante la aplicación del test denominado INSEBULL. Con esto se cumplió con el objetivo particular número siete.

El logro de los objetivos particulares, tanto de carácter conceptual como de carácter empírico, permitieron cubrir el objetivo general que guio la presente indagación.

Es primordial observar que la hipótesis de trabajo se corroboró en el caso de la relación entre el nivel de estrés y las escalas de victimización, inadaptación social, vulnerabilidad y total previsión maltrato.

Por su parte, la hipótesis nula se corroboró, merced a los resultados obtenidos en los casos de la relación entre el estrés y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, constatación, identificación y falta de integración.

Es necesario enfatizar que los resultados, dado el tipo de muestreo empleado, son aplicables únicamente a los sujetos que participaron en el estudio.

Es importante subrayar, como hallazgos significativos que el 67% de la muestra investigada obtuvo puntajes preocupantes en el fenómeno de la vivencia del estrés. En el caso de la segunda variable del acoso escolar, conviene mencionar que los porcentajes de sujetos con puntajes altos muestran una significativa alerta institucional o familiar, ya que en la escala de constatación se obtuvo un porcentaje de 65% de puntajes altos.

La investigación efectuada posee valor en el ámbito de la disciplina pedagógica, ya que conduce a resultados en un contexto en el cual no se había realizado investigación alguna en este sentido. Por lo anterior, se asume que ofrecerá información relevante para futuras investigaciones que se efectúen en este contexto.

BIBLIOGRAFÍA

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

BarriVítero, Ferrán. (2010)
SOS Bullying.
Editorial Wolters Kluwer. España.

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

CascioPirri, 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 CengageLearning. México.

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

García Solís, Silvia Janeth. (2010)
Manifestaciones del bullying en 2º grado de secundaria.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, 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.

Lucio López, Luis Antonio. (2012)
Bullying en prepas.
Editorial Trillas. México.

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

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

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

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

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

Reynolds, Cecil R.; Richmond, Bert O. (1997)
Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños – Revisada (CMAS-R). “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. (1997)
El estrés de los profesores.
Editorial McGraw-Hill. España.

Trujillo Anguiano María Isabel. (2012)
Manifestaciones del bullying en los géneros masculino y femenino en el quinto grado
de una escuela primaria de Uruapan, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, México.

MESOGRAFÍA

Barraza Macías, Arturo. (2005)

“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

Gálvez-Sobral A., J. Andrés. (2011)

“Bullying. El fenómeno del acoso escolar en Guatemala.”

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de educación de Guatemala.

<http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/EI%20fenomeno%20del%20acoso%20escolar.pdf>

Gómez Nashiki, Antonio. (2012)

“Bullying el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima”

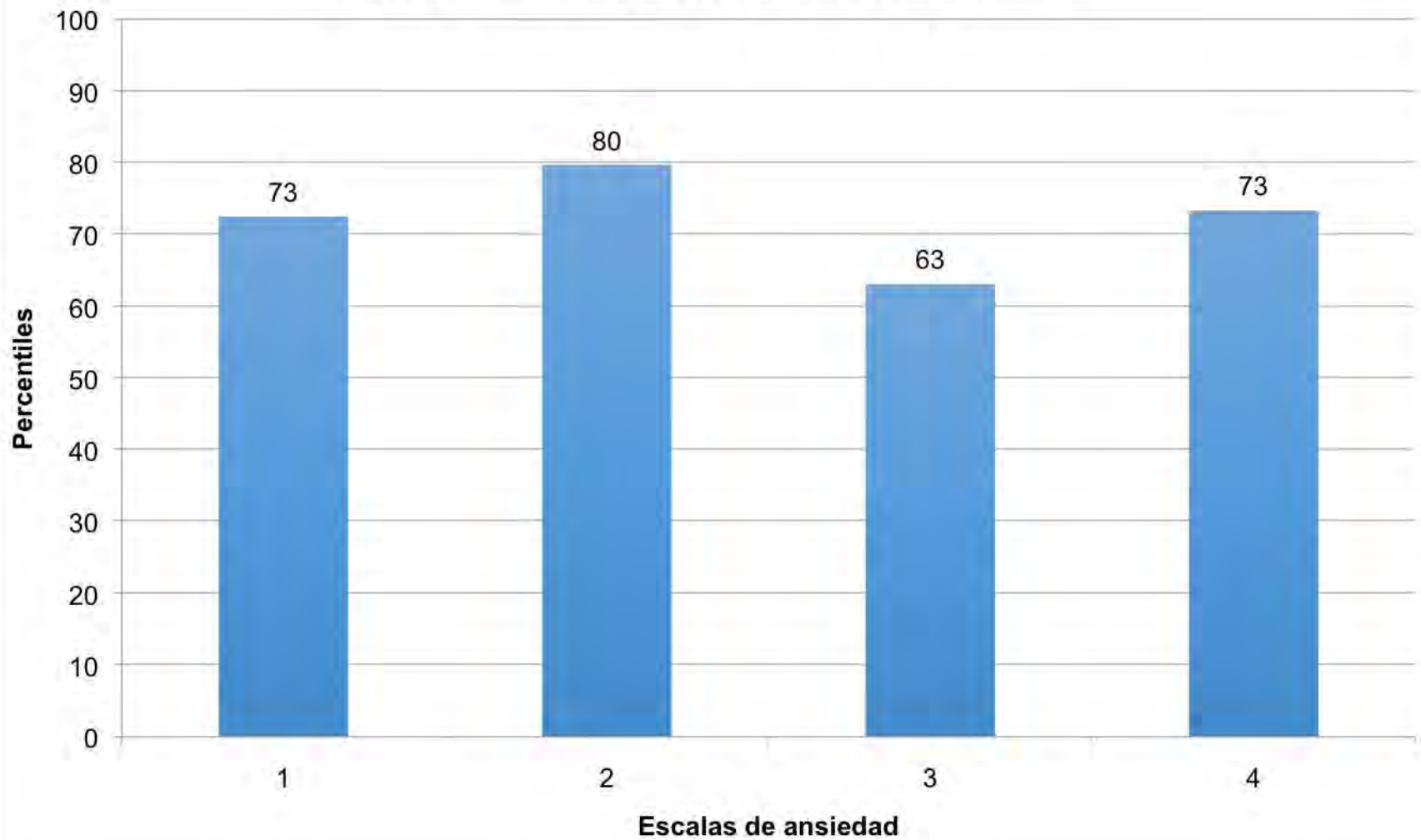
Revista Mexicana de investigación educativa.

Version impresa ISSN 1405-6666

RMIE vol.18 no.58 México jul./sep. 2013.

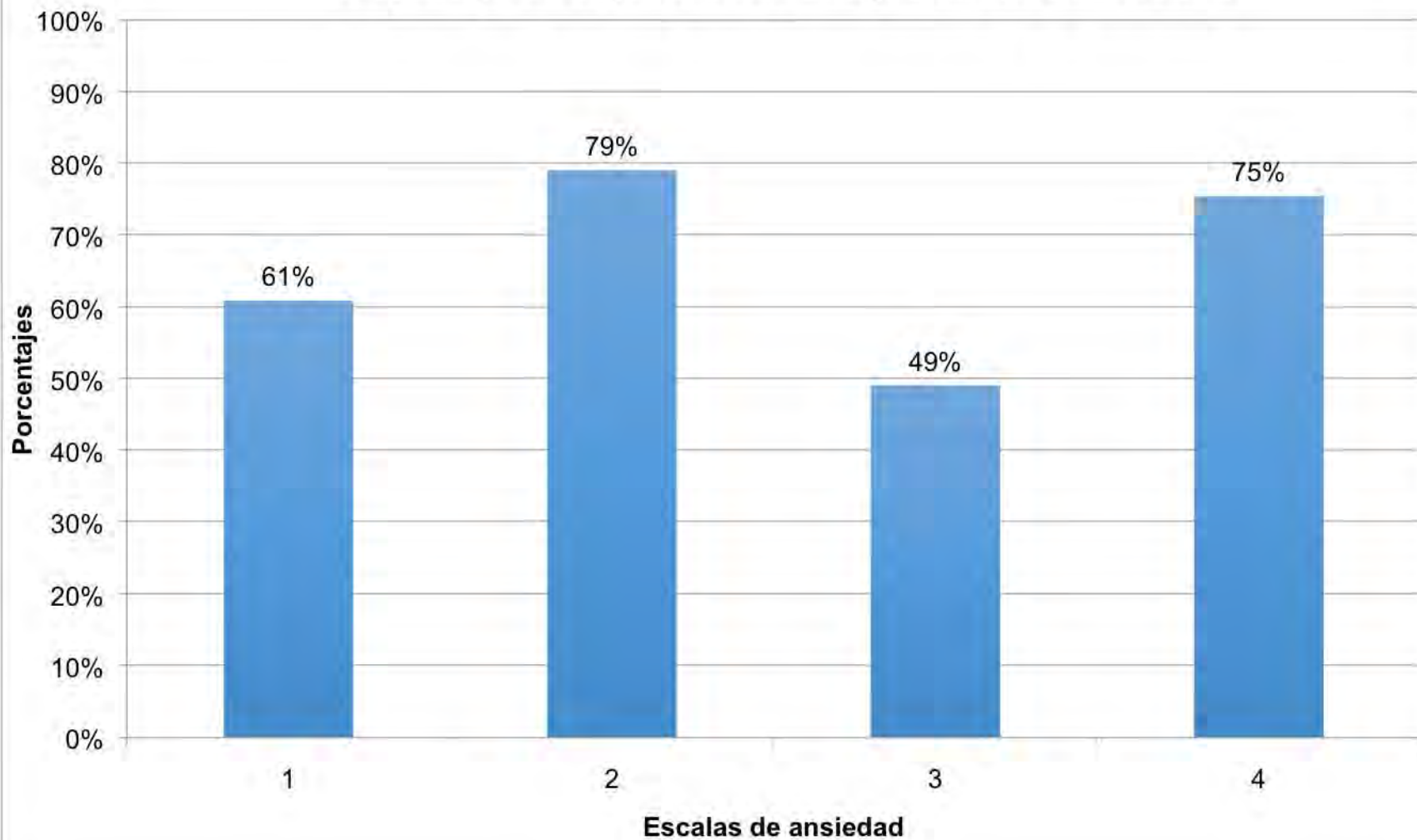
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de ansiedad



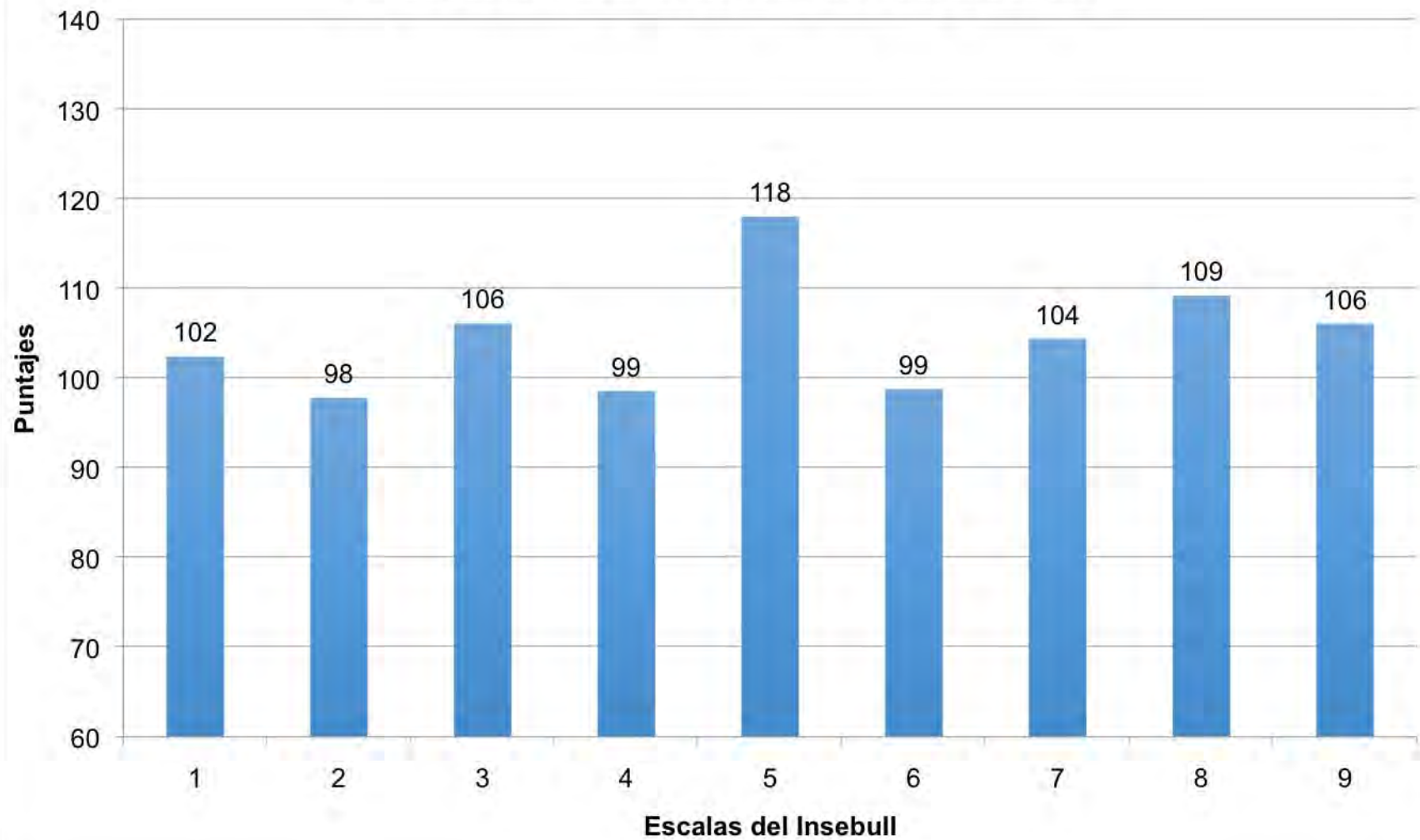
ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes altos en ansiedad



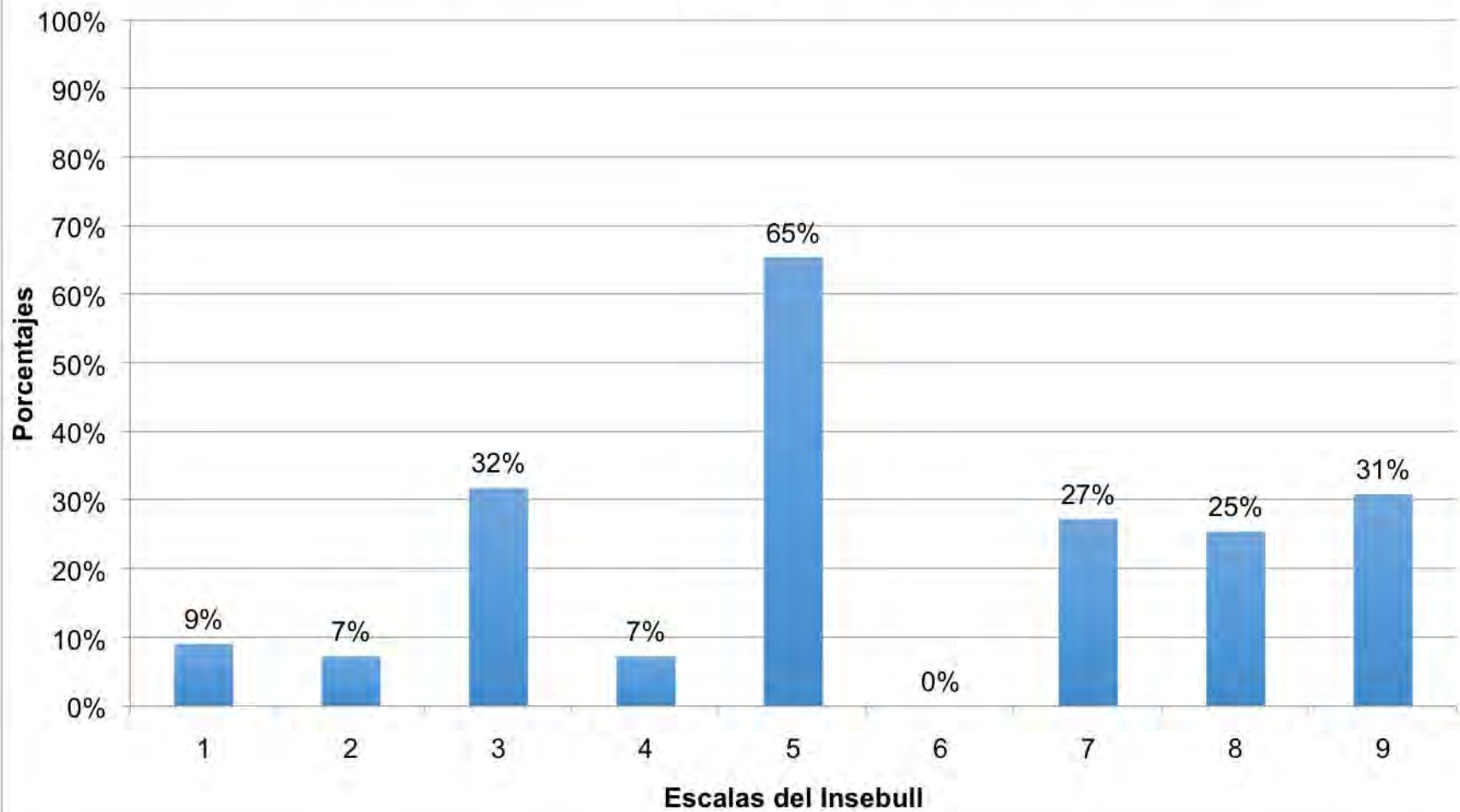
ANEXO 3

Media aritmética de las escalas del Insebull



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntajes altos en las escalas del Insebull



ANEXO 5

Coeficientes de correlación entre el estrés y las escalas del Insebull

