



**UNIVERSIDAD
DON VASCO**

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

Incorporación No. 8727-25 a la
Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela de Psicología

EL NIVEL DE ESTRÉS Y LOS INDICADORES SUBJETIVOS DEL BULLYING

Tesis

para obtener el título de:

Licenciada en Psicología

Mónica Concepción Ramírez Martínez

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. A 8 de enero de 2016.



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.

INDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planeamiento del problema	6
Objetivos	7
Hipótesis	8
Operacionalización de las variables	9
Justificación	10
Marco de referencia	12

Capítulo 1. El estrés.

1.1 Antecedentes históricos del estrés.	15
1.2 Tres enfoques teóricos del estrés.	19
1.2.1 Estrés como estímulo.	19
1.2.2 Estrés como respuesta.	21
1.2.3 Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista).	22
1.3 Los estresores.	25
1.3.1 Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos.	26
1.3.2 Estresores biogénicos.	29
1.3.3 Estresores en el ámbito académico.	30
1.4 Procesos del pensamiento que propician el estrés.	33
1.5 Los moduladores del estrés.	37
1.5.1 El control percibido.	38

1.5.2 El apoyo social.	39
1.5.3 El tipo de personalidad A/B.	41
1.5.3.1 Personalidad tipo A y problemas cardiacos.	43
1.6 Los efectos negativos del estrés.	44

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1 Antecedentes del estudio del <i>bullying</i> .	47
2.2 Concepto.	49
2.3 Causas del <i>bullying</i>	52
2.3.1 Factores de riesgo escolares.	54
2.3.2 Factores de riesgo familiares.	59
2.3.3 Factores de riesgo sociales.	62
2.4 Consecuencias del <i>bullying</i> .	66
2.5 Tipos de <i>bullying</i> .	68
2.6 Perfil de acosadores y víctimas.	72
2.6.1 Características de los acosadores.	75
2.6.2 Características de las víctimas.	76
2.6.3 Otros participantes en el acoso.	79
2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento.	80
2.7.1 Estrategias escolares.	83
2.7.2 Estrategias familiares.	86
2.7.3 Estrategias terapéuticas.	87

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Descripción metodológica	89
3.1.1 Enfoque cuantitativo.	90
3.1.2 Investigación no experimental.	92
3.1.3 Diseño transversal.	93
3.1.4 Alcance correlacional.	93
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	94
3.2 Población y muestra.	97
3.2.1 Delimitación y descripción de la población	97
3.2.2 Procesos de selección de la muestra	98
3.3 Descripción del proceso de investigación	100
3.4 Análisis e interpretación de resultados.	104
3.4.1 El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán, México.	104
3.4.2 Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio.	106
3.4.3 Relación entre el nivel de estrés y los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	110
Conclusiones	115
Bibliografía	117
Mesografía	119
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación examina la relación entre el estrés y el acoso escolar (también conocido como *bullying*) como variables de estudio, en la Escuela Primaria Venustiano Carranza. En dicha institución, hay niños identificados con problemas de conducta, que los maestros identifican como estrés, justificando que se debe a la situación familiar en que se desenvuelven. Los docentes mencionan que los niños desahogan todo ese estrés con sus compañeros de clases, de una forma violenta verbalmente, incluso se han tenido casos de violencia física entre estudiantes. Como referencia de esto, se hace mención de un niño que fue expulsado de la escuela debido a las agresiones que cometía contra sus compañeros. Desde ese hecho, la institución no recibe a niños que tengan un problema de violencia hasta que este haya sido tratado, con el fin de evitar de nuevo tal situación.

Antecedentes

En el presente apartado, se muestran antecedentes del problema referentes a las variables estrés y *bullying*, por ello, estará dividido en tres partes: en la primera se expondrán los dos conceptos fundamentales de la presente indagación, así como sus principales aspectos. En la segunda, se presentarán algunos antecedentes empíricos de investigaciones realizadas de tales variables y se presentarán nociones fundamentales respecto a sus resultados. Finalmente, se mencionará la forma en que se presentan las dos variables en el escenario donde se efectuó el estudio.

El concepto de estrés “se remota a la década de 1930, cuando un joven austriaco de 20 años de edad, estudiante de segundo año de la carrera de medicina en la Universidad de Praga, Hans Selye, observó que a todos los enfermos a quienes estudiaba, indistintamente de la enfermedad que padecían, presentaban síntomas comunes y generales: cansancio, pérdida de apetito, baja de peso, astenia entre otros síntomas inespecíficos, que denominó al fenómeno ‘síndrome de estar enfermo’”. (Caldera y cols.; 2007: 77).

El término estrés se emplea como una palabra de uso común, para hacer referencia a una gama muy alta de experiencias, por ejemplo: nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones o vivencias similares.

Este término se utiliza tan frecuentemente, y de una manera tan discriminada que caracteriza todo tipo de amenaza que afecta a una persona. Etimológicamente, la palabra estrés es de origen anglosajón y significa: “tensión”, “presión”, “coacción”.

Por otra parte, el termino *bullying* es una problemática que se refiere al maltrato entre escolares. Ha sido un tema de interés creciente entre los estudiantes y en la sociedad en general. La presencia de noticias relacionadas con este fenómeno en los medios de comunicación ha crecido de forma significativa, como producto del interés y sensibilización social; al mismo tiempo, ha sido a consecuencia de casos extremos de victimización y que desgraciadamente han finalizado en suicidios de adolescentes. (Mora; 2006).

Una vez definidas las variables, se expone un antecedente de investigación realizado en el año 2014 por Alva, cuyo título fue “Relación entre el *bullying* y el nivel

de ansiedad de los alumnos que se perciben como víctimas”. Con base en esto, la pregunta de investigación fue: ¿Existe relación entre el nivel de percepción de *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos de 2° grado de los grupos “G”, “H”, e “I” que son víctimas de *bullying*, de la Escuela Secundaria Técnica 102, del turno vespertino, de la ciudad de Uruapan, Michoacán?

En esta investigación se utilizó el enfoque cuantitativo, diseño no experimental, tipo de estudio fue transversal, de alcance correlacional.

Las técnicas utilizadas para esta investigación fueron las pruebas estandarizadas. En cuanto a los instrumentos, se utilizó la prueba INSEBULL, que contiene reactivos de una única respuesta y otros ítems que permiten la elección de más respuestas, de modo que este instrumento permite valorar las conductas de agresión, victimización y contemplación. El autoinforme de esta prueba muestra resultados a través de ocho factores que son: intimidación, victimización, red social, solución moral, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de participantes del *bullying*, y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Esta investigación fue realizada con la participación de 128 alumnos.

En cuanto al instrumento que utilizo para evaluar el nivel y naturaleza de la ansiedad en alumnos que son víctimas del *bullying*, fue la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada-2 (CMAS R-2), contiene 49 reactivos que permiten evaluar el nivel y la naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes de entre 6 y 19 años de edad; se puede aplicar de forma individual o grupal, respondiendo a cada

reactivo con la opción “sí” o “no”, la duración va de los 10 a 15 minutos y arroja resultados en tres niveles: alto, medio y bajo.

En cuanto a los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba INSEBULL, se obtuvo que los alumnos no solo son víctimas de *bullying*, sino que también se perciben a sí mismos como agresores del acoso escolar, ya que muestran cierto grado de intimidación; el nivel de victimización es alto.

Se demostró que los niños presentan un nivel de ansiedad medio a moderado, el cual influye de manera significativa en su nivel de ansiedad.

Una segunda investigación fue realizada en el año 2013 por Mincítar, titulada “Influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Jaime Torres Bodet de Nuevo Parangaricutiro, Michoacán”.

Para esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, el tipo de investigación no experimental, así como el tipo de estudio transversal y el alcance correlacional causal.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos incluyeron una técnica que lleva por nombre “datos secundarios”, la cual trata de recopilar evaluaciones y mediciones realizadas por otros especialistas o instituciones; en este caso fueron los registros académicos o calificaciones escolares.

Se empleó además un test denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R) subtitulada “Lo que pienso y siento” es un instrumento de autoinforme que consta de 37 reactivos y está diseñado para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad en personas de 6 a 19 años y puede aplicarse individual o

grupalmente. La prueba mide cinco puntuaciones: la total, que indica la ansiedad que presenta el examinado en términos generales. Se presentan, asimismo, cuatro puntuaciones correspondientes a las subescalas denominadas: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales/concentración y mentira. Las puntuaciones altas indican un nivel alto de ansiedad o de mentira en las subescalas respectivas.

La muestra con la que se trabajó fue de 74 alumnos de 5° y 6° grado, con edades de entre 8 y 14 años.

Respecto a los resultados obtenidos en cuanto al estrés, se encuentra en un nivel normal en los alumnos de 5° grado, mientras en el los de 6° grado, dicho nivel es ligeramente alto. Por lo que se requirió de la intervención de programas que ayudaran a los alumnos a manejar el estrés.

Respecto a los resultados obtenidos en cuanto al nivel académico, se encontró que el rendimiento es un nivel medio bajo en el 5° grado, mientras que en el 6° grado el nivel académico es aceptable, puesto que se encuentra en un rango normal.

Respecto a los resultados obtenidos para conocer la influencia que tiene el estrés y el rendimiento académico en el grupo de 5° grado, se encontró que no existe una correlación significativa; lo mismo sucedió en el grupo de 6°, con lo que confirmo su hipótesis nula, la cual afirma que el estrés no influye significativamente en el rendimiento académico.

Planteamiento del problema

En la actualidad, es importante estudiar el nivel de estrés en los niños de primaria, ya que la presencia de este fenómeno en la sociedad es elevada y suele tener efectos nocivos a nivel físico y emocional como respuesta a una amenaza. Por otra parte, se puede ayudar a hacer frente de manera efectiva a esta situación en cuanto a identificar oportunamente las situaciones de estrés en las que una persona puede estar expuesta.

Estudiar el fenómeno del *bullying*, es relevante, ya que este fenómeno a pesar de que ha existido desde hace bastante tiempo, actualmente se ha hecho más visible en la sociedad y tiene efectos en las personas quienes son víctimas o, en su caso, en quienes son agresores; está teniendo un gran impacto en la sociedad y principalmente dentro de las escuelas y, a pesar de esto aún suele haber personas que desconocen sobre el tema. El investigar más a fondo sobre el tema ayuda a que las personas que estén interesadas en esto, puedan identificar claramente el origen de estas agresiones y ofensas hacia las personas que son las víctimas y, del mismo modo, a saber por qué las personas que son agredidas permiten estos actos.

Por esto, es importante saber cómo se desarrolla el *bullying*, de donde viene y por qué se genera.

Es necesario conocer la relación entre el nivel de estrés y el *bullying* porque en la actualidad no se tienen estudios concluyentes que establezcan esto. En esta investigación se examina el nivel de estrés en relación con el *bullying* en niños de primaria.

Es necesario llevar a cabo este estudio en niños de nivel de primaria, ya que en esta población se ha encontrado en mayor cantidad las dos variables que se consideran para esta investigación. En ese nivel escolar el niño comienza a sufrir de *bullying*, y si no es detectado a tiempo, puede causar problemas en su persona y esto puede derivar en futuro un daño a la sociedad.

El vacío de conocimiento que existe respecto al fenómeno del *bullying* trata sobre los factores que impulsan al agresor a actuar contra la persona que será su víctima, y por otro lado, el por qué las víctimas permiten cualquier tipo de violencia o agresión hacia sí.

La interrogante que se pretende responder a esta investigación es: ¿Cuál es la relación existente entre el nivel o grado de estrés que presentan los niños y su percepción subjetiva del *bullying*?

Objetivos

Los lineamientos que enseguida se presentan, tuvieron como fin regular los esfuerzos y recursos disponibles para el presente estudio. Fue necesario plantear un objetivo general y varios particulares.

Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* que tienen los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Venustiano Carranza, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de estrés.
2. Identificar las principales características del estrés.
3. Determinar las principales causas que provocan el estrés.
4. Identificar las principales aportaciones teóricas hechas al estudio del estrés.
5. Describir el concepto de *bullying*.
6. Identificar las principales aportaciones teóricas hechas al estudio del *bullying*.
7. Identificar las principales causas que provocan el *bullying*.
8. Identificar los principales factores asociados al *bullying*.
9. Establecer la importancia que tiene el fenómeno del *bullying* en el contexto de la psicología.
10. Medir la presencia del estrés en los niños de primaria.
11. Cuantificar el nivel de percepción del *bullying* en niños de primaria.

Hipótesis

En el presente estudio, fue posible formular dos explicaciones tentativas sobre las variables de estudio, dado que la bibliografía disponible así lo permitió.

Hipótesis de trabajo

Existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción subjetiva respecto al *bullying* en estudiantes de 6° grado de la Escuela Primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción subjetiva respecto al *bullying* en estudiantes de 6° grado de la Escuela Primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán.

Operacionalización de las variables

La variable estrés está definida operacionalmente como el resultado que los sujetos de estudio obtuvieron como producto de la implementación del test denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R).

Este instrumento fue creado por Reynolds y Richmond (1997). Los resultados que se obtuvieron mediante la aplicación de esta prueba fueron los indicadores del nivel de estrés que presentaron los sujetos investigados.

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

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

Por otra parte, la variable *bullying* fue definida operacionalmente como el resultado que los sujetos de estudio obtuvieron como producto de la aplicación del test denominado Escala INSEBULL.

Los autores de este test son Avilés y Elices (2007), este es un test de corrección informatizada que tiene por objetivo evaluar el maltrato entre iguales o de *bullying* en los estudiantes.

Esta prueba tiene dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme, que, a su vez, tiene dos formas, una para los compañeros y otra para el profesorado; proporciona información sobre cómo perciben la situación los compañeros entre sí, y los profesores.

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

Justificación

El presente estudio aportará evidencias de campo que aumentarán el conocimiento de la pedagogía y la psicología, al aportar evidencias sobre la relación entre el nivel de estrés y la percepción subjetiva que el niño tiene ante el *bullying*.

Se contribuirá al paradigma de que en efecto, hay relación entre estas dos variables o, en su defecto, dar a conocer que no hay relación entre ellas.

Los alumnos serán beneficiados con esta investigación, ya que podrán identificar si son víctimas o no del *bullying* y conjuntamente, buscar estrategias o ayuda para manejar el nivel de estrés, además de que tengan información sobre los

programas que existen para para identificar y prevenir de manera inmediata y eficaz las manifestaciones del *bullying*.

Este trabajo servirá a otros investigadores ya que tendrán un antecedente más sobre el tema que se está tratando; posteriormente, puede servir de referencia para futuras investigaciones que se relacionan con esta. Además, aumentará el acervo literario que permite que los alumnos tengan más conocimiento del fenómeno.

A partir de los resultados de este informe, los directivos de las escuelas primarias podrán tener elementos de juicio para elaborar programas de prevención y mejorar la condición de los niños hacia cualquiera de estos dos fenómenos.

Al mismo tiempo, la escuela en donde se diseña y se reporta la investigación también será beneficiada al tener antecedentes sobre este tema en especial.

Los padres de los niños que se encuentren estudiando en la institución resultarán beneficiados al poder tener información concreta y verdadera acerca de la situación actual que están viviendo sus hijos, dado que para esto, ellos tendrán la información suficiente para poder identificar los rasgos que más se hacen presentes tanto para el fenómeno del estrés como para el *bullying*.

Con la información que los padres de familia tendrán, podrán acudir a las autoridades de la escuela para pedir apoyo y combatir las situaciones que se presenten en cuanto al tema referido.

A su vez, con el hecho de que los padres de familia sean beneficiados con esta información, la sociedad también logrará darse cuenta de que estos fenómenos son palpables y tienen consecuencias a las que cualquier persona puede estar

expuesto, de esta manera se hará conciencia sobre lo que se vive dentro de las escuelas primarias.

Socialmente, es de suma importancia tratar los temas del estrés y del *bullying*, porque han sido causa de preocupación en muchas escuelas y familias, ya que son fenómenos en los que, si no se tiene información, no puede haber programas de prevención o erradicación del problema.

También esta investigación es importante para el trabajo profesional que el psicólogo lleva a cabo, porque es un tema del que se debe tener información para el desarrollo de la labor profesional, ayudando a dar orientación a los niños que presentan alguno de estos dos fenómenos; a los padres de familia en cuanto a saber cómo dar una solución al problema que se presenta su hijo; para dar educación a los maestros que tienen a cargo un grupo, ya que ellos son el enlace directo para poder identificar a quienes son víctimas; también sirve para dar resultados generales a los directivos, con base en una correcta interpretación de resultados para que sean conscientes de la situación actual de la escuela que tienen a cargo en cuanto a este tema que se está tratando.

Marco de referencia

La presente investigación se realizó en la Escuela Primaria Federal Venustiano Carranza, en el turno matutino. Tal institución se encuentra ubicada en la Calzada Benito Juárez #165, de la colonia Agua Blanca, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Esta escuela tiene como misión una formación humanista integral y armónica de la niñez. Su visión es proyectarse a la sociedad como un centro de educación excelente por su nivel cultural y humanismo.

El tipo de población que atiende son niños desde los 5 hasta los 12 años. La planta de docentes está conformada por 18 docentes, entre los que hay Licenciados en Educación Primaria, dos Licenciados de Educación Física, un Licenciado en Sistemas Computacionales y tres intendentes.

La infraestructura de la escuela la conforman 16 aulas de clases, dos oficinas de dirección y subdirección, un aula multimedia, una biblioteca, un cubículo para la cooperativa, tres canchas deportivas y ocho espacios de áreas verdes.

El plantel tiene una antigüedad de 63 años, atiende a una población de 527 alumnos que son personas de nivel socioeconómico medio.

CAPÍTULO 1

EL ESTRÉS

Según Sánchez (2007), el estrés está considerado como uno de los problemas de salud más frecuentes en la sociedad actual. Se afirma que es la causa directa de numerosos padecimientos, y que contribuyen de manera indirecta a provocar otros. Entre las enfermedades ligadas al estrés están las cardiopatías, las enfermedades circulatorias, enfermedades de la piel, la diabetes, incluso los tumores. Todo lo anterior obliga a reconocer que se está ante un importante problema de salud pública.

Es importante destacar también que el estrés es un mecanismo de defensa frente a una situación considerada amenazante y que, por lo tanto, está acompañado de cierto grado de ansiedad, el cual provoca un estado de alarma en el organismo. Ansiedad y miedo caracterizan el proceso del estrés.

Se podría definir el estrés en primera instancia como una condición psicológica que se activa cuando una persona percibe un acontecimiento como amenazante, que le exige un sobreesfuerzo, ya que es posible que ponga en peligro su bienestar personal.

El estrés puede no solamente tener una connotación negativa, también puede indicar energía vital, ya que es benéfico en la medida en que implica dinamismo y espontaneidad; al estrés positivo se le llama eustrés, y al estrés negativo se le llama distrés. Para entender este significado se analizarán definiciones propuestas por los especialistas de una forma integral el proceso del estrés.

1.1 Antecedentes históricos del estrés.

Según Sánchez (2007), la palabra “estrés” proviene del latín *stringere*, que significa presionar comprimir u oprimir. Posteriormente este término se comenzó a utilizar en la física y metalurgia para referirse a la fuerza que se aplica a un objeto de manera que es posible romperlo o deformarlo.

En el siglo XVII el término estrés consiguió su primera importancia técnica cuando un prominente físico y biólogo, Robert Hooke, intentó ayudar a los ingenieros a diseñar estructuras hechas por el hombre. Hooke estaba especialmente interesado en las características de los metales que los hacen vulnerables a la deformación o rotura como resultado de una carga. El hierro forjado, por ejemplo, es suave, flexible y fácil de trabajar; se dobla pero no se rompe; el hierro fundido, por el contrario, se rompe con facilidad y es duro, así que se tiene que utilizar el tipo de metal adecuado para el tipo de carga que se tenía que soportar. Por ello, el estrés se convirtió en un término para definir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, social o psicológico, que sería análoga a la carga que un puente podría soportar.

Esta idea resultó tener un valor práctico para los psicólogos, puesto que la capacidad de los metales es como al capacidad de las personas para soportar el estrés. En el caso de las personas, se utiliza la palabra resistencia o, contrariamente, vulnerabilidad.

El médico francés Claude Bernard demostró que la naturaleza provee genéticamente a los seres vivos de mecanismos para enfrentar las contingencias del ambiente externo, él descubrió que los seres vivos poseen la capacidad para mantener

la estabilidad interna aunque se modifiquen las condiciones externas. Sus investigaciones plantean un concepto clave: “la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente. Desde este punto de vista, el proceso de sobrevivencia estaría determinado por una interacción entre el medio ambiente externo y los mecanismos biológicos internos que posee el organismo” (Sánchez; 2007: 16).

Los principios de Bernard fueron ampliados durante la primera mitad del siglo XX por el fisiólogo estadounidense Walter Bradford Cannon, quien bautizó al “estado dinámico” con el nombre de “homeostasis”, y demostró que el cuerpo se podía adaptar para enfrentarse a peligros externos importantes, así fue como Cannon sentó las bases para el trabajo de Selye. Un par de años antes que este, descubrió que cuando un organismo experimenta miedo o se enfrenta a una emergencia, su cerebro responde activando el sistema nervioso simpático. En 1922 propuso el término “homeostasis” para poder designar los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constante el medio interno mediante numerosos mecanismos biológicos. Insistió en la función del sistema nervioso central en el control de la homeostasis y en la descarga de la adrenalina por las glándulas medulosuprarrenales, como mecanismo del cerebro frente a una señal o amenaza a la homeostasis, que se produce cuando la persona percibe una agresión, que a su vez provoca modificaciones cardiovasculares que preparan al cuerpo para la defensa. Cannon también planteó que los eventos inesperados que provocan emociones pueden desencadenar una respuesta del tipo “ataque” o “fuga”, y esto permitió identificar la relación entre lo psicológico y lo biológico (Sánchez; 2007).

El estudio científico del estrés fue iniciado por el austriaco-canadiense Hans Selye, cuyas investigaciones le permitieron identificar una reacción inespecífica, fisiológica, adaptativa frente a cualquier impacto ejercido sobre el organismo por un estímulo heterogéneo que provoca variaciones de tipo endocrino. A esto lo llamó “síndrome general de adaptación” y, más tarde, ante la Organización Mundial de la Salud, definió el estrés como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda al exterior”, mientras que al estímulo causante del estrés lo denominó “estresor”.

En realidad, esta reacción es una preparación normal del organismo para el enfrentamiento o huida, y provoca las siguientes reacciones: las pupilas se agrandan para mejorar la visión y el oído se agudiza; los músculos se tensan para responder a la amenaza, y las frecuencias cardíacas y respiratoria aumentan, de manera que la sangre es bombeada de forma más abundante y rápida para aumentar la llegada del oxígeno a las células y favorecer las respuestas al peligro.

Con este fin, la sangre es enviada a áreas prioritarias, como el corazón, los pulmones, los riñones, el hígado, los músculos grandes y el cerebro, mientras que en áreas que en ese momento resultan menos prioritarias, como la digestión y la circulación periférica, el flujo disminuye en forma drástica. Es un mecanismo programado por la naturaleza para enfrentar el peligro.

Posteriormente, durante la Primera Guerra Mundial, las crisis emocionales se explicaban desde una perspectiva neurológica en lugar de psicológica. Eran atribuidas a la conmoción por proyectiles, lo que implicaba la vaga pero errónea idea de que la

presión producida por el ruido de los proyectiles que estallaban podía producir daños al cerebro. Durante la Segunda Guerra Mundial surgió un gran interés por el estrés porque los soldados muchas veces se desmoronaban emocionalmente en un combate militar. A estas crisis se les llamaba “fatiga de combate” o “neurosis de guerra”. Las autoridades militares se preocupaban por el estrés, porque muchas veces hacía que los hombres se sintieran desmoralizados, se escondieran del enemigo y no dispararan sus propias armas; también se preocuparon por la gran proporción de hombres que tenían que ser relevados de sus deberes militares debido a trastornos por estrés, también por entrenarlos para que lo supieran manejar de manera eficaz. Ello fomentó cada vez más investigaciones sobre este tipo de problema (Lazarus y Lazarus; 2000).

Después de la Segunda Guerra Mundial, resultó evidente que el estrés también era aplicable a muchas situaciones de la vida cotidiana, como el matrimonio, el crecimiento, asistir a la escuela, pasar un examen o enfermarse. Estas experiencias, así como el combate militar, podían ocasionar aflicciones y disfunciones psicológicas. Lo que se ha aprendido es que se necesita de cierto estrés para movilizar los esfuerzos para enfrentar los problemas habituales del ser humano. El estrés es una respuesta natural a las exigencias de la vida y no es todo nocivo; probablemente se está haciendo demasiado hincapié en su lado negativo.

Se encontró ya recientemente que lo que para una persona resulta una gran exigencia o adversidad, no lo era para otra.

1.2 Tres enfoques teóricos del estrés

Existen tres perspectivas con respecto al estrés, una de ellas es el estrés como estímulo, que a grandes rasgos lo concibe como un fenómeno externo al individuo sin tener en cuenta las percepciones individuales ni las experiencias.

Un segundo enfoque es el de estrés como respuesta a los estímulos, que se refiere a cómo la persona actúa dependiendo del estímulo que se encuentre en su entorno, de acuerdo con sus experiencias y recuerdos.

Por último, se hablará del enfoque del estrés como relación persona-entorno, que trata sobre la importancia del modo en que los individuos perciben esas situaciones de estrés y su modo de reaccionar ante ellas; por lo tanto, refleja una falta de cohesión entre el individuo y su entorno lo cual engloba el estímulo y la respuesta.

1.2.1 Estrés como estímulo

El estrés como estímulo es una forma de considerar al estrés que relaciona la salud con ciertas condiciones presentes en el entorno del individuo. Hipócrates consideraba que el entorno condicionaba las características de salud y enfermedad. Las características ambientales molestas o estresantes que provocan cambios en la persona. El nivel de tensión y su tipo dependerán del individuo y de la duración y fuerza de la presión aplicada. La presión en las personas puede ser física o emocional, y si es por un largo periodo de tiempo puede conducir a diversas reacciones de ansiedad que resulten estresantes. Cada individuo posee un nivel de tolerancia que es superable y que puede provocarle daños temporales o permanentes. También se subraya el

hecho de que un individuo siempre está expuesto a multitud de presiones y usualmente puede dominarlas con bastante efectividad.

Selye (mencionado por Travers y Cooper; 1997) ha puesto de relieve que no se debe asumir que el término y concepto de estrés sean automáticamente negativos, ya que puede considerarse un factor estimulante y un rasgo vital. El autor divide el estrés en positivo, el “eustrés” (que motiva el crecimiento, el desarrollo y el cambio), y el negativo, el “distrés”, que es indeseable, incontrolable y posiblemente dañino.

Se trata de un modelo estático-ingenieril, es decir, que si el ambiente es sano la salud es estable y viceversa, por eso, el autor enfatizaba mucho en que los políticos debían mantener las calles y la ciudad, limpios en todo aspecto.

Aquí se asume que hay circunstancias potencialmente estresantes: ambientales (ruido, temperatura), económicas (pobreza), físicas (discapacidad), psicológicas (depresión) y desastres naturales (inundaciones, sismos).

Algunas suposiciones básicas del enfoque incluyen los siguientes puntos:

- Se puede medir la toxicidad de cada estímulo.
- Cada persona posee un nivel de tolerancia que es superable; cuando este se rebasa, puede traer daños permanentes o temporales.
- Hay un estrés positivo (eustrés) y un estrés dañino (distrés).
- Hay niveles de estrés.

1.2.2 Estrés como respuesta

Según el modelo basado en la respuesta, es la reacción que tiene la persona frente a un estímulo amenazador o desagradable. Tal y como lo sugiere Fisher (citado por Travers y Cooper; 1997: 29): “se puede deducir que una persona se ha visto expuesta a condiciones estresantes si manifiesta indicios de tensión”.

Otros sustantivos que se pueden usar conjuntamente con el estrés son tensión, esfuerzo y presión; en este modelo de estrés, tiene importancia la manifestación del mismo. Las respuestas frente al estrés pueden dar en tres niveles: fisiológico, psicológico y conductual. Y aunque esta perspectiva da la impresión de que los tres tipos de respuesta son elementos distintos, en realidad se encuentran interrelacionados. Es la reacción que se tiene ante un estímulo estresante, en donde fisiológicamente el cuerpo se prepara ya sea para atacar o huir: las pupilas se agrandan, la sangre se va en su mayoría a los músculos grandes y se acelera la respiración.

Selye denominó a la respuesta que se da ante un cambio ambiental “síndrome general de adaptación”, la cual se desarrolla en tres fases:

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

El estrés como respuesta en la fase de agotamiento, se da en las diferentes áreas que se exponen a continuación:

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

1.2.3 Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista)

Para la mayoría de los investigadores que trabajan en el área de la investigación del estrés, este ya no es considerado un fenómeno estático, como una respuesta, o un estímulo, sino más bien un proceso complejo, que incorpora a los dos modelos mencionados anteriormente. Pearlin y otros (citados por Travers y Cooper; 1997: 32) sugirieron que: “el estrés no es un suceso, sino un proceso complejo, variado, y desafiante a nivel intelectual”. Por ello se ha pasado de considerar al estrés como una exigencia del entorno o cómo se reacciona ante este, a considerarlo más

bien en términos racionales. Un gran número de investigadores que toman este modelo, conceptualizan el estrés como una interacción o transacción entre la persona y su entorno, las los sujetos influyen en su entorno y reaccionan ante él. En consecuencia, el estrés es esencialmente el grado de adaptación entre la persona y su entorno.

Hay dos suposiciones básicas en este enfoque, que se mencionan a continuación:

- a) El estrés no ocurre sin una valoración (cognición) antecesora del suceso de vida y esto determina el estrés.
- b) La valoración no es el suceso de vida en sí, es la causa del estrés.

En resumen, es la interacción de la persona con los acontecimientos lo que puede dar lugar a una experiencia estresante.

El estrés tiene lugar cuando la persona interpreta que los estímulos estresantes superan la capacidad que piensa que posee para resistirlos. Cuando los recursos personales exceden la carga del entorno, se experimenta aburrimiento, el cual también es nocivo. En algunos momentos, la capacidad de afrontamiento de la persona está debilitada.

La interrelación constante entre la persona y su entorno, esta mediada por un conjunto complejo de procesos cognitivos. Hay cinco aspectos principales del modelo cognitivo que se deben considerar en cualquier estudio que haga sobre el estrés:

1. Valoración: es la percepción subjetiva de la situación que conduce a la experiencia. Una situación puede ser neutra (irrelevante), negativa (amenaza o daño) o positiva (beneficio) es decir, eustrés.
2. Experiencia: la percepción de la situación o el suceso dependerá de la experiencia del individuo, es decir, la familiaridad y aprendizaje con la situación.
3. Exigencia: capacidad de respuesta propia que percibe el sujeto versus valoración de la situación.
4. Influencia interpersonal: la forma de percibir una fuente potencial de estrés depende de la presencia o ausencia de otras personas, que influirán en la experiencia subjetiva del estrés.
5. Un estado de desequilibrio: cuando existe un estado de desequilibrio entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida para superar esa demanda, se generan las estrategias de superación o afrontamiento.

Un concepto integrador de estrés (Lazarus, en Trianes; 2002: 21-22) proviene de este enfoque interaccionista. Afirma que existen cinco elementos principales:

- “Existencia de una demanda
- Percepción de esa demanda como amenaza, pérdida o daño.
- El sujeto no dispone de recursos suficientes.
- Presencia de emoción negativa. (Ansiedad, miedo desesperación o tristeza)
- Peligro de inadaptación o desajuste psicológico. “

Finalmente a la pregunta ¿qué es el estrés?, se puede responder que “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

Según Palmero y cols. (2002), el estrés es un sinónimo de cambio y cualquier situación que cause un cambio en la rutina de vida es causa de estrés, no importa si se trata de un cambio positivo o negativo, ambos son estresores; los cambios imaginarios también son estresores, de hecho, se conocen como preocupaciones.

No importa si la situación es buena o mala, real o imaginaria, cualquier cambio produce estrés. Así pues, cualquier circunstancia que causa un cambio en las rutinas cotidianas, implica estrés.

Dado que la inmensa mayoría de estas situaciones son de tipo psicosocial, se tiene que clasificar en el tipo de cambio que produce en las condiciones de vida de la persona. Así, Lazarus y Cohen (citados por Palmero y cols.; 2002) hablan de tres tipos de acontecimientos estresantes o estresores psicosociales, de acuerdo con la intensidad de los cambios que producen en la vida de la persona:

- Los cambios mayores, o estresores únicos: hacen referencia a cambios dramáticos de las condiciones del entorno de la vida de la persona y que habitualmente afectan a un gran número de ellas.

- Los cambios menores, o estresores múltiples: son los que afectan a una sola persona o a un pequeño grupo de ellas, corresponden a cambios significativos de trascendencia vital para las personas.
- Los estresores cotidianos, o microestresores: se refiere al cúmulo de molestias, imprevistos y alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas.

Enseguida se explica por separado cada grupo de estresores.

1.3.1 Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos

En primer lugar, se tiene los cambios mayores, que se refieren a los cambios extremadamente drásticos en la vida de una persona. Algunos de ellos pueden incluir: ser víctima de violencia o terrorismo, fuertes problemas de salud que impliquen cirugías mayores o enfermedades terminales, migración y catástrofes de origen natural; en general, se refieren a situaciones altamente traumáticas.

Una de las características que definen a este tipo de estresores es su potencial para afectar a un gran número de personas, aunque puede afectar también a una sola o a un número relativamente bajo de ellas, pero el número de afectados no altera de forma significativa la capacidad perturbadora de tales acontecimientos. También se trata de hechos que pueden ser prolongados o presentarse de forma sumamente rápida como encarcelamiento, temblores, huracanes. Lo que todos estos fenómenos tienen en común es el efecto traumático, cuyas consecuencias se mantienen en el tiempo de forma prolongada.

Por otra parte, los acontecimientos vitales estresantes hacen referencia a las circunstancias que se hallan fuera de control por parte del individuo, como puede ser el caso de la muerte de un ser querido, una amenaza a la propia vida, una enfermedad incapacitante o la pérdida de trabajo entre otras; también se refiere a los acontecimientos que están fuertemente influidos por la propia persona, como son los divorcios, tener un hijo o someterse a un examen muy importante. Existen áreas de la vida de la persona en donde los cambios tienen una trascendencia vital, y por lo tanto, son altamente significativos; aunque estas son más específicas de cada persona que en el caso de los cambios mayores, las principales fuentes desencadenantes de estrés corresponden a los cambios en:

- Las relaciones interpersonales, en la interacción con amigos, vecinos, socios o con familiares cercanos, como por ejemplo, la enfermedad de un amigo o mantener las relaciones difíciles con el jefe.
- El ámbito laboral, que incluye tanto el trabajo, como la escuela y las tareas domésticas, por ejemplo, estar en paro, estar jubilado o tener problemas escolares.
- Las situaciones ambientales, tales como los cambios de lugar de residencia, las amenazas a la integridad personal o la inmigración.
- El ámbito económico, como el manejo inadecuado de las finanzas o el cambio en el estatus económico
- Las lesiones o enfermedades somáticas, por ejemplo, padecer algún tipo de enfermedad, sufrir un accidente o someterse a un proceso quirúrgico.

- Otros tipos de estrés psicosocial; por ejemplo, sufrir una persecución, un embarazo no deseado o una violación.
- En el caso de los niños o adolescentes, existen otros factores familiares además de los anteriormente mencionados, entre los que hay que considerar las siguientes fuentes de estrés: trastornos somáticos o mentales en los miembros de la familia; comportamiento frío y distante, intrusismo, débil o insuficiente control paterno, estimulación cognitiva o social insuficiente, excesiva o confusa, problemática de los padres, familia adoptiva, pérdida de miembros de la familia nuclear, entre otros.

Por último, se tienen los estresores cotidianos o micro estresores, que son acontecimientos de poco impacto, pero de alta frecuencia; no suelen ser graves pero se presentan de forma constante, son pequeñas situaciones que pueden irritar o perturbar en un momento dado, como el convivir con un fumador desconsiderado, o riñas entre la pareja. Estos actúan cambiando los patrones de comportamiento y manteniendo la activación del estrés hasta que se produce una acomodación a las nuevas condiciones.

Un ejemplo de los estresores cotidianos que suelen afectar a las personas (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus; Lazarus y Folkman, referidos por Palmero y cols.; 2002) hace referencia a temáticas relacionadas con: las responsabilidades domésticas, aspectos relacionados con la economía, el trabajo, los problemas ambientales y sociales, el mantenimiento del hogar, la salud, la vida personal, y, por último, todo lo relacionado con la familia y los amigos. Según estos autores, se pueden diferenciar dos tipos de microestresores:

- 1) Las contrariedades, que se refieren a situaciones que causan un malestar emocional o demandas irritantes, como pueden ser: problemas prácticos como la pérdida de un objeto, un atasco de tráfico, fenómenos meteorológicos, problemas sociales, rotura de objetos, tener una discusión o un problema familiar.
- 2) Las satisfacciones, que se refieren a las experiencias y emociones positivas y que tienen como característica contrarrestar los efectos de las contrariedades.

1.3.2 Estresores biogénicos

Los estresores biogénicos, a diferencia de los psicosociales, son los que actúan directamente causando o desencadenando la respuesta del estrés. Estos estresores no utilizan los mecanismos de valoración cognitiva de la persona, y actúan en los núcleos activadores neurológicos y afectivos; por virtud de sus propiedades bioquímicas, inician directamente la activación del estrés, sin el usual requisito del proceso cognitivo- afectivo. Algunos ejemplos de este tipo de estresores son:

- Cambios hormonales en el organismo, como son los que ocurren en la pubertad; la modificación de las hormonas de esta etapa son importantes causantes del estrés. Ya que el cuerpo del adolescente cambia de forma, sus órganos sexuales comienzan a funcionar y nuevas hormonas comienzan a ser segregadas. El síndrome premenstrual también representa una potencial causa de estrés en días antes de la aparición de la menstruación, esta forma de estrés se localiza en el desequilibrio que ocurre entre las hormonas relacionadas en el ciclo menstrual, fundamentalmente los estrógenos y

progesterona. El posparto después del embarazo, es otro momento en el que el nivel de las hormonas cambia drásticamente después del parto o de un aborto, el cambio en el perfil pueden causar un episodio de sobre-estrés.

- El escaso o nulo funcionamiento de los ovarios, produce una importante disminución en el nivel de estrógenos sexuales, dando lugar, entre otras situaciones, a la desaparición de la menstruación, o menopausia.
- Reacción a ciertos factores físicos, como los estímulos que provocan dolor, calor o frío extremo.
- Por último, se menciona el estrés alérgico. Las alergias son parte natural de mecanismo de defensa del organismo, si bien requieren grandes cambios de energía por parte del sistema inmunológico para luchar contra aquello que el cuerpo considera peligroso.

1.3.3 Estresores en el ámbito académico

Citando a Barraza (2005), los principales factores que desencadenan estrés en los estudiantes son los siguientes:

- Exposición de trabajos en grupo.
- Intervención en el aula (realizar y responder repreguntas, participar en coloquios).
- Realización de un examen.
- Ir al despacho del profesor para tutorías.
- Sobrecarga académica (excesivo número de créditos o trabajo obligatorio).

- Competitividad entre compañeros.
- Trabajar en grupos.
- Exceso de responsabilidad.
- Interrupciones de 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.

Con la entrada y permanencia a la universidad se presentan otras circunstancias que contribuyen a la aparición de estrés en el estudiante, algunas de estas causas son las siguientes:

- Dejar la casa paterna.
- Tener que viajar diariamente muchos kilómetros.
- Hacerse cargo de la economía.
- Compartir vivienda o vivir solo.
- Atender a las responsabilidades académicas, las clases y las relaciones interpersonales.
- Los eventos que son positivos, como enamorarse o preparar un viaje de estudios, que aunque son agradables, también agregan tensión a la persona.

El estrés académico es disfuncional cuando no le permite al alumno responder de forma que quiere y para la cual se ha preparado, cuando no se sostiene el estado de alerta por más tiempo del necesario para responder a las demandas, lo que deriva en múltiples síntomas como: dolores de cabeza, problemas gástricos, alteraciones en la piel, dificultad para concentrarse, cambios en el humor, entre otros.

El rendimiento académico puede verse afectado negativamente debido a que se requiere más tiempo para aprender, porque ante las respuestas en las pruebas académicas, el alumno puede bloquearse, aunque tenga los conocimientos y haga el esfuerzo para obtener aceptables resultados.

Las respuestas de los alumnos ante el estrés académico y de acuerdo con Barraza (2005), existen 12 tipos de respuestas de estrés académico:

1. Preocupación constante.
2. El corazón late más rápido, hay falta de aire y la espiración se vuelve agitada.
3. El estudiante realiza movimientos repetitivos con alguna parte del cuerpo, se queda paralizado o los movimientos son torpes.
4. Siente miedo.
5. Siente molestias en el estómago.
6. Fuma, bebe, o come demasiado.
7. Tiene pensamientos o sentimientos negativos.
8. Le tiemblan las manos o piernas.
9. Le cuesta expresarse verbalmente o suele tartamudear.
10. Siente inseguridad en sí mismo.

11. Se le seca la boca y hay dificultad para tragar
12. Siente ganas de llorar.

1.4 Procesos del pensamiento que propician el estrés

Como menciona Ellis (citado por Powell; 1998), todo ser humano es incomparablemente racional e irracional; es posible rastrear todos los problemas emocionales y psicológicos hasta llegar a las ideas o pensamientos irracionales o ilógicos, que resultan, en su mayor parte, del aprendizaje de experiencias en la etapa temprana de la vida, aunque estas no estén limitadas exclusivamente a la niñez. Ellis también sostiene que las personas no son afectadas emocional y psicológicamente por eventos o situaciones, sino por la manera en que se perciben; por ejemplo, tener calvicie realmente no es un problema drástico, sin embargo, la persona puede distorsionar el significado de su condición y exagerar su importancia.

Una esperanza de que la persona sea feliz, según Ellis (referido por Powell; 1998), es que se reorganice la manera de pensar de la persona. Sostiene que las experiencias de aprendizaje en la niñez temprana tienen un efecto más profundo en el pensamiento y conducta racional e irracional de la persona; la perpetuación de estas ideas distorsionadas adquiridas en la niñez es la fuente principal en la etapa posterior de la vida, y solo mediante el ajuste del pensamiento se puede lograr un equilibrio emocional.

“Se puede tener armonía emocional y un ajuste en la conducta solo si se pone en duda el pensamiento irracional e irreal” (Ellis, mencionado por Powell; 1998: 93).

A continuación se presentan algunas ideas irracionales que se encuentran más comúnmente en las personas perturbadas emocional y psicológicamente, en donde se indica la distorsión que se encuentra en la idea y una indicación similar de un punto de vista más racional del mismo asunto. Se exponen en primera persona como las expone Ellis (referido por Powell; 1998: 93-97):

- 1) “Debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas de mi comunidad, especialmente de las que son más importantes para mí.” Nadie podrá jamás obtener el amor y aprobación universales. Mientras más se esfuerce la persona por alcanzar ese objetivo, más ansiosa, frustrada y autodestructiva llegará a ser. La orientación racional en este asunto incluirá el mismo deseo humano de sentirse amado y aprobado. Sin embargo, la persona no puede ni necesita obtener el amor y la aprobación de todo el mundo para tener una vida feliz y plena.
- 2) “Debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de poder pensar en mí mismo como una persona valiosa.” Esta distorsión contiene otro objetivo imposible de alcanzar, solo orilla a la persona a un temor constante al fracaso y a un complejo de inferioridad. Tal necesidad y esfuerzo normalmente resulta en enfermedades psicósomáticas y en un sentimiento de que se perdió el control racional de la vida. Las personas que se encuentran racionalmente más orientadas a realizar bien las actividades por su propio bienestar y satisfacción, y no para ser mejores que los demás. Las personas racionales buscan disfrutar las tareas que emprenden para que su motivación sea el interés, más que una obsesión del éxito.

- 3) “No tengo control sobre mi propia felicidad, mi felicidad está bajo el control completo de las circunstancias externas.” En esta distorsión, a la persona se le puede hacer más fácil ser un mártir ante las demás personas y dejarlo todo a lo que ocurra en su exterior, en lugar de reexaminar la situación y hacer lo que pueda para solucionarlo. Las personas racionales saben que las fuerzas o los eventos externos no determinan la felicidad. La felicidad o la infelicidad finalmente se deriva de la manera en que los eventos se perciben, se evalúan y se expresan. La felicidad, de hecho, viene de adentro.
- 4) “Existe solo una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí.” No es verdad que existe una solución perfecta para cada problema que se tiene en la vida, y fracasar en el intento de resolver un problema con una solución perfecta no es catastrófico y se puede aprender de ello; la actitud implicada en este concepto erróneo producirá tal ansiedad que reducirá considerablemente la eficacia para resolver problemas. Mientras, una persona racional sabe que existen opciones y alternativas en la solución a los problemas; se debe convivir con ellos y aprender del arte de la aceptación. Esta persona considerará todas las opciones que tenga en el momento para escoger la solución más factible.
- 5) “Debería depender de los demás y debo tener a alguien más fuerte que yo en quien apoyarme”. Esta distorsión conduce a una vida en la que la persona es “cuidada por alguien más”, lo que reemplaza a la independencia, la autodeterminación y la propia expresión. Los individuos racionales quieren ser sus propias personas, tomar sus propias decisiones, tener sus propias

responsabilidades; también están dispuestas a preguntar y aceptar la ayuda cuando la necesiten, pero lo más importante de todo es que no cederán sus vidas a nadie.

- 6) “Si mi vida no funciona de la manera en la que yo la había planeado, será realmente terrible. Cuando las cosas funcionan mal, es una catástrofe.” Esta actitud invita a la frustración como un estado normal, pero enojarse hará que la situación empeore; esa actitud hace que el éxito perfecto de todos los planes sea una condición para la satisfacción y la felicidad. Las personas racionales tratarán de trabajar exitosamente sus planes, pero improvisarán cuando las situaciones no funcionen adecuadamente; desarrollan cierta tolerancia a la frustración, aprenden a disfrutar el aprendizaje y las situaciones de adversidad.
- 7) “Es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas”. La irracionalidad de esta idea radica en que las personas ignoran que evitar una tarea o una responsabilidad es más doloroso y fatigante que hacer lo que se requiere sin postergarlas, ya que evitar estas tareas conduce a problemas mayores y, esto, a la larga, ocasiona la pérdida de respeto y confianza en la persona. Los individuos racionales usan sus energías haciendo lo que pueden y no ideando escapatorias; si fallan, estudian las causas de ello y tratan de no caer en las mismas trampas; saben que no existe más placer y satisfacción que asumir las dificultades y responsabilidades, en vez de evitarlas.
- 8) “Uno debería preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás.” Esta actitud reside en la propia autodestructividad e impaciencia

excesiva de la persona por hacer suyos los problemas de los demás. Esto no significa que tenga que negarse a actuar con empatía sana hacia los que sufren; sin embargo, la persona debe saber que la única manera en que puede ser de alguna utilidad a otros, es conservando su propio equilibrio y paz mental.

Las personas racionales hacen un juicio de la situación de su prójimo y tratan de ayudar a quienes lo necesitan, y si no hay nada que hacer, simplemente no renuncian a su propia paz personal ante una situación que se torne imposible.

1.5 Los moduladores del estrés

Cada individuo hace uso de sus recursos personales y sociales para afrontar el estrés y las emociones, que dependen de las características de la situación y del mismo individuo. Existe una serie de factores que influyen considerablemente en el estrés y se denominan moduladores, son factores imprescindibles para determinar y predecir cual será el curso del proceso de estrés y sus repercusiones sobre la salud. Existen moduladores de carácter social, como el apoyo que se puede recibir de una persona, y las pautas culturales que canalizan y predisponen la apreciación de las fuentes de estrés; otros son de carácter personal como las creencias, las competencias, la experiencia y los rasgos de personalidad.

Entre los principales moduladores de la respuesta al estrés destacan los factores situacionales, los de personalidad y los socioculturales, algunos de estos factores son de naturaleza social.

1.5.1 El control percibido

El impacto de las fuentes de estrés sobre el organismo depende, al menos, de la magnitud de la propia fuente y del control que se pueda ejercer sobre esta.

La percepción de control es entendida como la creencia general sobre el grado en el que uno mismo es capaz de controlar y lograr aquellas metas u objetivos deseados, regulando las dificultades que acontecen en el curso de su consecución (Fontaine y cols., en Palmero y cols.; 2002). Esto puede llegar a tener un importante efecto sobre la conducta, por ejemplo: cuando la persona cree tener un control sobre el entorno, aunque este no sea real, esta creencia protege generalmente al individuo de los efectos negativos que podría provocarle el estrés. El control percibido y sus efectos están determinados por la información disponible y su procesamiento. Existen dos modalidades del control percibido, según los autores mencionados:

- Control interno: lo que ocurre a la persona es producto de sus acciones.
- Control externo: lo que ocurre a la persona es producto de la suerte, al azar o de otras personas. Las personas con este tipo de control no toman medidas para evitar el impacto negativo del estrés y tienen más problemas de salud.

1.5.2 El apoyo social

En cuanto a apoyo social, se refiere a los recursos aportados por otros al individuo, y juega un papel de mediador entre los procesos vitales y la enfermedad, reduciendo el impacto del estrés. De manera general, se entiende que un bajo nivel de apoyo social está relacionado con un incremento en la vulnerabilidad para la enfermedad física y mental.

El apoyo social puede reducir el impacto negativo de los sucesos vitales y otros agentes estresores, de tres maneras:

- 1) Eliminando o reduciendo el impacto del propio estresor.
- 2) Ayudando al sujeto a afrontar la situación estresora.
- 3) Atenuando la experiencia de estrés si esta se ha producido.

A este efecto se le ha denominado efectos de amortiguación. El aporte crucial son las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, que aportan beneficios directos relativos a la autoestima, y en definitiva, mejorar la salud física y mental.

Para Bandura (mencionado por Palmero y Cols.; 2002) el hombre regula su conducta mediante criterios internos y reacciones autoevaluadoras, entre las que destaca la convicción de que uno mismo puede ejecutar con éxito una conducta para producir determinados resultados; esto marca la diferencia en la forma de pensar, sentir y actuar de las personas en cuanto a los sentimientos. Un sentido de autoeficacia bajo, se asocia con depresión y ansiedad. El impacto de los estresores es menos negativo para el individuo cuando tiene percepciones sobre sí mismo más positivas y,

en concreto, altos niveles de autoeficacia. Asimismo, el clima de apoyo social tiene un papel predictor importante en las consecuencias del estrés.

En cuanto al modo de acción del apoyo social sobre la salud y el estrés, se han supuesto dos mecanismos principales que no son mutuamente excluyentes:

- 1) La hipótesis del efecto indirecto o protector: sostiene que cuando las personas están expuestas a estresores sociales, estos solo tienen efectos negativos entre aquellas cuyo nivel de apoyo social sea bajo. Los recursos aportados por otras personas pueden disminuir la percepción de amenaza de los estresores y redefinir la propia capacidad de respuesta, evitando la aparición de respuestas de estrés.
- 2) La hipótesis del efecto directo o principal: afirma que el apoyo social fomenta la salud y el bienestar, independientemente del nivel de estrés. A mayor nivel de apoyo social, menor malestar psicológico, y a menos grado de apoyo social mayor incidencia de trastornos.

Este planteamiento del apoyo social como efecto indirecto, señala que los estresores solo tienen efectos negativos en la persona que tiene poco apoyo social; aunque este recurso no mejora el bienestar, sí protege a las personas del efecto negativo del estrés.

1.5.3 El tipo de personalidad A/B

El tipo de personalidad en relación con el estrés, se caracteriza mediante el empleo de técnicas de gran escala (cuantitativas) y entrevistas personales a profundidad. Se encuentran al menos dos tipos de personalidad: A y B.

La conducta del tipo A, es una de las características más ampliamente estudiadas que pueden influir en el estrés. Al estudiar los conceptos del tipo A/tipo B, se sugirió que se trataba de un tipo de actitudes, reacciones emocionales y modelos de conducta que tenían que ver con los pacientes en su estudio que manifestaban enfermedades debidas al estrés.

Se debe entender que el tipo de conducta A, no es un rasgo, sino una serie de comportamientos abiertos, y que ha sido un mecanismo de defensa habitual generado en presencia de exigencias personales y ambientales.

Este patrón de conducta implica hostilidad, agresividad, competitividad y un sentido de la urgencia, los pacientes muestran también exigencia y están orientados al éxito de sus objetivos.

Los sujetos con personalidad tipo A, muestran impulsividad, poseen orientación competitiva, pocas veces acuden al médico, no disponen de tiempo para hacer ejercicio ni sienten interés por los eventos sociales o convivencias.

Los individuos con personalidad tipo B, en cambio, reaccionan de manera pausada, dedican tiempo al ocio recreativo, son pacientes y escuchan a los demás, les agrada dar y recibir afecto de los demás, gustan de la convivencia social, no sufren

debido a la urgencia o la impaciencia, no albergan hostilidades injustificadas, pueden relajarse y hacerlo sin un sentido de culpa.

Existen algunos indicadores para identificar a una personalidad del tipo A:

- Estos sujetos apresuran la velocidad con que se expresan otros.
- Dicen las últimas palabras de la frase con mayor velocidad que las primeras.
- Se mueven, caminan y comen rápidamente.
- Realizan dos actividades a la vez.
- Hacen girar la conversación en torno a ellos.
- Se sienten ligeramente culpables cuando intentan relajarse.
- No se percatan de las situaciones interesantes o agradables que ocurrieron durante el día.
- Tienen un sentido crónico de urgencia de tiempo.
- No se sienten atraídos por personas de su mismo tipo.
- Son enemigos del ocio.

Se pueden destacar tres características más importantes del tipo de personalidad A: tiene alta competitividad, urgencia del tiempo e impaciencia; finalmente, hay hostilidad o enojo.

1.5.3.1 Personalidad tipo A y problemas cardiacos

Según Ivancevich y Matteson (1985) en la década de los cincuenta, dos investigadores del padecimiento de las coronarias se asociaron con el Harold Brunn Institute for Cardiovascular Research (Instituto de investigaciones cardiovasculares Harold Brunn) y empezaron a desarrollar un método para predecir la enfermedad de las coronarias, basándose en las respuestas conductuales de los estímulos ambientales. De esta investigación surgieron dos tipos de personalidad: A y B. El patrón de conducta propensa a la enfermedad de las 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.

Las principales facetas de la conducta tipo A incluyen un sentido crónico de la urgencia del tiempo, con una orientación impulsiva y competitiva que puede incluir una hostilidad escasamente escondida, un fuerte disgusto por el ocio e impaciencia crónicos con las personas y situaciones que se perciben como barreras para mantener altos niveles de logro de metas.

Los tres factores fueron denominados velocidad e impaciencia, gran impulsividad e involucración en el trabajo.

El vínculo predictivo entre los problemas de las coronarias y la conducta de tipo A, todavía estaba presente con incidencias de enfermedad más altas y

estadísticamente significativas. Se ha hecho más trabajo del tipo A y el padecimiento de las coronarias que sobre cualquier otro resultado o consecuencia del estrés.

1.6 Los efectos negativos del estrés

Las enfermedades originadas por estrés no son el resultado directo de algún agente externo, sino consecuencia del intento imperfecto de nuestro cuerpo por hacer frente a la amenaza planteada por uno o más agentes externos.

A continuación se mencionan algunas de las afectaciones más comunes que tienen relación con el estrés:

1. La hipertensión: esta es una enfermedad de los vasos sanguíneos en la cual la sangre fluye a través de las arterias a presión elevada. Una de las respuestas del cuerpo a los estresores es comprimir las paredes arteriales, aumentando así la presión.
2. Las úlceras: son lesiones inflamatorias en el recubrimiento del estómago o intestino, una de sus causas más conocidas es la variación de los niveles de cortisona.
3. La diabetes: es una grave enfermedad que implica deficiencias de insulina y que tiene como consecuencia que sus víctimas no puedan absorber suficiente azúcar en la sangre. El estrés aumenta el nivel de azúcar en la sangre, demandando incrementos en la secreción de insulina. Si el estrés es persistente, el páncreas puede debilitarse, dando como resultado una deficiencia permanente de insulina.

4. Las jaquecas: son el resultado de la tensión muscular, que aumenta cuando el sujeto está expuesto a los estresores durante un periodo sostenido.
5. El cáncer: es uno de los conceptos más controvertidos de la categoría de las enfermedades de adaptación. Una teoría actual sobre el cáncer es de que las células mutantes (cáncer) se están produciendo continuamente en el cuerpo, pero que normalmente son destruidas por el sistema inmunológico antes de que puedan multiplicarse y crecer. Se ha demostrado que las respuestas a los estresores traen como consecuencia pequeñas alteraciones bioquímicas en el sistema inmunológico. Algunas personas piensan que los cambios bastan para permitir la reproducción de pequeñas cantidades de estas células mutantes, que a su vez se convierten en tumores malignos.

Finalmente, se puede concluir que el estrés es una respuesta física y emocional a demandas que suponen una amenaza o tensión en el organismo, por lo que es necesario realizar un cambio o una adaptación en la conducta, para que así la persona pueda satisfacer sus necesidades, ya que mientras haya estrés, el cuerpo se desgasta y ocurren trastornos psicosomáticos como dolores de cabeza, espalda, erupciones en la piel, indigestiones, fatiga crónica o aceleración del ritmo cardiaco. La salud se beneficia cuando se logra confrontar y procesar eventos que producen estrés, asimismo, se lleva una vida más plena y satisfactoria.

CAPÍTULO 2

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo se hablará sobre los rasgos más sobresalientes acerca del *bullying*, con base en la actualidad, donde se vive una época marcada por la incertidumbre, la crisis de valores, las carencias afectivas, familias desintegradas, egoísmo y vacío existencial. No se puede negar que los conflictos se resuelven lamentablemente de forma violenta la mayoría de las veces, con manifestaciones que cada vez son más alarmantes, frecuentes e intensas en la población estudiantil desde edades muy tempranas.

Las escuelas atraviesan una de las etapas más problemáticas debido, a que han dejado de ser un lugar seguro y confiable para los niños y adolescentes, al manifestarse el maltrato entre iguales en situaciones como la humillación, la discriminación o la exclusión social, que hacen al niño víctima, espectador o agresor.

Esta situación que se ha vivido en las escuelas desde hace varios años atrás ocasiona en los niños una visión de un futuro incierto, la cual puede orillarlo hacia conductas violentas.

En la realidad actual, hay una gran distancia entre lo que se espera de la escuela a lo que realmente es, y que dentro de ella el maltrato se ha naturalizado, no solo de maestros a maestros, o de maestros hacia los alumnos, sino entre los mismos estudiantes, lo cual se torna más grave la situación, y es a esto a lo que se ha denominado *bullying*, que es el tema que a continuación se desarrolla.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*

Según Mendoza (2012), la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó en el año de 2008, la Primera Encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, en las escuelas públicas de en el nivel de Educación Media Superior, con estudiantes de entre 15 a 19 años de edad. Los datos que arrojó esta encuesta muestran la situación actual que están experimentando los adolescentes.

Algunos de los resultados arrojados en la encuesta de acuerdo con los alumnos que reportaron haber acosado a sus compañeros, muestra que en su mayoría los hombres son quienes más insultan a comparación de las mujeres, las mujeres ignoran más a comparación de los hombres, que los hombres son quienes más han puesto apodos, y que tanto hombres como mujeres muestran que han rechazado a alguien.

De acuerdo con los resultados arrojados por haber sufrido abuso de sus compañeros, se muestra que en hombres hay más casos de insultos y apodos que entre las mujeres, y hay más casos de que se hable mal de las mujeres en comparación con los hombres.

Esta encuesta muestra que referente a los alumnos que sienten estrés y depresión, las mujeres son quienes muestran un nivel alto al hecho de que su vida ha sido un fracaso, se ven más afectadas sobre situaciones en las que han deseado dejar de existir, en comparación con los hombres. En ambos casos se refleja que es difícil de hacer amigos y por último, que las mujeres son quienes más piensan que vale más morir, que vivir.

En general, según las cifras que arrojaron las encuestas, se muestra que los adolescentes están perdiendo la esperanza en un futuro mejor para ellos. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en una investigación realizada en el 2008 por el Tecnológico de Monterrey, campus Lago de Guadalupe, por la doctora Eisenberg, en donde se observó que los jóvenes presentan una apatía intensa, debido a que perciben una grande desesperanza hacia el futuro y muy pocas posibilidades de que las circunstancias mejoren en corto plazo para ellos y sus familias (Mendoza; 2012).

También se ha visto con preocupación a niños que en las escuelas primarias juegan a asaltar la tiendita del colegio, al secuestro en el patio de recreo, por eso, es urgente que se tomen medidas para que en las escuelas haya un ambiente de libre de violencia para los alumnos para que puedan desarrollarse sanamente.

De acuerdo con Salgado y cols. (2012), Albore-Gallo y otros estudiaron en 2011 la relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar. La muestra estuvo conformada por 1092 alumnos de las escuelas públicas de la Ciudad de México. Se identificó por medio del Test Bull-S a un grupo e agresores, víctimas, víctima-agresora y neutros. Los padres contestaron la Lista de Síntomas del Niño, para determinar el rango clínico de psicopatología.

Entre los resultados, se encontró que el grupo de agresores tuvo asociación con las escalas de ansiedad, síntomas somáticos, oposición y de conducta. El grupo de víctimas-agresores, presentó asociación con los problemas de atención, oposición y de conducta. En el grupo de víctimas las asociaciones encontradas fueron con los problemas de ansiedad. Estas diferencias fueron significativas frente al grupo control

(neutros). Los autores llegaron a la conclusión que el acoso escolar se asocia con la psicopatología y requiere de atención psíquica oportuna.

2.2 Concepto

Como refiere Mendoza (2011), el acoso escolar, también conocido como hostigamiento escolar, violencia escolar o, por su equivalente en inglés, *bullying*, es un concepto introducido al lenguaje de la salud mental por el psiquiatra noruego Dan Olweus, hace más de dos décadas y se refiere a la forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un periodo determinado.

“El *bullying* es una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o un grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en un víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de esa víctima para salir de la situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento” (Cerezo, citando por Salgado y cols.; 2012: 134).

Los investigadores citados consideran que para clasificar una conducta como acoso, violencia escolar o *bullying*, debe presentar cuatro elementos esenciales:

1. La conducta es agresiva y negativa.
2. La conducta se realiza en múltiples ocasiones.

3. La conducta ocurre en una interacción en la que existe una diferencia o desequilibrio de poder entre las partes involucradas, aunque esta diferencia no sea real o percibida por el agredido.
4. La conducta es intencional, deliberada y cumple con un propósito.

Este tipo de violencia escolar se caracteriza por ser repetitiva, constante y encaminada a conseguir la intimidación de la víctima, implica el abuso de poder ejercido por una agresor más fuerte, esto genera una serie de secuelas psicológicas como ansiedad, dolores de cabeza, de estómago, dermatitis y pesadillas. En torno a esto, es común que la víctima de acoso viva aterrorizada con la idea de asistir a la escuela y que se muestre nerviosa, triste o solitaria en la vida cotidiana.

“Además, es necesario distinguir en el *bullying* diferentes formas de maltratar, acosar o agredir a los iguales, así se tiene que puede ser: el maltrato físico directo (pegar, amenazar con armas), del indirecto (esconder, robar, romper objetos o pertenencias); el maltrato verbal directo (insultar, burlarse, poner apodos) del indirecto (hablar mal de alguien, hacer falsos rumores), y la exclusión social directa (excluir, no dejar participar a alguien en alguna actividad) de la indirecta (ignorar, menospreciar, tratar como un objeto)” (Castro, Moreno y Rodríguez, citados en Salgado y cols.; 2012: 133)

Es importante dar atención tanto al acosador (*bully*), como a la víctima, ya que ambos necesitan ayuda, aunque de diferente forma. Si no se atiende al agresor, este crecerá siendo un agresor y, al llegar a la adolescencia, podría involucrarse en actividades delictivas o enrolarse en pandillas.

Curiosamente, no existe un motivo, al menos un motivo lógico, por mucho que los acosadores traten de justificar sus actos ante el grupo dentro del cual lo practican. En cambio, sí se da una intención, que no es otra que la de someter a la víctima y a su integridad psicológica, haciéndole perder su autoestima y sus habilidades de relación social, anulándola paso a paso como persona. A veces, el acosador tiene poca capacidad de acosar por sí mismo, y en cambio, es capaz de implicar a otras personas manipulando al grupo ante el cual se produce el acoso.

En resumen, tanto las personas que acosan, como los acosadores, sufren de desórdenes psicológicos, como una baja autoestima. Es necesario tener presente que un correcto diagnóstico es fundamental para un adecuado abordaje de estas situaciones y su oportuna corrección.

Los casos de *bullying* suelen pasar desapercibidos y sin grandes manifestaciones externas que tengan lugar ante el profesorado, por ello que se debe supervisar cualquier comportamiento irregular y escuchar a las familias que relaten haber descubierto posibles indicios de *bullying* en relación con sus hijos e hijas, puesto que aun no tratándose de *bullying*, puede haber otras actitudes que distorsionen la convivencia o que puedan llegar a hacerlo de no ser oportunamente corregidas.

Con base en todo lo anterior, se entiende por *bullying* cualquier forma de acoso hacia cierta persona, de manera intencionada y prolongada, con el fin de intimidarla.

2.3 Causas del *bullying*

El derecho de todo alumno es el de recibir una enseñanza de calidad, que le permita desarrollar todas sus capacidades, en donde el educando no solo adquirirá conocimientos y habilidades, sino también actitudes y valores a través de la convivencia, así como también habilidades intelectuales, afectivas y de relación social; de modo de que quien pretenda opacar este derecho se debe encontrar con una normativa eficaz que permita exigirle un comportamiento acorde con esta finalidad de la educación y reeducar su conducta para que en su vida adulta, sea capaz de respetar los principios y derechos, aceptando las reglas del juego que se dan en democracia.

Según Barri (2010), las actitudes disruptivas se dan en el sistema educativo por estar fundamentado en una normativa oficial excesivamente permisiva y en la gran tolerancia de algunos docentes, que incluso la justifican alegando el respeto a los derechos de los alumnos con conductas inadaptadas, facilitando así el comportamiento de determinados alumnos que ponen en jaque a la comunidad educativa, impidiendo el normal desarrollo de las actividades y consiguiendo la merma en el rendimiento de sus compañeros y el de los docentes.

A continuación se hace mención de algunos factores que propician la potencialización de las actitudes disruptivas.

1. La tendencia, social y familiar, a consentir ciertas actitudes desadaptadas: Se hace referencia a la acomodación de las aptitudes disruptivas, convirtiéndolas produciéndose una normalización de lo habitual, es decir, que se tiende a

considerar aquello que sucede en el entorno como algo habitual, a pesar de no considerarlo deseable.

2. La excesiva sobreprotección por parte de los padres para con sus hijos: Algunos padres consienten ciertas actitudes a sus hijos al permitir que hagan lo que deseen en todo momento y que no sean capaces de esforzarse para obtener ciertos privilegios o metas deseadas.
3. La disminución de tiempo de contacto entre padres e hijos: Se trata de que los padres aprovechen el tiempo que tienen después de sus horas laborales para poder disfrutarlo con sus hijos, ya que la poca convivencia entre padres e hijos afecta en gran medida a estos. La falta de atención de los padres hacia sus hijos en los tiempos libres, provoca en ellos un sentimiento de soledad, ya que no tienen con quien hablar sobre sus problemas en la escuela.
4. El aumento de estímulos y de cantidad de información que llega a los más jóvenes. Si los padres no controlan la información que llega del exterior a sus hijos, ellos pueden correr el riesgo de adoptar valores que van a ser contrarios a los deseados social y familiarmente, ya que pueden manifestar actitudes desadaptadas y peligrosas.
5. Los fenómenos asociados a nuevas problemáticas sociales como el pandillismo y la pertenencia a bandas juveniles: El que los niños pertenezcan a este tipo de bandas o pandillas, ocasiona que aprendan conductas no deseadas, que impulsan a quienes forman parte de estos grupos.

6. La disminución de la valoración social de los profesores: Esto es causado por el cuestionamiento del trabajo realizado en las aulas; los padres, al desacreditarlos en público y delante de sus propios hijos, hacen que la autoridad del profesorado quede prácticamente anulada. Cuando los padres toman esta actitud, los niños aprenden que lo que les digan sus maestros no tiene un valor ante ellos.
7. Disminución de la calidad del puesto de trabajo: Los profesores tienen alto riesgo de sufrir estrés, depresiones y otras enfermedades psicológicas en más de un 70%, por lo cual sería lógico que el rendimiento de estos docentes, especialmente de aquellos que se encuentran con grupos que son difíciles en conducta de los alumnos, no será el esperado. Cada vez será más difícil controlar la clase y se entrará en un círculo vicioso.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

Señala Olweus (2006) que se han encontrado cuatro factores particularmente importantes que propician una conducta agresiva en situaciones diferentes, por eso es importante examinar estas situaciones para poder identificar claramente si se deben al entorno educativo o si fue alguna otra condición de la infancia lo que lo condujo al desarrollo de un modelo de reacción agresiva. Dichos factores e muestran enseguida.

1. La actitud emotiva básica de los padres hacia los niños: Esta actitud se da especialmente en la persona que más cuida de él, que por lo regular es la madre, este punto trata sobre todo durante los primeros años. Una actitud

básica negativa, caracterizada por la carencia de afecto y dedicación, incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil con los demás.

2. Permisibilidad del primer cuidador del niño ante las conductas agresivas de este: Si el cuidador no fija claramente los límites de lo que se considera el comportamiento agresivo con compañeros, hermanos y adultos, es probable que el grado de agresividad aumente. La carencia de amor y de cuidado, así como el exceso de libertad durante la infancia, son condiciones que contribuyen poderosamente al desarrollo de un modelo de reacción agresiva.
3. Autoridad y autoritarismo: Este tercer factor trata sobre el empleo por parte de los padres de métodos de “afirmación de la autoridad”, como el castigo físico y los maltratos emocionales, haciéndose un círculo en donde la violencia genera más violencia. Es importante que los padres establezcan límites e impongan determinadas reglas de conducta hacia los hijos, pero no debe hacerse en forma de castigo físico, ni recursos parecidos.
4. El temperamento del niño. Cuando un niño tiene el temperamento activo y exaltado, es más propenso a volverse un joven agresivo, que un niño con temperamento normal o más tranquilo. El efecto de este factor es menos que el de los dos primeros mencionados.

En casos individuales, otros factores pueden ser cruciales: el cariño y la dedicación de la persona o personas que crían al niño, límites bien definidos sobre las

conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos no físicos, crean niños independientes y armoniosos.

También es importante que cuando los niños se conviertan en adolescentes, los padres traten de supervisar de forma razonable las actividades de sus hijos fuera de la escuela, ya que la agresión entre compañeros y el comportamiento antisocial o la delincuencia, suelen producirse cuando los padres no saben lo que están haciendo sus hijos o cuando ellos u otras personas adultas se encuentran ausentes.

Para disminuir el riesgo de que un niño ansioso e inseguro se convierta en una víctima, es importante que los padres intenten ayudar a que sus hijos sean más independientes, a que tengan más confianza en sí mismos y a que adquieran mayor capacidad para imponerse ante sus compañeros o compañeras (Olweus; 2006).

Según Mendoza (2012) la escuela es un lugar que representa un sistema social, que debido a sus características permiten identificar y modificar conductas violentas y de acoso. Sin embargo, se deben reconocer los factores que facilitan que el *bullying* aparezca. A continuación se enlistan algunas de las conductas de los profesores que se han detectado en el aula en la que se vive el *bullying*:

1. No planear la clase: Se refiere a que los maestros no tienen objetivos ni material para las actividades, improvisan la clase haciendo que los alumnos tengan varios minutos sin hacer nada entre actividad y actividad, lo que da tiempo y facilita a las conductas disruptivas de los niños.

2. Falta de límites en el aula escolar: Cuando se rompe alguna regla que ya se haya impuesto dentro del salón de clases y no hay ninguna consecuencia, por lo que los alumnos aprenden que no pasa nada por agredir a sus compañeros.
3. Conductas que excluyen al alumnado: Como a) establecer filas de alumnos con dificultades o aplicados; b) sentar a una alumno solo o en el extremo del salón, alejado de los demás compañeros y del pizarrón; c) hacer equipos de trabajo y dejar deliberadamente que algunos alumnos se queden trabajando solos; y d) ignorar a los alumnos que no trabajan o que no tiene el ritmo que tienen los otros.
4. Creencias erróneas del profesorado y directivo: Que los altos mandos escolares creen que la violencia y el *bullying* son maneras de forjar el carácter del alumnado, pero no se dan cuenta que castigando a todos los alumnos que supuestamente se encontraron involucrados en las agresiones, hace más fuerte al alumno *bully* (agresor) y provoca que la víctima ya no pida ayuda.
5. Atribuir el *bullying* a causas externas: Comúnmente las autoridades educativas que no tienen la capacitación en el tema, atribuyen el *bullying* a las características de la familia; incluso llegan a responsabilizar a los conflictos familiares de la victimización que sufrió un alumno dentro del aula escolar. El atribuir un caso de *bullying* a las características de la familia, hace que los maestros se deslinden de la situación, alegando que pueden hacer muy poco ante la problemática.

Los profesores en este tema son importantes, ya que ellos son el vínculo directo para poder identificar a los alumnos que sufren de *bullying* y es fundamental su

papel en la intervención de este, ya que el maestro tiene las habilidades para poner en marcha estrategias para poder atenderlo.

Desafortunadamente, en algunas ocasiones, los maestros no saben cómo actuar y enfrentan la situación de agresión como si fuera parte del proceso natural de la formación del alumno como futuros ciudadanos: la falta de preparación de los maestros promueve la aparición y desarrollo del *bullying*, al crear un ambiente de injusticia, fortaleciendo de esta manera al alumnado que participa como agresor. Cabe mencionar que los agresores tienden a tener faltas injustificadas a clases, ya que no tienen interés alguno en la escuela y se encuentran alejados de ella, esto se relaciona con altos niveles de violencia escolar y *bullying*.

A continuación se hace mención de algunos factores escolares que facilitan que el alumnado sea partícipe de violencia escolar y *bullying*, en calidad de *bully*:

- Ausencia de prácticas consistentes de disciplina, que sancionen las conductas violentas del alumnado que maltrata a otros o que daña las instalaciones.
- Un código de conducta que desarrollaron los mandos directivos sin la opinión del alumnado, ya que normativa eficiente debe enseñar conductas alternas a la no deseada y transmitir valores que hagan que los alumnos sean responsables de su comportamiento.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica, con maestros que no toleren a ciertos alumnos por diferencias en el tema.
- Presencia de vulnerabilidad psicológica de los maestros, ellos pueden sentir que ya no son respetados, que han perdido la fuerza en el proceso de

aprendizaje o que no son competentes para controlar el comportamiento del grupo durante la clase.

- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.
- Clima escolar permisivo ante la violencia.
- Centro educativo ubicado en entornos urbanos desfavorecidos.
- Sistemas de disciplina punitivos, con reglas y expectativas poco claras.
- Conflictos entre el profesorado, lo que contribuye al desorden y violencia.
- Maestros que no tienen control sobre sus grupos y que hasta se muestran temerosos, por lo que hacen caso omiso ante el rompimiento de las reglas.

Estos y algunos otros factores son los que propician las conductas disruptivas en los niños dentro de las aulas escolares.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

El contexto familiar influye de manera importante para que los alumnos revelen o callen la situación conflictiva. Cuando los niños son maltratados por los padres, es difícil que puedan acercarse a ellos para contar los abusos del ambiente escolar por miedo a que se enojen, les peguen o los responsabilicen de lo que están viviendo. De hecho, se ha identificado que cuando el alumnado vive *bullying*, suele recurrir para solicitar ayuda en primer lugar la madre, seguida por el padre.

Citando a Mendoza (2012), Gerald Patterson ha realizado un importante estudio acerca del desarrollo de la conducta agresiva en los contextos familiar y escolar, mediante estudios longitudinales que ha dirigido en el Centro de Investigación

sobre Aprendizaje Social en Oregón, generando conocimiento científico que ha contribuido a describir, explicar y predecir dicho comportamiento, así como el diseño de programas de intervención y prevención en escenarios escolares y familiares.

Patterson desarrolló la “teoría de coerción”, como una propuesta para explicar el control que pueden ejercer miembros de la familia sobre otros, generando ambientes familiares hostiles, facilitando el escalamiento del comportamiento agresivo que puede llegar hasta puntos extremos, como la violencia intrafamiliar.

A continuación se mencionan algunos de los factores que se consideran como riesgos familiares y sociales que elevan la probabilidad de que un adolescente sea victimizado:

- Prácticas educativas inadecuadas, autoritarias o negligentes.
- Sobreprotección familiar, niños a quienes se les da de comer, los pasean en carriola o duermen aun con los padres.
- Familia disfuncional.
- Escasa comunicación familiar, ya sea por la presencia de la televisión en horas de comida, en donde ese tiempo tendría que aprovecharse en convivir con la familia.
- La forma en que los padres enseñan a los niños a afrontar los problemas, enseñarlos a huir de ellos, resolverlos llorando, no ocuparse en resolverlos, esto en combinación con la sobreprotección familiar o control, maltrato psicológico y golpes.

- En el caso de las mujeres, el tener conflictos familiares con la madre y tener actitudes negativas hacia ella, las sitúa en un mayor riesgo de ser victimizadas.
- El alumno que es víctima de *bullying* tiene un patrón de conducta característico que encaja perfectamente en el modo de dominio-sumisión, por lo que es victimizado en otros escenarios como el familiar, y es predecible que si no hay apoyo terapéutico, después sea víctima de situaciones laborales o maritales.
- La combinación de un niño sensible, prudente y tranquilo, con una madre sobreprotectora y la mala relación de un padre crítico y distante, que no constituye un modelo masculino satisfactorio.
- Los estereotipos, que no tienen nada que ver con ser mujer u hombre en un sentido biológico. Los roles familiares que en la sociedad mexicana se encuentran encaminados al machismo.
- Control emocional de los padres o hermanos mayores, que no permiten que el alumno tome sus propias decisiones, pues otros lo hacen por ellos, haciéndoles creer que aún no son capaces de elegir.
- Padres intrusivos, son los que espían a sus hijos, escuchan conversaciones telefónicas, revisan su *mail* o las páginas que visitan en Internet y sus relaciones en las redes sociales.
- Falta de apoyo a los hijos cuando la necesitan, esta situación se presenta frecuentemente en padres que son lejanos, por lo que “no se dan cuenta” cuando sus hijos necesitan de ellos.

Estos factores entre muchos otros, son los que socialmente elevan la probabilidad de que un adolescente sea víctima de su familia.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

En las escuelas mexicanas se producen los distintos niveles y formas de violencia existentes en la sociedad, por lo que en el contexto escolar se han identificado formas extremas de violencia, como el abuso sexual o el uso de armas; venta o uso de cualquier sustancia dañina a la salud, corrupción, entre otros, por lo que las investigaciones sobre el *bullying* han conjuntado diversos esfuerzos para identificar variables sociales que pueden promover la aparición de este problema.

Los estereotipos tradicionales dentro de la sociedad juegan un papel importante en el desarrollo de un perfil *bully*, ya que estos dictan el comportamiento tanto de hombres como mujeres. El estereotipo sociocultural para las mujeres es el de mostrarse sumisas, pasivas, que tienen que estar al cuidado de los hijos y deben resolver los conflictos emocionales. A los hombres se les limita a la exhibición de una conducta dominante y hasta se les castiga socialmente cuando no se comportan agresivamente y se les cataloga como débiles.

Citando a González (2012), se mencionan a continuación algunos factores de riesgo familiares en el ámbito social que elevan la probabilidad de que un adolescente desarrolle un perfil de *bully*:

- Familias que no se involucran emocionalmente con el hijo *bully* ni monitorean las actividades de los niños fuera de la escuela.
- Violencia intrafamiliar, hacer uso del maltrato emocional o físico para controlar a la familia.

- Familias disfuncionales, que obligan a los hijos a trabajar y le dan a la hija adolescente la obligación de criar a sus hermanos menores.
- Abandono emocional de los hijos, por los padres que se convierten en proveedores y, a cambio, no están con los hijos y preferir actividades personales. Por lo regular acostumbran buscar a un familiar que se encargue del cuidado de los hijos.
- Hostilidad en la relación con los padres, realmente no les gusta salir con ellos y se muestran “molestos” cuando pasan tiempos juntos.
- Prácticas de crianza inadecuadas, que no establecen límites, de tal manera que los niños son quienes “mandan” en casa. La disciplina de los padres depende del “estado de humor”.
- Escasos canales de comunicación con padres, que no interactúan con sus hijos para jugar, conversar o ayudarlos a superar alguna pérdida, como por ejemplo, la muerte de la mascota.
- Carencia de figura paterna, mantener relaciones familiares distantes o tener malas relaciones con los hermanos.
- Comportamiento acosador con los hermanos en casa, que usan a los primos o a los amigos para excluir a los hermanos del grupo. Se relaciona con tener la misma actitud hacia los compañeros de clase.

Mendoza (2011), desarrolló un estudio con adolescentes para explorar la relación entre la violencia escolar y *bullying* con la identidad étnica. A continuación se muestran las conclusiones derivadas de las respuestas de los adolescentes:

1. Los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican con su grupo étnico, ni tiene orgullo en sus raíces culturales, lo que produce una mayor probabilidad de participar como agresores o víctimas.
2. Un joven que tiene conflictos con su identidad étnica, se empata más con la intolerancia y justifica el uso de la violencia para darle su merecido a las personas de las minorías.
3. Los jóvenes que pertenecen al grupo mayoritario y se sienten muy orgullosos de pertenecer a él, se encuentran en mayor riesgo de rechazar a personas que perciben diferentes.

Estos resultados permiten sugerir que otro factor de protección es una “escuela inclusiva”, que ofrezca educación con enfoque intercultural y así permita que el alumnado conviva respetando y tolerando la diversidad de costumbres y tradiciones. Un alumno de una minoría étnica que no se siente que forma parte de sus raíces ni del grupo mayoritario, se encuentra en mayor riesgo de usar la violencia justificando su uso; además, al no sentirse valorado, se afectará severamente su autoestima, lo que lo hace aún más vulnerable a involucrarse en situaciones conflictivas.

Construir una red de relaciones positivas entre los alumnos, poniendo especial atención en los de grupos minoritarios, mediante estrategias planeadas con el aprendizaje cooperativo, que permiten trabajar sistemáticamente para demostrar conductas de ayuda, cooperación, tolerancia y respeto; permitiendo que los alumnos expresen sus opiniones, aprendiendo a escuchar a otros, ayudara a mejorar las relaciones y el clima escolar.

La violencia escolar y su relación con estereotipos tradicionales, permiten identificar que los hombres tienden a exhibir comportamiento agresivo más que las mujeres; esto no se debe a circunstancias biológicas, sino a la información sobre género dictada y contenida en la sociedad.

Existen resultados empíricos que sugieren que los niños y adolescentes cuya conducta es considerada “femenina” para los hombres y “masculina” para las mujeres, incrementa la posibilidad de ser victimizadas en la escuela; y son objeto de burlas, excluidos socialmente por sus compañeros de clase e ignorados por los profesores.

Los estudiantes de secundaria que se identifican más con el estereotipo femenino tradicional, mostrando rasgos expresivos como sensibilidad, emotividad, amabilidad, tener calidez y comprender a otros, tienen mayor riesgo de ser víctimas de violencia escolar y *bullying*. Otro factor de exclusión es que los hombres dan elevada importancia a su masculinidad y rechazan a los compañeros menos masculinos, por miedo a ser estigmatizados como ellos.

Los investigadores señalan que los hombres se encuentran bajo constante presión social, al recibir mensajes como: “acosar a otros es la única manera de demostrar masculinidad”. La influencia de estos valores refuerza que el alumnado sea menos empático con la víctima. En otros estudios se ha detectado que las mujeres brindan más apoyo a las víctimas que los hombres, lo que se debe a la influencia del estereotipo femenino tradicional, a través del cual enseñan a las mujeres a ser más empáticas. Por otra parte, los estudios que han explorado la relación existente entre los estereotipos y el estado de aislamiento, pues señalan que un factor que predispone

que los hombres sean victimizados y encontrarse aislados, radica en identificarse muy poco con la masculinidad.

2.4 Consecuencias del *bullying*

Según Salgado y cols. (2012), el *bullying* es un fenómeno complejo, que por su naturaleza conlleva consecuencias negativas para todos los actores involucrados y dificulta el aprendizaje de los alumnos, causa daños físicos y psicológicos a las víctimas y, por último, el involucramiento en el *bullying* es un factor que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas.

El *bullying* encierra una problemática psicosocial que afecta el desarrollo integral del individuo, evita la relación de vínculos afectivos y en algunos casos, llega a destruir la vida de quienes lo viven, el maltrato entre compañeros de la escuela se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad a largo plazo.

Barragán et al. (citados por Salgado y cols.; 2012) consideran que la intimidación entre escolares tiene consecuencias como, el debilitamiento de sus defensas físicas y psicológicas, esto se traduce en un incremento de los problemas de salud, sobre todo mental. Así lo menciona el Primer Informe Nacional sobre Salud Mental de EUA, que reporta 20% de depresión en niños y adolescentes, que suelen manifestarse como una conducta agresiva contra otros niños, mostrando una mayor predisposición a la depresión, al autolesión y el suicidio.

Las consecuencias para las víctimas pueden incluir desde desajustes hasta angustia, síntomas depresivos y fobias sociales, ansiedad y conducta problemática,

que puede llegar a la ideación suicida; para los agresores se pueden presentar síntomas depresivos que se pueden relacionar con el desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo, se encuentra una relación significativa entre el creciente número de participación en conductas de intimidación y problemas de conducta. Todos los implicados reciben algún tipo de perjuicio, al menos en su desarrollo moral, lo que ha llevado a entender que todos, incluidos los espectadores, son víctimas.

Con frecuencia se adoptan comportamientos de riesgo, como pueden ser el uso de sustancias adictivas, ausentismo escolar, relaciones sexuales prematuras o violentas e incluso la autolesión. Además de provocar en los adolescentes ansiedad y depresión, también producen desórdenes alimentarios tales como anorexia, bulimia, y muy bajo rendimiento escolar.

La espiral no se detiene: cuando un estudiante es hostigado o victimizado, no solo sufre él, sino los compañeros, la familia y todos en general; se pierden vidas valiosas que a veces son presas de angustia, carencias y falta de habilidades para superarse, lo cual impacta no solo cuando se es niño, sino que a veces se arrastra hacia la adolescencia e incluso la adultez; son personas que dejan de producir, de rendir al máximo en sus capacidades y potencialidades, pierden ellas y la comunidad,

2.5 Tipos de *bullying*

Según Mendoza (2011), se encuentran dos clasificaciones que distinguen formas de agresión. Aunque ambas esencialmente contienen los mismos elementos, se hace mención únicamente de la segunda, ya que se considera que contiene situaciones de la vida cotidiana más comunes y apegadas a la realidad.

La segunda clasificación de la modalidad de acoso escolar incluye las siguientes categorías:

1. Abuso físico: incluye pegar, empujar, sofocar, estrangular, doblar o torcer los dedos hacia atrás, envenenar, quemar, pellizcar, picar con el dedo, jalar el cabello, hacer cosquillas en exceso, morder, apuñalar y disparar.
2. Abuso verbal: es la forma más común de violencia en las escuelas y consiste en el abuso de la palabra con crueldad hacia un niño o joven. Algunas de las características de este tipo de abuso abarcan que la persona intente causar dolor o herir; se usa la violencia para obtener poder sobre la otra persona, ataca la vulnerabilidad de la víctima, la deja sintiéndose aislada y expuesta y puede llegar a convertirse en una forma de acoso sexual.
3. Abuso emocional: incluye rechazar, ignorar, excluir, aislar, aterrorizar y corromper; es el abuso más difícil de comprender para los niños y es el que los deja más confundidos. Está enfocado en disminuir la autoestima de la víctima hasta el punto en que llega a considerarse sin valor, no merecedora de respeto, amistad, ni digna de ser amada.

4. Abuso sexual: este tipo de maltrato implica coerción, amenazas físicas o psicológicas, son relaciones de explotación y agresivas, y afectan el bienestar físico y psicológico de cualquiera de los participantes. El carácter abusivo de las ofensas sexuales hacia los menores, se basa en termino de:

- Diferencia de tamaño y edad.
- Diferencia de poder y de autoridad.
- Falta de igualdad.
- Falta de consentimiento.
- Presencia de amenazas, agresión y violencia.

Las conductas de abuso sexual podrían presentarse con frecuencia en la escuela, entendiendo que podrían ser de tres tipos:

- Sin contacto físico: se refiere a usar nombres o apodos que se refieren a lo sexual, como “es una zorra”; también se incluyen las conductas de acoso como perseguir para besar o tocar, sin hacerlo, pero con la amenaza de ello.
- Abuso sexual con contacto físico: se refiere a pellizcar, tocar o empujar y la penetración corporal.
- Acoso escolar de tipo sexual: algunos ejemplos de este es jalar el sostén de las compañeras, jalar los calzoncillos, bajar el pantalón a los chicos y levantar la falda de las chicas, asignar calificativos a sus compañeros o clasificarlos de acuerdo con los atractivos (as), enseñar material de contenido sexual a los compañeros como fotografías, videos pornográficos

y poner apodos relacionados a lo sexual, como “zorrra”, “gay” o “mariposón” entre otros. Burlarse de los alumnos por su actividad sexual o por no haber iniciado su vida sexual, hacer comentarios inapropiados sobre la manera de vestir de sus compañeros, los piropos en doble sentido, inventar historias o esparcir rumores acerca de la sexualidad de algún compañero, entre otras.

5. Abuso fraternal o *bullying* entre hermanos: es la forma de acoso más difícil de aceptar y de reconocer, puede crecer y tomar dimensiones severas. Al igual como ocurre en el abuso entre compañeros de clase, este tipo de abuso puede ser físico, verbal, emocional o sexual; se hará mención de algunas actitudes de *bullying* entre hermanos: la rivalidad excesiva, ridiculizar al hermano aprovechando visitas, mentir o acusar a un hermano de situaciones que no son ciertas para hacerlo quedar mal ante los padres, desacreditar o esparcir chismes sobre el hermano en la escuela, golpear y agredir físicamente.

El conflicto entre hermanos debería considerarse abusivo cuando la interacción se torna violenta, cuando alguno de ellos se siente indefenso, cuando el conflicto persiste por un largo tiempo o cuando un hermano es siempre el blanco.

Este tipo de acoso suele tener consecuencias dañinas en el desarrollo de la personalidad, tales como baja autoestima, dificultades en las relaciones interpersonales fuera del núcleo familiar, disfunciones sexuales, depresión y otras alteraciones emocionales.

Uno de los aspectos prioritarios para promover una relación armoniosa entre los hermanos es evitar o asignar roles dirigidos hacia algún miembro de la familia como el atleta, el inteligente, el flojo, el berrinchudo, el hijo problema, entre otros.

6. *Cyberbullying* o acoso por Internet: se refiere al uso de la información electrónica y de los medios electrónicos de comunicación, para agredir o acosar a un individuo o a un grupo y puede considerarse como un delito informático. Una característica de este tipo de agresión es que el acoso se realiza sin estar frente a la persona, lo cual permite al agresor ser aún más sádico y cruel, pues al no ver el rostro de la víctima, no tendrá ninguna empatía hacia ella.

Las conductas preferidas para el acoso por Internet son las siguientes: poner apodosos o insultar, robar contraseñas de acceso a Internet, amenazar, enviar fotografías vergonzosas, compartir información personal sin autorización o propagar rumores desagradables.

Las víctimas que han sufrido algún tipo de acoso mencionado anteriormente, con el paso del tiempo se ven sometidas, su personalidad va quedando anulada y manifiestan cada vez menos capacidad de reacción ante las agresiones que van sufriendo. De este modo, va cambiando su carácter, pierden la ilusión, se van volviendo cada vez más introvertidos, hasta poder quedar anuladas por completo.

De lo anterior, se puede concluir a grandes rasgos que las agresiones pueden ser verbales, con insultos, humillaciones, o amenazas; agresiones físicas como golpes o romper objetos, agresión social, exclusión, difundir rumores o calumnias; agresiones psicológicas, como el aseocho, presión o agresividad hacia la víctima.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

Según Mendoza (2012), el doctor Gordon Neufeld explica que para que un *bully* se forme, deben ocurrir dos dinámicas juntas: por un lado, que la persona presente el instinto de dominar a otros y por otra parte, que el individuo se sienta herido o vulnerable, por lo cual se defiende, negando su necesidad de los otros.

El doctor citado considera que algunos individuos nacen con un instinto para dominar, ser líderes, dirigir y mandar a otros. Se vincularán buscando ser dominantes y se les denominara “niños alfa”. Paralelamente, existen ciertos individuos que nacen con un carácter dependiente y se vincularán buscando a alguien que los dirija, los guíe y les brinde respuestas y soluciones. En una relación o vínculo sano, los roles se alternan de manera que a veces domina uno y a veces domina el otro. Aunque evidentemente existen personas que no permiten esta interdependencia y exigen siempre que el otro se someta a su liderazgo.

En cuanto a la segunda dinámica, lo que lleva al individuo a no responsabilizarse por los otros y a defenderse contra su vulnerabilidad es sentirse lastimado o herido constantemente, ante lo cual termina defendiéndose contra esa vulnerabilidad, pervirtiendo el instinto alfa o de dominancia. Si un niño se siente lastimado constantemente, entonces se activan las defensas y se detiene el desarrollo afectivo normal, por ello se calcula que el *bully* tiene hasta 80% menos de sentimientos que una persona normal. Se pierde la conexión con el miedo, el enojo, la rabia o la impotencia.

Así, el *bully* es particularmente sensible para detectar las vulnerabilidades en su víctima, sabe exactamente lo que le dolerá más, cuál defecto desea ocultar de los demás y será justo ahí donde el *bully* atacará. Lo que provoca esta pérdida de sentimientos es la soledad, demasiada vergüenza y burla, y sentirse muy inseguro.

Existen siempre tres elementos en el proceso del *bullying*, los cuales conforman el triángulo del acoso:

1. El agresor. De este elemento se derivan cinco tipos:

- Agresor activo: establece la relación agresiva directamente con su víctima y sus conductas están a la vista, no se oculta y es más fácil de detectar.
- Agresor social indirecto: no se enfrenta directamente, opera desde la obscuridad, sus ataques son limpios y certeros, logra sus objetivos y sale ileso.
- Agresor pasivo: participa pero no actúa en la agresión, defiende al agresor activo.
- El agresor reactivo: tiene un pobre control de impulsos y reacción ante los sucesos del entorno pues tiende a interpretar lo que sucede como actos de provocación e intencionales; por ello, siente que su agresión es justificada.
- Agresor proactivo: No actúa de manera emocional, sino de forma controlada y deliberada. Su agresión tiene la finalidad de alcanzar una meta, que es la que motiva la agresividad en sí misma.

2. La víctima. Este rol se subdivide en dos:

- Víctima activa: también se le llama de alta agresividad o provocativa; parece actuar como un agresor, es desafiante, puede tener actitudes violentas; hace actividades que molestan y desesperan a los demás, provocando sin querer o intencionalmente la agresión o el enojo de los demás.
- Víctima pasiva: también se le llama de baja agresividad. Son personas inseguras, calladas y tímidas, quienes demuestran miedo y vulnerabilidad, es casi como si portaran una señal para los agresores; transmiten su indefensión y buscan inconscientemente provocar lástima y tampoco intentan defenderse cuando son atacados.

3. Los espectadores. Existen cuatro clases de estos:

- Secuaces: son los que siempre acompañan al acosador, no lo detienen, en cambio, celebran sus acciones, pues temen ser víctimas de él.
- Reforzadores: alientan las relaciones de poder y sumisión, creen que reforzar esto les garantiza no ser víctimas.
- Ajenos o indiferentes: tratan de no llamar la atención, permanecen neutrales y con su indiferencia, parecen mandar el mensaje de que están de acuerdo con lo que están haciendo.
- Defensores: estudiantes que abandonan el papel de espectador y se convierten en elementos activos que apoyan a la víctima, denuncian el acoso y condenan o desapruueban al acosador.

2.6.1 Características de los acosadores

Citando a Olweus (2006), algunas de las características físicas de los agresores es que generalmente son del sexo masculino, aunque también existen niñas *bullies*, solo que entre ellas el acoso suele ser más verbal y social y menos de tipo físico. Tienen mayor fortaleza física y se desarrollan a temprana edad.

Algunas características de la personalidad de los agresores o acosadores son las siguientes:

- Se sienten más fuertes que sus compañeros.
- Poseen temperamento agresivo.
- Son impulsivos.
- Sus habilidades sociales son deficientes.
- Tienen deficientes habilidades para resolver conflictos.
- Tienden a presentar falta de empatía con la víctima.
- Carecen de autocrítica y presentan falta de sentimientos de culpabilidad.
- No controlan adecuadamente la ira o los impulsos.
- Son más autosuficientes y tienen alta autoestima.
- Buscan autoafirmarse a través de la violencia.
- Buscan llamar la atención.
- Quizás fueron abusados en el pasado o en su familia existía abuso.

Algunas características socio-familiares son las siguientes:

- Presentan una integración escolar menor.

- Son menos populares que los estudiantes bien adaptados, pero son más populares que sus víctimas.
- Carecen de lazos familiares estables y seguros.
- Presentan escaso interés por la escuela.
- Tiene dificultades familiares y existe la violencia en sus hogares.
- No les enseñaron alternativas sobre la violencia.
- Denotan dificultades en el seguimiento de límites y baja adhesión a las normas.

Se identifica en los acosadores escolares la probable existencia de una educación familiar permisiva, es decir, que el derecho de uno termina donde empieza el del otro, además poseen un umbral de frustración muy bajo. Así, el niño mal educado en la familia probablemente reproducirá en la escuela los hábitos adquiridos en casa; no respetará ni empatizará con los profesores ni con sus compañeros.

2.6.2 Características de las víctimas

Según Salgado y cols. (2012) algunas de las características físicas que presentan las víctimas, son las siguientes:

- Son menos fuertes físicamente, aunque no siempre es así, y puede haber niños grandes y más fuertes que le temen a otros pequeños.
- Rasgos físicos muy notorios: son alumnos flacos o gordos, tiene verrugas, lunares o usan gafas, por ejemplo.

Algunas características de la personalidad de la víctima son las siguientes:

- No son agresivos ni violentos.
- Se sienten débiles, inseguros y ansiosos.
- Son más cautos, sensibles y tranquilos.
- Son tímidos y tienen baja autoestima.
- Llegan a tener una visión negativa de sí mismos y de sus compañeros.
- Sienten culpa y vergüenza por no defenderse y por permitir ser abusados.

Algunas características sociofamiliares incluyen:

- Son de raza diferente o de menor nivel socioeconómico.
- Pasan mucho tiempo en su casa.
- Parecen tener intereses intelectuales y son chicos cuyas familias valoran el rendimiento escolar.
- Su familia es sobreprotectora y fomenta la dependencia
- No tienen un grupo de amigos.
- Son adoptados.
- Son poco populares en su clase.

La mayoría de las víctimas se caracteriza por presentar sumisión y pasividad ante su agresor, es decir, mostrar retraimiento ante la situación de violencia. Las víctimas agresivas representan un grupo más reducido, se encuentran al mismo tiempo en una situación especial de riesgo frente a desarrollo de problemas de desajuste, como han señalado distintos estudios. Se observó que las víctimas agresivas obtenían índices más bajos de autoestima que las víctimas sumisas, especialmente en las dimensiones familiar y escolar.

Cuando un adolescente es víctima de acoso, maltrato o se percibe una situación de riesgo y amenaza ante los demás, confía en el deber de protección de las figuras adultas e instituciones de autoridad; sin embargo, los adultos no siempre ofrecen una protección perfecta, lo que puede resultar en la consiguiente decepción del adolescente en estos agentes.

La solución inicial consiste en la búsqueda de una determinada reputación fundamentada en una imagen social de persona anticonformista, rebelde y antisocial. Esta reputación lleva implícita la idea de que la persona es fuerte, valiente y está dispuesta a vengarse de modo violento si fuera atacada de nuevo.

Las víctimas son alumnos más inseguros y ansiosos que el resto, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando, padecen de baja autoestima y tiene una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Se consideran fracasados y se sienten estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo. Se sienten solos y abandonados y no muestran una conducta agresiva ni burlona.

Las víctimas suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos, a este tipo de víctima se la ha llamado víctima pasiva o sumisa. Son signos para otros, como individuos inseguros y despreciables, que no responderán al ataque ni al insulto. Se caracterizan por una cierta prevención y sensibilidad ya a edad temprana, y tienen dificultades para imponerse ante el grupo. Tienen con sus padres, es especial con sus madres, un contacto más estrecho y unas relaciones más positivas que otros chicos en general.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

Muchos estudios han demostrado que tanto los niños como los adultos se pueden comportar de forma más agresiva después de observar que otra persona, un “modelo”, actúa con agresividad. Este será más decisivo si el observador hace una evaluación positiva del modelo. En el presente trabajo, el modelo es el agresor o los agresores, ante ellos, los alumnos que son inseguros y dependientes son los más expuestos a recibir dichos efectos; a esto se le llama “contagio social”.

Otro mecanismo es el debilitamiento del control o de las inhibiciones frente a las tendencias agresivas. Este mecanismo puede funcionar de la siguiente manera: normalmente el modelo será compensado con su “victoria” sobre la víctima, ese comportamiento solo acarreará consecuencias negativas muy limitadas por parte de los profesores, los padres y los compañeros.

Estos mecanismos corroboran la importancia de que los adultos y los compañeros intervengan en ellas e intenten detener las situaciones de agresión que se van produciendo. Existe un factor que puede ayudar a comprender por qué determinados alumnos que normalmente son agradables y no agresivos, a veces participan en las agresiones sin grandes recelos: una disminución del sentido de la responsabilidad individual por una acción negativa, puede reducirse considerablemente cuando varias personas participan en ella. Esto provoca que surjan menores sentimientos de culpabilidad después del incidente, con el tiempo se pueden producir también cambios en la percepción de la víctima por parte de sus compañeros,

poco a poco, esta será percibida como una persona de muy poco valor, que casi “suplica” que le peguen y que merece que se le hostigue.

Estos cambios en la percepción también favorecen el debilitamiento de los posibles sentimientos de culpa en los agresores.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

Según Mendoza (2011) lo primero que se debe hacer para resolver cualquier problema, es reconocerlo, pues no se puede cambiar lo que ni siquiera se sabe que existe; por ello, se da el primer paso cuando se busca información sobre el caso.

Los maestros y directivos desempeñan un papel importante en el manejo y control del *bullying*. Hasta finales del siglo pasado, en muchos ambientes escolares se pensaba que estos comportamientos eran normales, lo cual aumentaba las conductas agresivas de los alumnos, al propiciar un ambiente tolerante y permisivo para la violencia. La primera acción que se debe desarrollar es la de crear un programa preventivo y campañas informativas; se deben incluir a los directores, maestros, alumnos, padres de familia y administradores. El mensaje que se tiene que quedar impregnado en todos es el de “cero tolerancia al *bullying*”.

La prevención debe realizarse en distintos niveles:

- 1) Prevención primaria, que es responsabilidad de:
 - Los padres.
 - La sociedad, rechazando la violencia.

- Los medios de comunicación, para regular ciertos contenidos.
- 2) Prevención secundaria: que serían las medidas concretas sobre la población de riesgo, que son los estudiantes y en especial, los adolescentes; aquí participan los maestros a través del desarrollo de habilidades adecuadas para la detección y resolución de conflictos escolares.
 - 3) Por último, la prevención terciaria consiste en tomar las medidas de ayuda para los protagonistas del acoso escolar. A continuación se mencionan algunas acciones que pueden realizar los agentes de la comunidad escolar.

Existen seis tipos de interacciones en las que los adultos pueden intervenir en la prevención del *bullying*. Se mencionan a continuación, con base en Mendoza (2011):

1. Acciones de los padres con sus hijos: el hogar es el núcleo en donde el individuo se forma; para la edad en la que los niños llegan a la escuela, ya han internalizado una gran variedad de patrones de relación con otros, dependiendo de la forma en que sus padres se relacionan entre ellos, con sus hijos y con las demás personas.

Los pleitos entre hermanos son excelentes oportunidades para enseñar a los niños si en las interacciones se acepta o repudia la crueldad o violencia. Enseñar a los hijos a hacer amigos, y la forma de resolver problemas, así como un adecuado manejo del enojo y la agresión, son “herramientas clave” que le permitirán alcanzar una mejor adaptación personal en el futuro.

2. Acciones de los padres con otros niños: al estar frente a los compañeros de sus hijos, los padres deben repudiar el acoso y señalarlo, no aceptarlo cuando

ocurra en casa, pedir respeto mutuo; deberá hacerse de manera cautelosa, ya que esto confirma el mensaje de que el niño es incapaz de defenderse ante los otros chicos y ante el mismo. Participar y colaborar en campañas contra la violencia y el *bullying* es la mejor forma de incidir contra otros.

3. Acciones de los padres con otros padres: enfrentar al padre del agresor y denunciar directamente la conducta de su hijo es una estrategia que las autoridades no recomiendan, ya que se considera que si los niños tienen problemas de agresividad es probable que sea por la violencia que haya en su hogar y sería lógico pensar que el padre del niño agresor pueda reaccionar de una manera agresiva.
4. Acciones de los padres con los maestros: exponer a los maestros y directivos los problemas de acoso o *bullying* pueden ser la estrategia más efectiva. Cuando un padre de familia se acerque a platicar con maestros y directivos, es recomendable que su actitud sea la de esperar encontrar un aliado, y no la de enfrentarse a un rival. Como última opción, debe considerarse la transferencia del niño a otra escuela, en donde pueda tener una nueva oportunidad de comenzar sin etiquetas preestablecidas.
5. Acciones de los adultos en la comunidad: consisten en formar grupos de padres de familia que impulsen un ambiente escolar libre de violencia, de alcohol y otras drogas.

Los métodos que se emplean van desde la observación directa y registrada oportunamente, hasta la aplicación de tests existentes, pasando por buzones de

denuncia anónima, que son recursos que pueden permitir detectar los casos de acoso escolar en estudios iniciales, pudiendo de este modo intervenir de la forma más rápida y eficaz posible. Es necesario educar a las personas, haciéndoles comprender la complejidad del ser humano y de todas sus facetas, que forman parte de un todo natural en el que se puede conjugar la fuerza con la sensibilidad y los miedos con la valentía para superarlos.

Por último, se debe dar máxima importancia a la educación en valores, emociones y sentimientos, de modo que impregne todas las intenciones educativas que en su seno se desarrollen. Del mismo modo, las programaciones del aula de cada maestro deberán reflejar los valores positivos de respeto, tolerancia, participación, solidaridad, fomentar la cohesión y la paz social, la empatía, la asertividad para crear un ambiente favorable para la vida en armonía, alejada de conductas agresivas e intolerantes.

2.7.1 Estrategias escolares

Según Barri (2013,) dentro de las estrategias escolares se toman en cuenta las construcciones de las escuelas, debido a que existen espacios difíciles de controlar por parte de los docentes, tanto en el exterior como en el interior. Las escuelas deben procurar tener espacios visibles desde puntos estratégicos, requiriendo el mínimo de personas para poder tener una visión completa de los lugares comunes.

También estos espacios han de permitir que los cambios de aula de los profesores y alumnos requieran el mínimo de tiempo posible, de modo que los

alumnos estén solos únicamente el tiempo imprescindible, ya que en este tiempo libre suelen darse muchas de las situaciones de acoso escolar.

Otro factor importante a considerar es el del perímetro de la ubicación de la escuela. Algo que se da mayormente en las escuelas públicas es que están rodeadas de vallas metálicas que permiten que las personas de fuera puedan ver lo que están haciendo o los niños. Los acosadores que puedan estar transitando por las calles de la escuela, pueden tener otras intenciones que no son las más deseables, tratan de enmascarar las situaciones como presuntos juegos o bromas que pueden ser prácticamente indetectables por parte de los docentes, y menos si tiene su atención puesta en otras situaciones en apariencia son más complejas.

Otro aspecto importante es que se pueda disponer de un número suficiente de maestros para que en los cambios de clase se puedan supervisar los pasillos, escaleras y otras zonas de la escuela, también se debe disponer de una aula de convivencia debidamente atendida por personal especializado, en la que los alumnos que protagonicen actitudes violentas puedan acudir por tiempos variables a recibir una atención personalizada con la finalidad de ser reeducados y ayudarlos a establecer un patrón de valores socialmente aceptable.

En general lo que abarca este tema se refiere a la importancia de los pilares centrales de las escuelas, que son los siguientes:

- Los directivos:
 1. Desarrollar y promover el inicio de una campaña contra el *bullying*.

2. Buscar especialistas acerca del tema y llevarlos a la escuela a que den informes sobre en qué consiste el acoso escolar y cuáles son sus efectos.
 3. Crear una escuela para padres, proyectos educativos y actividades de convivencia.
- Los maestros:
 1. Participar activamente en la campaña preventiva.
 2. Vigilar activamente el salón de clases, pasillos, patios y otros espacios.
 3. Cuidar la forma en la que se comunican con los alumnos.
 4. Educar con el ejemplo, cuidar la forma en la que se relacionan con sus compañeros y tener recesos recreativos.

 - Los alumnos:
 1. Participar en las conferencias, cursos y talleres.
 2. Apoyar activamente elaborando periódicos o murales con información en contra del *bullying*.
 3. Denunciar a los agresores y repudiar la violencia.

2.7.2 Estrategias familiares

Haciendo mención de Barri (2013), se trata no solo de que las familias de las víctimas sean capaces de detectar los posibles casos de acoso que sufren sus hijos e hijas, sino de implicar de forma activa a las familias de los acosadores, de manera que se produzcan cambios en los patrones de valores de los menores y que ese cambio se refuerce y se retroalimente en el seno familiar.

La mejor forma de obtener el apoyo por parte de las familias es dando a conocer lo que es el *bullying*, los daños que causa y cómo destroza a las víctimas y a sus familiares. Las formas más habituales por las que los padres se pueden enterar de que los hijos sufren de *bullying* es porque observan la presencia de golpes, rasguños, ropas desgarradas, desaparición de objetos, o bien, porque los hijos estallan a raíz de un episodio que eleva la magnitud o de la suma de diferentes episodios de menos intensidad, pero que, en definitiva, hacen insostenible para el niño la situación que le toca vivir.

Las medidas que la familia, en colaboración con la escuela, puede llevar a cabo, incluyen:

- De los padres de familia:
 1. Asistir a las sesiones informativas, conferencias o talleres contra el *bullying*.
 2. Apoyar la campaña escolar, repasando en casa los conceptos revisados.
 3. Rechazar la conducta violenta en sus hijos y compañeros de la escuela.
 4. Denunciar el acoso o *bullying* para evitar que crezca.
- A los administrativos corresponde:

1. Colaborar con la campaña informativa contra el *bullying*.
2. Denunciar conductas violentas.
3. Promover un ambiente de respeto entre ellos mismos.
4. Brindar un ejemplo de respeto y armonía hacia la comunidad educativa.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

Según Barri (2013), cuando un menor acude a un centro de salud, los profesionales sanitarios se encuentran muchas ocasiones con signos visibles de los malos tratos sufridos. En algunos casos, las señales son físicas, pero en otros pueden apreciarse algunos signos psicológicos en los menores que pueden alertar al personal médico de estas situaciones. Estas señales pueden ser: miedo a ser tocado o a desnudarse, inseguridades, miradas evitadas, respuestas contradictorias o evasivas, negación de lesiones o justificación de las mismas; todas ellas pueden dar a entender que se está produciendo algún tipo de maltrato.

En ocasiones es difícil obtener información procedente de los propios menores al ser interrogados, por lo que en ocasiones se tienen que hacer las preguntas de forma solapada. Puede ser útil utilizar recursos como dibujos, que servirán como una técnica proyectiva donde el menor vuelque determinadas situaciones vividas. Los profesionistas de la salud tienen la obligación de poner en conocimiento de las autoridades todos los casos de posible maltrato de los que sean conocedores, de modo que tras cualquier presunto acontecimiento, las autoridades actuarán.

Los psicólogos son piezas clave para resolver los casos de *bullying*, son capaces de atender desde una óptica profesional a las víctimas que acudan a su consulta, a los acosadores, e incluso a aquellas personas cuya presencia pasiva de estas situaciones en su entorno les pueda causar miedo o estrés.

Hay personas que tienen una percepción distorsionada de la realidad y pueden desarrollar incluso obsesiones o manías, que les conducen a creer que los demás les tienen odio o que tratan de maltratarlos, por esto, se debe tener un discernimiento en cuánto de realidad hay en el relato del paciente.

La liberación de cargas psíquicas que produce al paciente el hecho de haberse expresado, comentando lo que le preocupa, ya es algo beneficioso, sin embargo, se tiene que indagar más allá tanto en el diagnóstico como en el tratamiento.

Este capítulo permitió conocer el alcance del *bullying*, para lo cual, desde la óptica de los autores y desde la concepción, se explicaron características, perfiles de los implicados, así como las consecuencias sociales, personales, culturales y estructurales en los vínculos familiares, de modo que se dio un panorama de lo considerado relevante y oportuno en el manejo de este problema.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene dos grandes apartados. En el primero se expone la estrategia metodológica empleada, la cual fue determinada en función, fundamentalmente, del objetivo general de la indagación. Se hace una descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio; asimismo, se describen los instrumentos con los cuales se hizo la recolección de los datos de campo. También se hace mención de la población y muestra seleccionadas para la presente indagación, finalmente, se da cuenta del proceso que se siguió a lo largo de todo el estudio.

En la segunda parte del presente capítulo se exponen los resultados obtenidos en la medición de las variables estrés y *bullying* de manera separada y también, se exponen los resultados de la correlación entre ambos fenómenos. Finalmente, se hacen las interpretaciones teóricas y estadísticas relevantes (mediciones).

3.1 Descripción metodológica

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

3.1.1 Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo según Hernández y cols. (2014) representa un conjunto de procesos esencial y probatorio, el orden es riguroso, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y se determinan variables; se traza un plan para probarlas, o sea, un diseño; se miden las variables de un determinado contexto y se analizan las mediciones obtenidas, utilizando métodos estadísticos y se extrae una serie de conclusiones.

A continuación se enlistan algunas de las características del enfoque cuantitativo en palabras de los autores antes mencionados:

1. “Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud?”
2. El investigador o investigadora plantea un problema de estudio determinado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Sus preguntas de investigación versan sobre las cuestiones específicas.
3. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habría de guiar su estudio), del cual deriva una o varias hipótesis (cuestiones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencia a su favor. Si se refutan, se descartan en busca de

mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis se genera confianza en la teoría que se sustenta, si no es así, se rechazan las hipótesis y, eventualmente, la teoría.

4. La hipótesis se genera antes de recolectar y analizar los datos.
5. La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe mostrarse que se siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque que se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al 'mundo real'.
6. Debido a que los datos son productos de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos.
7. En el proceso se trata de tener el mayor control para lograr que otras posibles explicaciones, distintas o 'rivales' a la propuesta del estudio (hipótesis), se desechen y se excluyan y la incertidumbre y minimice el error. Es por esto que se confía en la experimentación o en las pruebas de causalidad.
8. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una interpretación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.
9. La investigación cuantitativa debe ser lo más 'objetiva' posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar

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

10. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado o (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos". (Hernández y cols.; 2014: 5)

3.1.2 Investigación no experimental

Según Hernández y cols. (2004), se define como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables de trabajo. Es decir, que se trata de los estudios en los que el investigador no hace variar intencionalmente las variables independientes para ver su efecto sobre otras.

En esta modalidad, se observan los fenómenos de estudio tal cual se presentan en su entorno o en el contexto que se dan, para posteriormente analizarlos. A diferencia de lo anterior, en un experimento el investigador prepara alguna situación específica a la que son expuestos los individuos de estudio o algunos casos. Dicha situación consiste en recibir un tratamiento, una condición o un estímulo en determinadas circunstancias, para después evaluar los efectos de tal exposición; en pocas palabras, se dice que en un experimento se "construye" una realidad.

En cambio, en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan aquellas ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. Simplemente las variables independientes ocurren y no es posible

manipularlas, no se tiene el control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

La investigación no experimental es sistemática y empírica, en ella las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido en su contexto natural.

3.1.3 Diseño transversal

Según Hernández y cols. (2014), los diseños de investigación transversal o transeccional son los que recolectan datos en un solo momento y en un tiempo único, tienen como propósito describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Los datos de este trabajo de investigación se recolectaron en un momento único, los niños dieron respuestas sobre lo que hasta ese momento de la aplicación habían percibido sobre el tema del *bullying*, de modo que no hubo manera de saber las consecuencias de este en un futuro, ya que tampoco es el objetivo de la investigación. De esto trata el diseño de esta investigación, y sobre estos datos únicos se dará una conclusión.

3.1.4 Alcance correlacional

Señalan Hernández y cols. (2014) que los estudios con alcance correlacional pretenden responder a las preguntas de investigación y tienen como finalidad conocer

la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular.

En ocasiones solo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables. Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales primero se mide cada una de estas, y después se cuantifican.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

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

“La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández y cols.; 2014: 200).

La validez, “en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir”. (Hernández y cols.; 2014: 200).

Las técnicas de recolección de datos son desarrolladas por especialistas y existe una gran variedad, cada una tiene su propio procedimiento de aplicación, codificación e interpretación.

Un problema que se presenta en las pruebas es que la mayoría han sido desarrolladas en un contexto diferente al latinoamericano, y en ocasiones su utilización puede ser inadecuada, inválida y poco confiable. En estos casos es conveniente

seleccionar pruebas adaptadas por algún investigador para el mismo contexto de estudio, para que los resultados obtenidos sean válidos y confiables.

Las pruebas estandarizadas requieren de un entrenamiento considerable y de un conocimiento profundo de las variables por parte del investigador que habrá de aplicarlas e interpretarlas.

A continuación se describen los siguientes instrumentos utilizados para esta investigación:

La escala INSEBULL se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el de examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme; particularmente para esta investigación se utilizó el autoinforme.

Este instrumento fue estandarizado en España. La validez fue tanto de contenido, a través de la consulta de expertos; como de constructo, mediante correlación entre las pruebas y el análisis factorial confirmatorio. Por otro lado, la confiabilidad se encuentran en una consistencia alta superior, 0.83, obtenida a través de la prueba Alpha de Cronbach (Avilés y Elices; 2007).

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- a) Intimidación. Es el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista/agresor en situaciones de *bullying*.
- b) Victimización. Es la percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/víctima en situaciones *bullying*.

- c) Solución moral. Es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato.
- d) Red social. Es la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- e) Falta de integración social. Expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros.
- f) Constatación del maltrato. Es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato y su causa.
- g) Identificación en participantes de *bullying*. Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- h) Vulnerabilidad escolar ante el abuso. Expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007).

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

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

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

Los datos psicométricos de este instrumento son: un índice de confiabilidad de 0.80 calculado mediante la prueba alfa de Cronbach. De igual manera, para lograr la validez se usaron varias modalidades: de contenido, de criterio, concurrente y de constructo (Reynolds y Richmond; 1997).

3.2 Población y muestra

Una deficiencia que se presenta en algunos trabajos de investigación es que no describen de manera suficiente las características de la población o consideran que la muestra la representa de manera automática.

Es preferible establecer con claridad las características de la población, con la finalidad de delimitar cuáles serán los parámetros muestrales.

3.2.1 Delimitación y descripción de la población

Citando a Hernández y cols. (2014), una vez que se ha definido cuál será la unidad de muestreo/análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Así, una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

La delimitación de las características de la población no solo depende de los objetivos de la investigación, sino de otras razones prácticas. Un estudio no será mejor

por tener una población más grande; la calidad de un trabajo investigativo estriba en delimitar claramente la población con base en el planteamiento del problema. Las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo.

En el caso de la presente investigación, se toma por población a todos los alumnos que estudian en la Escuela Primaria Urbana Federal Venustiano Carranza, la cual da su servicio escolar a 527 alumnos, los cuales provienen de un entorno socioeconómico de nivel medio bajo a medio.

3.2.2 Procesos de selección de la muestra

Haciendo mención de Hernández y cols. (2014), se entiende por muestra, el subconjunto de la población que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se llama población.

En realidad, pocas veces es posible medir a toda la población, por lo que se obtiene o se selecciona una muestra y luego, se pretende que este subconjunto sea un reflejo fiel de la población. Todas las muestras deben ser representativas; por tanto, el uso de los términos al azar y aleatorio solo denota un tipo de procedimiento mecánico relacionado con la probabilidad y con la selección de elementos o unidades, pero no aclara el tipo de muestra ni el procedimiento de muestreo.

Al seleccionar la muestra se debe evitar tres errores que pueden presentarse:

1. Desestimar o no elegir casos que deberían ser parte de la muestra (participantes que deberían estar y no fueron seleccionados).

2. incluir casos que no deberían de estar por que no forman parte de la población.
3. Seleccionar casos que son verdaderamente inelegibles.

“Básicamente, categorizamos las muestras en dos grandes ramas: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. En las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis”. (Hernández y cols.; 2014: 175).

Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Al no ser probabilísticas, no es posible calcular con precisión el error estándar, es decir, no se puede determinar con qué nivel de confianza se hace la estimación.

“En las muestras de este tipo, la elección de los casos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser escogidos, sino de la decisión de un investigador o un grupo de personas que recolectan los datos.

La ventaja de una muestra no probabilística –desde la visión cuantitativa- es “su utilidad para determinados diseños de estudio que requieren no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”. (Hernández y cols.; 2014: 190).

En el caso del presente estudio, la muestra estuvo conformada por los estudiantes que cursan sexto grado, que pertenecen a los grupos “A”, “B”, y “C”. El número de unidades de muestreo (sujetos seleccionados y evaluados) fue de 110.

En la presente indagación se optó por este segundo tipo de muestreo, dados los recursos, tiempo y propósitos de la investigadora.

3.3 Descripción del proceso de investigación

La validez de una investigación se sustenta en varios aspectos, como los instrumentos utilizados, la metodología y los procedimientos llevados a cabo para recabar la información. Resulta por ello indispensable que toda investigación científica reporte a detalle los procesos seguidos para la recolección, estructuración y análisis de la información.

El surgimiento de la idea para esta investigación y la construcción del proyecto, partió del interés de analizar el fenómeno del estrés en relación con el *bullying*, ya que se ha notado que la presencia de estos fenómenos en la sociedad es elevada y suele tener efectos nocivos a nivel físico y emocional.

Desde un inicio, la investigadora pretendió realizar esta investigación con una población de niños de 6° grado de primaria de entre 11 y 12 años, ya que considera que es la edad en que las situaciones de violencia y estrés son totalmente notorias para los niños.

El objetivo general que se pretendió alcanzar con esta investigación fue determinar la relación entre el nivel de estrés y la percepción subjetiva del *bullying*

que tienen los alumnos de sexto grado de la Primaria Venustiano Carranza, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Algunos de los objetivos particulares que se alcanzaron fueron: la definición, identificación, causas y aportaciones teóricas sobre el estrés. Así como también la descripción, identificación, causas, importancia y aportaciones teóricas del *bullying*. Cumpliéndose estos objetivos, se pudo medir de mejor forma la presencia de estrés en los niños de primaria y a la vez, cuantificar la percepción que tienen del *bullying*.

La hipótesis formulada en esta investigación fue que existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción subjetiva respecto al *bullying* en estudiantes de 6° grado de educación básica de la Escuela Primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán.

La presente investigación se justifica en que generará evidencias de campo que aumentarán el acervo en el conocimiento de la psicología al aportar evidencias de que en efecto se relacionan y contribuye al nivel de estrés y la percepción subjetiva que el niño tiene ante el *bullying*.

Los alumnos serán beneficiados con esta investigación, ya que podrán identificar si son víctimas o no del *bullying*, para asimismo, buscar estrategias o ayuda para manejar el nivel de estrés; este trabajo servirá a otros investigadores, ya que puede servir de referencia o punto de partida para futuras investigaciones que se relacionan con esta; finalmente, los directivos de las escuelas primarias podrán tener elementos de juicio para elaborar programas de prevención para mejorar la condición de los niños hacia cualquiera de estos dos fenómenos.

Respecto a la elaboración del marco teórico, la presente investigación contiene dos capítulos, el primero de ellos habla sobre el estrés e incluye la definición, los antecedentes históricos, enfoques teóricos, los tipos de estresores, el tipo de pensamiento que propician el estrés, los moduladores, tipos de personalidad, y efectos negativos del estrés.

En el segundo capítulo de esta investigación se trató el tema del *bullying*, el cual incluye algunos temas como antecedentes, concepto, causas, factores de riesgo, consecuencias, perfil, características de acosadores y víctimas y estrategias de prevención y afrontamiento.

Se estructuró la descripción metodológica, hablando del enfoque, el tipo de investigación y alcance. Asimismo, se describió a la población de estudio y el proceso de muestreo.

El proceso que se siguió para llegar a la población de estudio fue primeramente obtener el permiso del director de la primaria Venustiano Carranza, el profesor Daniel Hurtado, hablándole a grandes rasgos sobre los temas a investigar y el objetivo del estudio. Una vez obtenido el permiso, el mismo director citó a los maestros de los tres grupos de sexto grado para comentarles acerca de los días y horarios que fueran mejores para la aplicación de los instrumentos utilizados; teniendo los días de permiso por salón, se procedió a visitar cada grupo y hacer la explicación de la forma de respuesta para cada instrumento, así como también la aclaración de las dudas que surgieron.

La forma de aplicación de los instrumentos de recolección de datos fue de manera grupal, en la primera hora de clase, en cada salón; en los grupos “A” y “C” se aplicó el primer día la prueba CMAS-R en la primera clase, el segundo día se les aplicó el autoinforme de INSEBULL en los grupos “A” y “C”; en el grupo “B” se aplicaron los dos instrumentos el mismo día, por falta de tiempo el primer día de aplicación.

Los niños trabajaron en silencio y ordenadamente, escucharon las indicaciones sin interrumpir, los maestros se encontraban en el aula mientras ellos contestaban sus instrumentos; cuando surgieron dudas pedían la explicación de manera amable, los niños contestaron en aproximadamente 40 minutos cada uno de los instrumentos. No se mostraban casados o adormilados a pesar de ser la primera hora de clases.

El instrumento llamado CMAS-R se calificó con la platilla indicada en el test, luego se obtuvieron los percentiles de acuerdo con el baremo anexo en el instrumento; la prueba INSEBULL se calificó con el vaciado de los datos dados por los niños en una hoja de Excel que arrojó en automático los resultados obtenidos en cada una de las subescalas que mide la prueba.

Los datos obtenidos de cada instrumento fueron vaciados en una matriz de una hoja de cálculo de Excel que contenía el nombre del alumno y cada uno de los puntajes obtenidos en los test. A partir de los datos obtenidos se procedió al análisis estadístico de la información y a su interpretación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

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

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

3.4.1 El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán, México.

El estrés se puede definir como “una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y o procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación, o evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas o psicológicas” (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 puntajes T y en puntajes escalares, el nivel de estrés de la población de estudio, seguidos por la escala de ansiedad total y las distintas subescalas.

La media en el nivel de ansiedad total fue de 53. 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 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 53.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En esta escala, la moda fue de 56.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total es de 7.

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

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 11, una mediana de 11 y una moda de 11. La desviación estándar fue de 2.

Por último, la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 9, una mediana de 10 y una moda de 9. La desviación estándar fue de 3.

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, en términos generales, se ubican dentro de los parámetros normales, aunque las medidas de tendencia central muestran puntajes cercanos a los niveles altos. Asimismo, las desviaciones estándar

obtenidas muestran que los datos tienen poca dispersión, lo que habla de homogeneidad en los puntajes de los sujetos.

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

En la escala de ansiedad total, el 17% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje es de 14%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 12%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala de preocupaciones sociales/ concentración es de 3%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que existe una cantidad considerable de sujetos con problemas de estrés, sobre todo manifestado en la escala de ansiedad total.

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

De acuerdo con lo señalado por Mendoza (2011), el término *bullying*, también conocido como hostigamiento escolar o violencia escolar, se refiere a la forma de maltrato psicológico, verbal o físico, producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un periodo determinado.

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, usando particularmente el instrumento de autoinforme, 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 coincidencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 99, una mediana de 93, una moda de 88 y una desviación estándar de 11.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo de esta escala fue una media de 95, una mediana de 94, una moda de 89 y una desviación estándar de 9.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 104, una mediana de 99, 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 (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 97, una moda de 87 y una desviación estándar de 10.

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

puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 119, una mediana de 117, una moda de 110 y una desviación estándar de 8.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 98, una mediana de 98, una moda de 86 y una desviación estándar de 8.

La escala de vulnerabilidad, facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 104, una mediana de 103, una moda de 103 y una desviación estándar de 8.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 107, una mediana de 105, una moda de 99 y una desviación estándar de 7.

Finalmente, en la escala de sintetizadora de total de previsión de maltrato, se muestra una media de 102, una mediana de 100, una moda de 102 y una desviación estándar de 14.

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

Es importante mencionar que la escala normalizada que utiliza la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representado por el 100 y

una desviación estándar de 15. A partir de lo anterior, se establece el rango de normalidad del puntaje 85 al 115.

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se encuentran en un nivel normal, destacando la escala de constatación social del maltrato. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 119, una mediana de 117, una moda de 110 y una desviación estándar de 8, lo que quiere decir que el grado de conciencia de las situaciones de los hechos y de maltrato es relevante.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y desviación estándar, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron porcentajes altos en cada escala, esto es, por arriba del puntaje 115. De este modo, 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 10% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones el porcentaje fue del 4%; en la de victimización, el 27%; en la de inadaptación social, el 4%; en la de constatación del maltrato el 64%; en la que respecta a la identificación fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 18%; respecto a la falta de integración social, 13%; finalmente, en la escala sintetizadora de total de previsión de maltrato el porcentaje de sujetos con el puntaje preocupante fue de 18%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que los sujetos de estudio se encuentran en un rango dentro de lo normal.

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

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

Un antecedente cercano a esta investigación fue realizado por Alva (2014), cuyo título fue “Relación entre el *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos que se perciben como víctimas”; en función de los resultados obtenidos de las aplicaciones del test, obtuvo que los alumnos no solo son víctimas de *bullying*, sino que también se perciben a sí mismos como agresores del acoso escolar, ya que muestran cierto grado de intimidación hacia sus compañeros; asimismo, se demostró que esto influye de manera significativa en su nivel de ansiedad.

Un antecedente más, relacionado al tema de esta investigación, fue realizado por Mincítar (2013), la cual fue titulada “Influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Jaime Torres Bodet de Nuevo Parangaricutiro, Michoacán”. Los resultados que obtuvo indican que el estrés no influye significativamente en el rendimiento académico.

En la presente investigación, realizada en la Escuela Primaria Federal Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés, indicado por el puntaje de ansiedad total, y la escala de intimidación, existe un coeficiente de correlación de 0.15 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

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

Para conocer la influencia que existe entre el nivel de estrés y la escala de intimidación, se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014). El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de intimidación hay una relación del 2%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0.12, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala indicada, existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones hay una relación del 1%.

Asimismo, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.23 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto indica que entre el nivel de estrés y la escala referida, hay una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de victimización hay una relación del 5%.

Adicionalmente entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.39 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto señala que entre el nivel de estrés y la escala en cuestión, existe una correlación positiva media. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.15, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social hay una relación del 15%.

Por el otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de constatación maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.01 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el nivel de estrés y esta escala, existe una carencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de constatación maltrato hay una relación del 0%.

Entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.11 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el nivel de estrés y la escala indicada existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de identificación hay una relación de 1%.

Entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad se registró un coeficiente de correlación de 0.33 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar

que entre el nivel de estrés y la escala mencionada existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.11, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad hay una relación de 11%.

Entre el nivel de estrés y la escala falta de Integración social existe un coeficiente de correlación de 0.29, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto indica que entre el nivel de estrés y dicha escala existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.08, lo que permite concluir que entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad hay una relación de 8%.

Finalmente, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total de previsión de maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.29, a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.09, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de total de previsión de maltrato hay una relación de 9%.

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

Cabe señalar, que para considerar una relación como significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de al menos 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que el nivel de estrés se relaciona de forma significativa con las escalas de inadaptación social, con un 15% y con la escala de vulnerabilidad, con un 11%.

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

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo, que afirma que existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción subjetiva respecto al *bullying* en estudiantes de 6° grado de la Escuela Primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán, para las escalas de inadaptación social y vulnerabilidad.

Asimismo, se confirma la hipótesis nula en el caso de la relación entre la escala del estrés y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, victimización, constatación, identificación, falta de integración social y total de previsión de maltrato.

CONCLUSIONES

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

A su vez, los objetivos de describir el concepto de *bullying*, identificación de las principales causas que lo provocan y los factores asociados, referidos a la segunda variable, fueron abordados con suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número dos.

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

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables, permitió la consecución del objetivo general del estudio, enunciado en la introducción del presente informe en los siguientes términos: Determinar la relación entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* que tienen los alumnos de sexto grado de la Primaria Venustiano Carranza, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Un aspecto relevante consiste en concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación: se encontraron evidencias empíricas que permite corroborar la hipótesis de trabajo para el caso del

estrés y la percepción subjetiva del *bullying* en las variables de inadaptación social y vulnerabilidad; conjuntamente, se corrobora la hipótesis nula para el caso de la relación entre la variable estrés y las subescalas, de la variable *bullying*: intimidación, carencia de soluciones, victimización, constatación, identificación, falta de integración social y total de previsión de maltrato

Los hallazgos logrados por la investigadora del estudio, corroboran lo que establece la literatura descrita en los capítulos teóricos uno y dos, que afirman que existe una relación entre los dos fenómenos abordados, en relación con las subescalas inadaptación social y vulnerabilidad.

Es importante mencionar que la medición de la variable estrés indica que su presencia debe ser foco de atención por parte tanto de las autoridades escolares como de los padres de familia. La medición o valoración de la variable *bullying* indica que su presencia no es preocupante en la población investigada

Es recomendable que las variables mencionadas anteriormente sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio. Tal indagación permitirá una comprensión más integra e incluyente en la institución que fue escenario del presente estudio.

Finalmente, se puede afirmar que la investigadora responsable del presente estudio contribuye, con sus resultados, en la labor científica de entender la presencia de las variables referidas, en un contexto particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Alva Núñez, Sol Karina. (2014)
Relación entre el *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos que se perciben como víctimas.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.
- Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)
INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)
Edit. CEPE. Madrid, España.
- Barri Vitero, Ferran. (2010)
SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia.
Editorial Wolters Kluwer. España.
- Barri Vitero, Ferran. (2013)
Acoso escolar o *bullying*: guía imprescindible de prevención e intervención.
Editorial Alfaomega. México.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. 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.
- Mincítar Mincítar, Sara. (2013)
Influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Jaime Torres Bodet de Nuevo Parangaricutiro, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía, de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Michoacán, México.
- Lazarus, Richard S.; Lazarus, Bernice N. (2000)
Pasión y Razón: la comprensión de nuestras emociones.
Editorial Paidós. España.

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

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

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.

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

MESOGRAFÍA

Barraza Macías, Arturo. (2005)

“Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior”.

Revista Psicología Científica.com, 7(9).

<http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-19-1-caracteristicas-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educa.html>

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

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

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

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

Mora Merchán, Joaquín A. (2006)

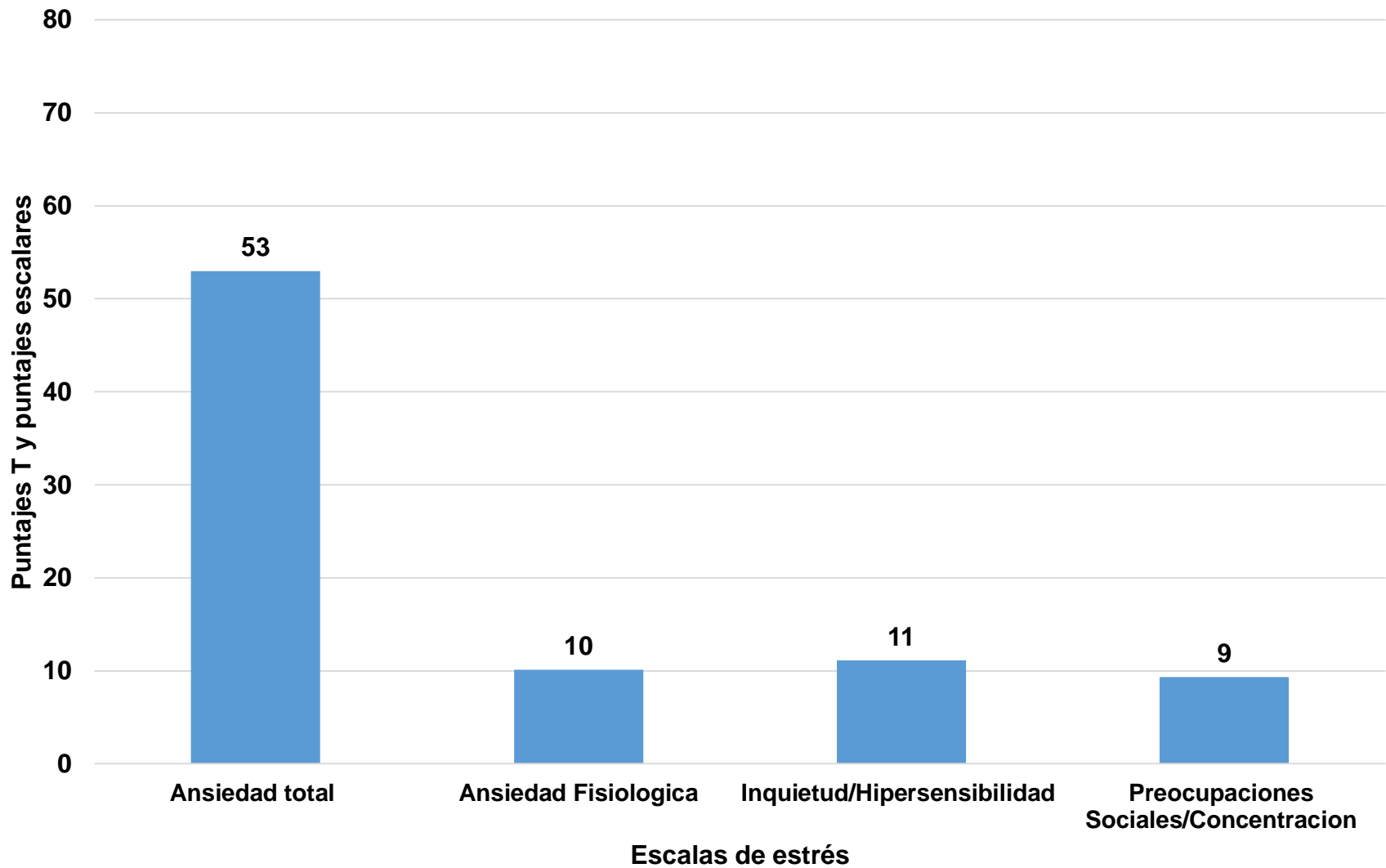
“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

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

Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España).

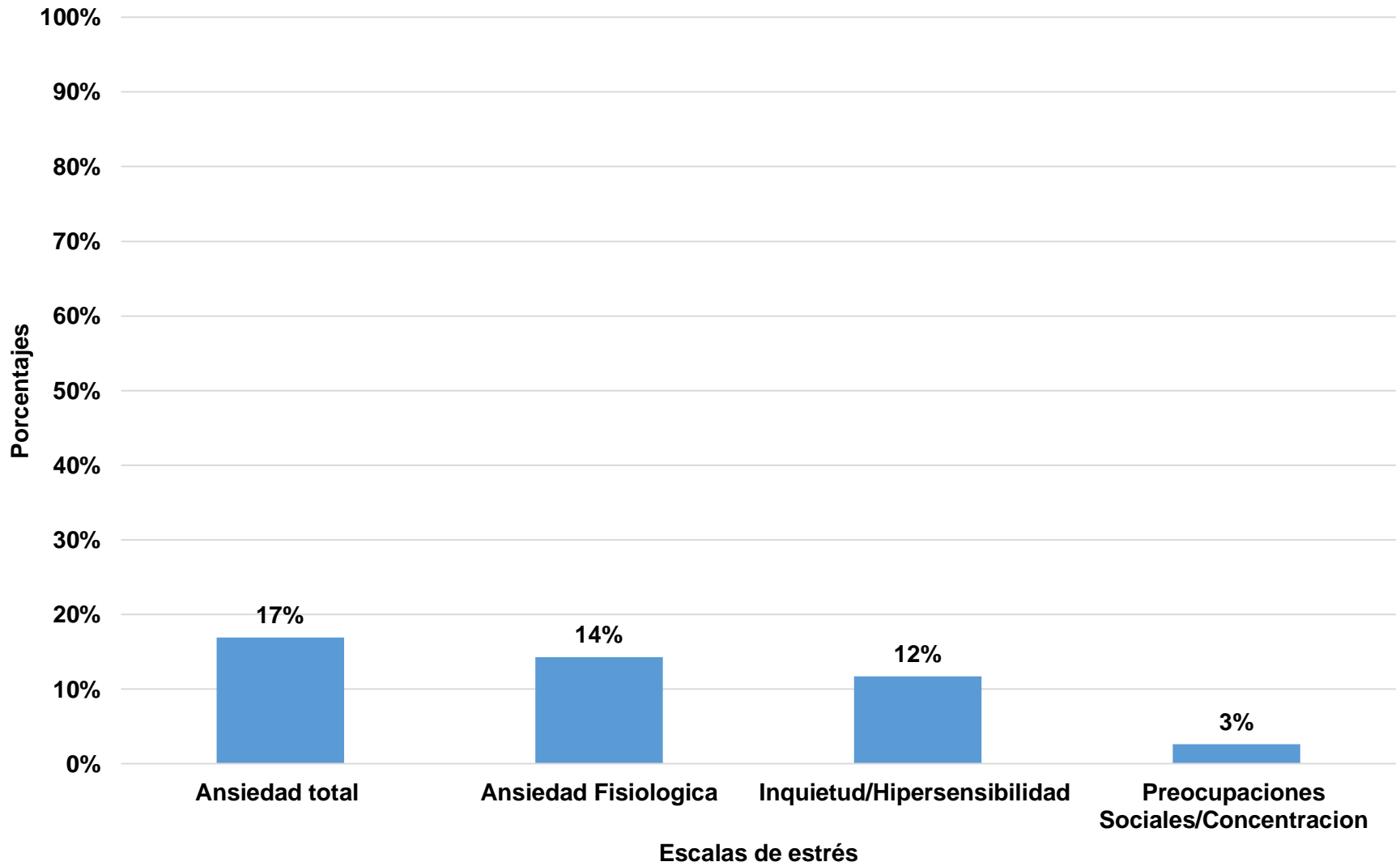
http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_15-26.pdf

ANEXO 1
Media aritmética de las escalas de estrés

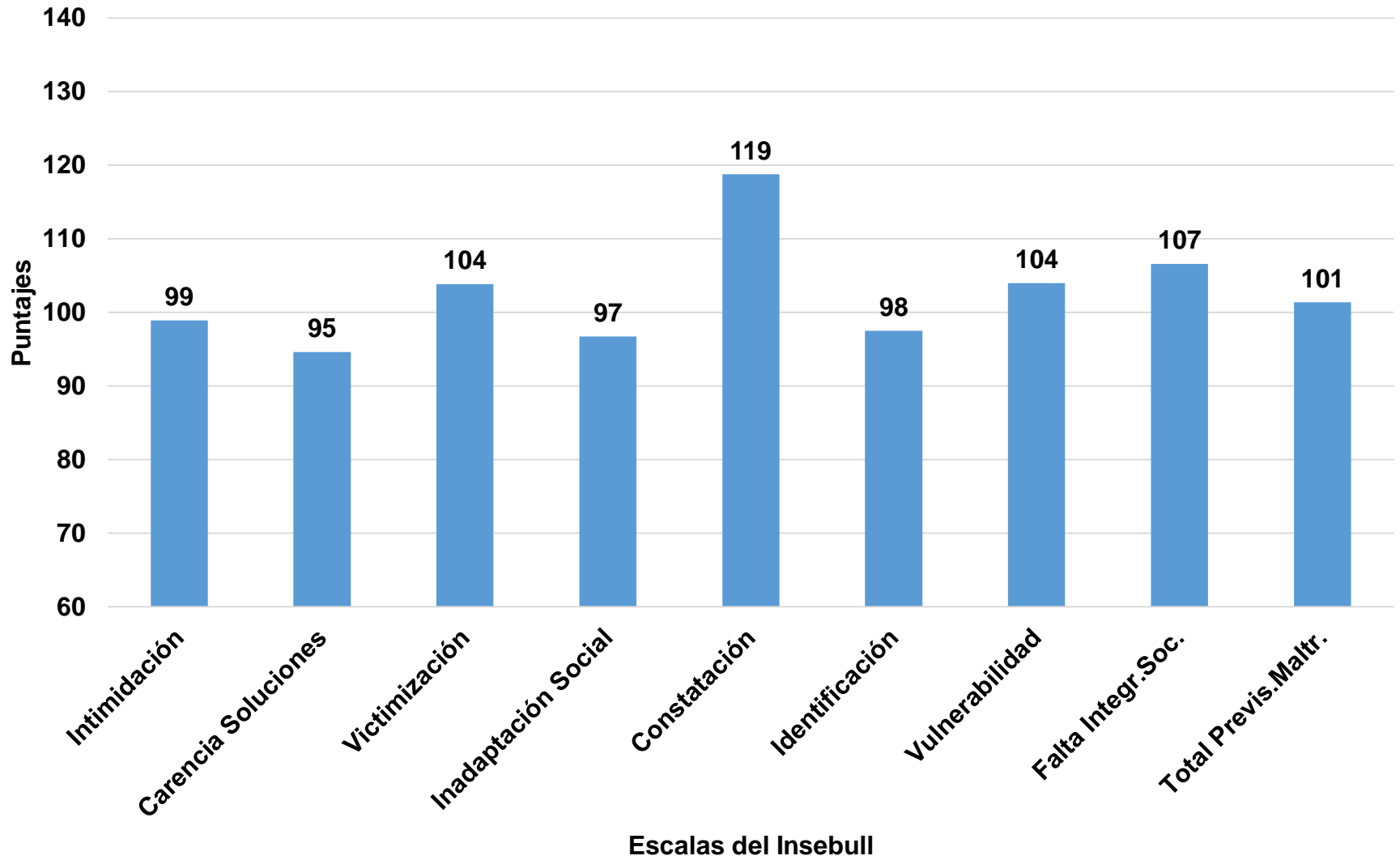


ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntaje preocupante en las escalas de estrés

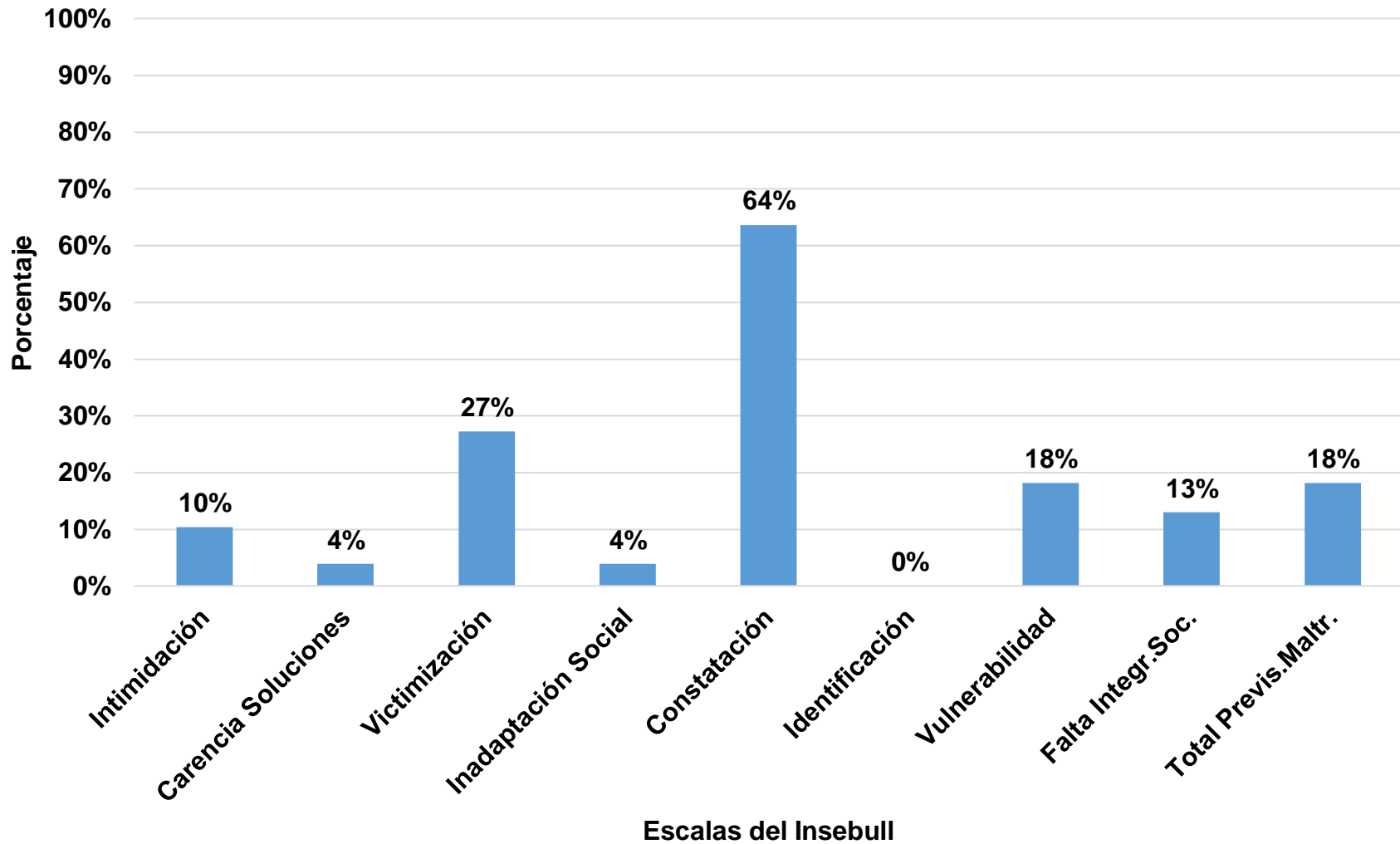


ANEXO 3 Media aritmética de las escalas del bullying



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas del bullying



ANEXO 5
Coeficientes de correlación entre el estrés y los indicadores subjetivos del bullying

