



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A. C.

**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

*RELACIÓN ENTRE ESTRÉS Y ACOSO ESCOLAR EN LA  
ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL URBANA NO.3*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**Judith Madrigal Magaña**

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán. A 05 de agosto 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.

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	1
Planteamiento del problema . . . . .	4
Objetivos . . . . .	5
Hipótesis . . . . .	6
Operacionalización de las variables . . . . .	7
Justificación . . . . .	8
Marco de referencia . . . . .	9

## **Capítulo 1. Estrés.**

1.1 Antecedentes históricos del estrés . . . . .	12
1.2 Tres enfoques teóricos del estrés . . . . .	15
1.2.1 Estrés como estímulo . . . . .	15
1.2.2 Estrés como respuesta . . . . .	16
1.2.3 Estrés como relación persona-entorno . . . . .	19
1.3 Los estresores . . . . .	21
1.3.1 Estresores psicosociales . . . . .	21
1.3.2 Estresores biogénicos . . . . .	23
1.3.3 Estresores en el ámbito académico . . . . .	23
1.4 Procesos del pensamiento que propician el estrés . . . . .	25
1.5 Los moduladores del estrés . . . . .	27

1.5.1	El control percibido . . . . .	27
1.5.2	El apoyo social . . . . .	28
1.5.3	El tipo de personalidad: A/B . . . . .	28
1.5.3.1	Personalidad tipo A y problemas cardiacos . . . . .	29
1.6	Los efectos negativos del estrés . . . . .	31

## **Capítulo 2. Bullying o acoso escolar.**

2.1	Antecedentes del estudio del <i>bullying</i> . . . . .	33
2.2	Concepto . . . . .	34
2.2.1	Definiciones de <i>bullying</i> . . . . .	34
2.2.2	Diagnóstico diferencial . . . . .	35
2.3	Causas del <i>bullying</i> . . . . .	36
2.3.1	Factores de riesgo escolares . . . . .	37
2.3.2	Factores de riesgo familiares . . . . .	39
2.3.3	Factores de riesgo sociales . . . . .	40
2.4	Consecuencias del <i>bullying</i> . . . . .	43
2.5	Tipos de <i>bullying</i> . . . . .	46
2.6	Perfil de acosadores y víctimas . . . . .	50
2.6.1	Características de los acosadores . . . . .	52
2.6.2	Características de las víctimas . . . . .	55
2.6.3	Otros participantes en el acoso . . . . .	58
2.7	Estrategias de prevención y afrontamiento . . . . .	60
2.7.1	Estrategias escolares . . . . .	60
2.7.2	Estrategias familiares . . . . .	61

2.7.3 Estrategias terapéuticas . . . . .	62
--	----

### **Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.**

3.1 Descripción metodológica . . . . .	64
3.1.1 Enfoque cuantitativo . . . . .	65
3.1.2 Investigación no experimental . . . . .	66
3.1.3 Diseño transversal . . . . .	67
3.1.4 Alcance correlacional . . . . .	68
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos . . . . .	69
3.2 Población y muestra . . . . .	72
3.2.1 Delimitación y descripción de la población . . . . .	73
3.2.2 Descripción del tipo de muestreo . . . . .	74
3.3 Descripción del proceso de investigación . . . . .	75
3.4 Análisis e interpretación de resultados . . . . .	78
3.4.1 El nivel de estrés . . . . .	78
3.4.2 La percepción del acoso escolar . . . . .	81
3.4.3 Descripción de la correlación entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar. . . . .	86
Conclusiones . . . . .	92
Bibliografía . . . . .	94
Mesografía . . . . .	96
Anexos	

# INTRODUCCIÓN

El presente informe expone el análisis acerca de la relación entre el estrés y el acoso escolar en una escuela secundaria del sector gubernamental. A continuación, se presentan los antecedentes que se obtuvieron acerca de estas variables, así como las dificultades que estos dos factores pueden traer para los sujetos de estudio en su desarrollo educativo y social.

## **Antecedentes**

El estrés, según Caldera y cols. (2007), se conceptualiza en la década de 1930, por Hans Selye, de origen austriaco, cuando se encontraba en la Universidad de Praga, en la carrera de medicina, a la edad de veinte años, y observó a unos pacientes que tenían síntomas similares. Actualmente, este término es de los más utilizados para describir una gama de situaciones como lo son: cansancio, pérdida de apetito, bajo peso, astenia y otros más.

“La palabra estrés proviene del latín *stringere*, que tiene como significado oprimir, comprimir, presionar” (Sánchez; 2007: 14).

Se determina estrés de manera muy subjetiva, porque es un término que se utiliza en la vida diaria para hacer énfasis en ciertos malestares que presenta el ser

humano por algo que le cause conflicto o le ejerza presión” (Caldera y cols.; 2007: 78).

Este tema es uno de los más examinados a nivel mundial, ya que aproximadamente el cincuenta por ciento de la población presenta algún problema de salud mental derivado del estrés. En la Universidad de Sussex “se presentó una investigación en la cual se menciona que México, debido a la pobreza y a los cambios constantes de situación, es uno de los países con mayor grado de estrés a nivel mundial” (Caldera y cols.; 2007: 78).

En una investigación realizada por López (2015), egresada de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C., la cual tiene como título “Correlación existente entre el nivel de estrés y los trastornos alimentarios en adolescentes de secundaria de Uruapan, Michoacán”; se usó la prueba de CMAS-R (“Lo que pienso y siento”), para la primera variable y para la segunda, se utilizó la prueba llamada EDI-2, lo cual arrojó resultados alarmantes para esa población, para ambas variables.

Por otra parte, “el acoso escolar recibe otras nomenclaturas como lo son: violencia escolar, violencia en la escuela, victimización, hostigamiento, maltrato entre pares, matonaje, agresión entre pares, violencia antiescuela, matón escolar, amenaza, bravucón, interacciones agresivas, e intimidación entre pares” (Salgado y cols.; 2012: 131).

Salgado y cols. (2012) mencionan que no existe un concepto como tal, sin embargo, citan a algunos autores como Trautmann y Avilés, quienes piensan de manera diferente y lo denominan con la palabra inglesa *bullying*.

Para Avilés, “la palabra *bullying* proviene del inglés *bully* que significa matón o bravucón, y se relaciona con las conductas que están ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros. Y la palabra *to bully* tiene como significado agredir con gritos, amenazas y maltratar a los débiles” (referido por Salgado y cols.; 2012: 132).

Existe una investigación realizada por García (2015), egresada de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. la cual tiene como título “El nivel de estrés y su relación con el acoso escolar en alumnos de la Secundaria Don Vasco”, utilizando las pruebas de CMAS-R (“Lo que pienso y siento”) y la prueba de INSEBULL, las cuales arrojaron resultados positivos en el caso del acoso escolar; en cuanto al estrés, no obtuvo resultados significativos. Los resultados obtenidos no son generalizables para otra población.

Finalmente, hay otra investigación llamada “*The Long-Term Effects of Coping Strategy Use In Victims of Bullying*” llevada a cabo por Hunter y cols. en el 2004. En este trabajo se utilizaron las pruebas de versión adaptada del “*Retrospective Bullying Questionnaire*” (RBQ; Shäfer et al.; 2004) para el acoso escolar, mientras que para el estrés se realizó una escala (River; 1999). Los resultados indican que “sí se ejercen



efectos significativos sobre el estrés a largo plazo, en el individuo que sufre algún tipo de agresión” (Hunter y cols.; 2004: 3).

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad se presentan en la sociedad casos de mal humor, frecuentes dolores de cabeza o en algunos casos hasta migrañas y ansiedad. Por casos como estos y muchos más, el estudio del estrés es un factor que se hace relevante para la sociedad, porque se ha demostrado en diversos entornos y edades que el estrés es una de las principales causas.

El acoso escolar es un factor importante a estudiar, porque se puede identificar cuando una persona es agredida por otra. En diferentes casos, a causa del acoso, el niño presenta algún problema el cual puede generar más, los cuales pueden ser: bajo rendimiento escolar, aislamiento, falta de apetito, autoestima baja y otros más que en la presente investigación se mencionarán.

Es necesario conocer si realmente el estrés y el acoso escolar están relacionados entre sí, para generar más información sobre cómo se puede tener una mejor relación entre la población que presenta estos factores. También para que la persona que conozca algún caso de este tipo sepa cómo se va a resolver este problema.

Anteriormente se han realizado investigaciones en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, en relación con el estrés, pero aun así no se han efectuado estudios con ambos factores. Lo que se pretende es saber si estos dos factores se relacionan.

Para ello, es necesario obtener información sobre los alumnos de primer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, en relación con estas dos determinantes.

La finalidad de esta investigación es responder la siguiente pregunta: ¿Existe una relación significativa entre el estrés y el acoso escolar en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán?

## **Objetivos**

El presente estudio estuvo regulado por los lineamientos que a continuación se expresan.

### **Objetivo general**

Argumentar el grado de relación entre el estrés y el acoso escolar en los alumnos de primer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Objetivos particulares**

1. Definir el concepto de estrés.
2. Identificar las principales teorías sobre el estrés.
3. Conocer las causas del estrés.
4. Describir los efectos del estrés de la persona.
5. Conceptualizar el fenómeno de acoso escolar.
6. Mencionar las principales causas que propician del acoso escolar.
7. Argumentar los efectos del acoso escolar en el individuo.
8. Establecer las características de los sujetos que participan en el acoso escolar.
9. Cuantificar el nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3.
10. Medir la percepción que se tiene de la presencia del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de Uruapan, Michoacán.

## **Hipótesis**

El objetivo general del presente estudio, junto con la información documental disponible, posibilitaron la estructuración de las siguientes explicaciones tentativas sobre la realidad estudiada.

### **Hipótesis de trabajo**

Existe una correlación significativa entre el nivel estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos de primer grado de secundaria que cursan el ciclo escolar 2015-2016, en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

### **Hipótesis nula**

No existe una correlación significativa entre el nivel estrés y la percepción del acoso escolar en los niños de primer grado de secundaria que cursan el ciclo escolar 2015-2016, en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

### **Operacionalización de las variables**

La variable estrés se midió con el instrumento llamado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños – Revisada (CMAS-R) y tiene por subtítulo “Lo que pienso y siento”, la cual fue creada por Cecil Reynolds y Bert Richmond en 1997. La escala se aplica a niños y adolescentes hasta los 17 años.

La prueba consta con cuatro subescalas, las cuales que se denominan:

- Ansiedad fisiológica.

- Inquietud-hipersensibilidad.
- Preocupaciones sociales-concentración.
- De mentira.

El acoso escolar se valoró mediante el test de INSEBULL, creado por José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007), que consta de dos instrumentos de evaluación: el autoinforme y el heteroinforme, el primero de los cuales se eligió para esta investigación. Cabe mencionar que dicho instrumento tiene dos formas: una para los compañeros y otra para el profesor, que proporcionan respectivamente información de cómo ven la situación los iguales y los profesores.

Esta prueba permite valorar las siguientes dimensiones: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración, constatación del maltrato, identificación, participantes de *bullying* y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

## **Justificación**

Esta investigación busca reunir información de validez para que en un futuro le pueda servir de herramienta a la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, para que su comunidad se enriquezca de información sobre el estrés y/o el acoso escolar, y en su caso, los niños, padres, maestros y directivos puedan actuar de manera adecuada o con base en algún caso o situación que presenten estos factores.

Con esta indagación, se pretende que la Universidad Don Vasco A.C., a través de su biblioteca, cuente con cada vez más estudios que fortalezcan el conocimiento de otros investigadores, que pretendan obtener información para averiguaciones sobre el estrés y la percepción subjetiva del acoso escolar.

La sociedad también podrá tener acceso a esta información, la cual le servirá de apoyo a personas que estén interesadas en los temas ya mencionados, y con eso obtendrán más datos y se aclararán los que parecían ser confusos.

Esta investigación beneficia a la psicología como ciencia, a otras disciplinas que estén interesadas en aportar elementos para crear nuevos conocimientos y asimismo, conocer las técnicas que ayuden a propiciar un mejor entorno del niño.

Finalmente, la investigación ayuda a la investigadora a obtener más información sobre estos temas, también resolver dudas o aclarar puntos que se tengan sobre el estrés y el acoso escolar; junto con ello, el hecho de que también pueda recibir un grado profesional.

### **Marco de referencia**

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, con clave 16DES0122B, y que es parte de la Secretaría de Educación Pública, y por consecuencia de carácter gubernamental. El responsable de la institución en el turno matutino es el Director Pedro Fernández Torres; el plantel se

encuentra ubicado en la calle Josefa Ortiz de Domínguez S/N, del Barrio de San Juan Evangelista, C.P. 60070, Uruapan, Michoacán.

Dicha institución se fundó el 27 de septiembre de 1980 para mantener un sentido social y un espíritu de trabajo, factores que fueron básicos para que surgiera la escuela, y hoy en día cuenta con una antigüedad de 35 años.

Esta escuela surgió con base en la lucha y sentido social manifestado por un grupo de maestros, quienes observaban que gran cantidad de estudiantes emanados de primaria se quedaban sin continuar sus estudios de secundaria por falta de cupo en los planteles que había en ese entonces.

En el primer año de servicio, se utilizaron instalaciones de la Escuela Primaria Otilio Montaña, dando cabida a cinco grupos. Fue el 24 de abril de 1981 cuando se puso la primera piedra del edificio que hoy ocupa la secundaria, en donde actualmente se atiende a más de 500 alumnos en el turno matutino.

El plantel se ha transformado gracias a la importante participación de maestros y padres de familia, ya que muchos de ellos aportaron recursos económicos y mano de obra para edificar aulas y otros espacios educativos con que ahora cuenta la escuela.

Dentro de la infraestructura que maneja la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, se dispone de nueve naves, que cuentan con 18 aulas de estudio y seis de tecnología, así como seis canchas deportivas.



# CAPÍTULO 1

## EL ESTRÉS

En el presente capítulo se abordará el estudio de la variable estrés. Primeramente, se expondrán los antecedentes históricos del mismo, se dedicará un apartado en el que se ahondará en los tres principales enfoques teóricos de tal fenómeno. A continuación, se analizarán y se clasificarán los estresores psicosociales, y en este mismo apartado se identificarán los agentes estresores más relevantes del ámbito educativo.

Un aspecto muy importante está referido a los pensamientos o cogniciones que, desde la perspectiva psicológica, se asocian con la presencia del estrés.

Se ahondará, asimismo en los principales moduladores del estrés: el control percibido, el apoyo social y el tipo de personalidad; relacionado con este último subtema, se identificará el tipo de personalidad A, frecuentemente relacionado con problemas cardiacos. Finalmente, se describirán los efectos negativos que tiene el estrés en la salud.

### 1.1 Antecedentes históricos del estrés

Primeramente se la palabra estrés es originaria del latín, la cual se escribe *stringere*, y que a su vez se traduce como presionar, comprimir u oprimir. Este

término se utilizó primeramente para la física y la metalurgia, sin embargo, las ciencias de la salud lo integraron posteriormente para hacer referencia a síntomas tanto físicos como mentales (Sánchez; 2007).

La palabra estrés se empezó a utilizar muy esporádicamente en el siglo XIV, aunque fue en el siglo XVII cuando resultó tener más peso en su significado, esto gracias a Robert Hooke, quien ideó un sistema para los ingenieros lograrán diseñar estructuras resistentes, lo que contribuyó a comprender la importancia de cómo el hombre se compone; este personaje dio un ejemplo en el que menciona que un puente debe tener las bases y estar bien estructurado para que este no se pudiera derrumbar con cualquier peso o fenómeno de la naturaleza (Lazarus y Lazarus; 2000).

El ejemplo anterior ayudó a la psicología para poder explicar cómo el ser humano puede soportar diferentes circunstancias que se tienen en la vida cotidiana, así como cada ser humano es distinto y tolera o es más vulnerable ante el estrés (Lazarus y Lazarus; 2000).

Claude Bernard comprobó que el ser humano es capaz de generar defensas de manera natural para que el ambiente en el que se rodea no lo afecte y así, pueda tener una mejor calidad de vida (Sánchez; 2007).

Por otra parte, Walter Bradford Cannon, quien fuera un fisiólogo, corroboró la conjetura de Bernard en el siglo XX y nombró al estado dinámico como homeostasis,

asimismo Bradford, señaló que la homeostasis podía tener repercusiones cardiovasculares (Sánchez; 2007).

Más tarde, el austriaco-canadiense Hans Selye realizó diversas indagaciones en las cuales encontró que el estrés genera diferentes situaciones fisiológicas y las determinó como síndrome general de adaptación, posteriormente, ante la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió el término estrés como la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior (Sánchez; 2007).

Según Selye (citado por Sánchez; 2007), los síntomas que se presentan ante una situación que genera estrés son las siguientes: las pupilas se dilatan, el oído se agudiza; los músculos se tensan, y la frecuencia cardíaca y respiratoria aumentan la llegada de oxígeno a las células para favorecer las respuestas al peligro.

Durante la Primera Guerra mundial, las emociones eran tratadas de manera neurológica, lo que produjo que se determinara erróneamente que el ruido causado por los proyectiles producía daños al cerebro (Lazarus y Lazarus; 2000).

En la Segunda Guerra mundial, se tuvo más interés sobre el estrés, ya que los soldados tenían problemas emocionales a los cuales denominaron como fatiga de combate o neurosis de guerra, fue cuando se dieron cuenta que era necesario tener más información y con ello una respuesta a nivel psicológico (Lazarus y Lazarus; 2000).

En las décadas de los sesenta y setenta, se determinó que el estrés se genera naturalmente, de manera positiva y negativa, sin embargo, solo se había tomado en cuenta esta última (Lazarus y Lazarus; 2000).

Después se dieron cuenta que, para cada persona, el estrés se refleja de manera diferente, es decir, lo que para una persona puede causar conflicto, para otra no (Lazarus y Lazarus; 2000).

## **1.2 Tres enfoques teóricos del estrés**

En este apartado se abordan las perspectivas bajo las cuales se estudia el estrés, las cuales se dividen en tres: como estímulo, como respuesta y como interacción persona-entorno.

### **1.2.1 El estrés como estímulo**

Hipócrates consideraba que el estrés tenía relación con la salud y la enfermedad, al afirmar que ciertas características ambientales molestas son situaciones de estrés que generan cambios en la persona (referido por Travers y Cooper; 1996: 31).

Según Travers y Cooper (1996), el nivel de tensión que se percibe y el tipo de personalidad que tenga el individuo, son factores que influyen en el tiempo y la potencia en que se va a presentar la situación.

“Fisher (1986) dijo que el individuo asume al estrés como una condición ambiental que, puede ser un entorno tanto físico como psicológico” (citado por Travers y Cooper; 1996: 31).

Existen estímulos que para algunos individuos se traducen en un grado de estrés, los cuales son: las presiones ambientales, sociales, psicológicas, físicas, económicas y los desastres naturales. Por consecuencia, se puede medir la toxicidad de cada estímulo (Travers y Cooper; 1996).

Para Travers y Cooper (1996), cada persona maneja un nivel de tolerancia que es superable. Cuando este se rebasa, puede traer daños permanentes o temporales.

El estrés, según Travers y Cooper (1996), se percibe de dos formas: positivo, que se determina como eustrés, y negativo, que se conoce como distrés.

### **1.2.2 El estrés como respuesta**

Esta perspectiva centra su atención en las manifestaciones fisiológicas, emocionales y conductuales de la persona ante un estímulo amenazador (Fontana; 1992).

Fontana (1992) refiere que el estrés hasta cierto nivel es benéfico, pero cuando su nivel aumenta demasiado, puede ser perjudicial para el individuo.

Hans Selye denominó a la respuesta que se genera ante un cambio ambiental “Síndrome general de adaptación”, la cual se desarrolla en tres fases siguientes: a) Alarma: primera exposición ante el estresor; b) Resistencia: afrontamiento del sujeto echando mano de los recursos personales; c) Agotamiento: el sujeto acaba exhausto.

Fontana (1992) menciona que los efectos fisiológicos y los psicológicos van ligados, ya que mientras más desgaste fisiológico exista, más desgaste psicológico tendrá el sujeto.

En los efectos psicológicos Fontana (1992) dice que cuando se presentan beneficios, se pueden encontrar en la fase de resistencia, sin embargo, también se tiene todo lo contrario en cuanto a situaciones que pueden llegar a perjudicar al individuo y esto se muestra en la fase de agotamiento.

Fontana (1992) muestra tres divisiones que se manejan con base en las tres principales esferas del funcionamiento humano.

La primera división refiere a los efectos cognoscitivos del estrés excesivo, y los puntos que maneja son los siguientes:

- Decremento del periodo de la concentración y atención: dificultades para mantener la concentración, disminución de la capacidad de observación.

- Aumento de la distractibilidad: frecuentemente se pierde el hilo de lo que se está pensando o diciendo, incluso a media frase.
- La velocidad de respuesta se vuelve impredecible: la velocidad real de respuesta se reduce; los intentos de compensarla pueden conducir a decisiones apresuradas.
- Deterioro de la capacidad de organización y de la planeación a largo plazo: la persona no puede evaluar con precisión las condiciones existentes ni ver sus consecuencias.

A estos efectos le siguen los efectos emocionales del estrés excesivo, los cuales son:

- Aumento de la tensión física y psicológica: disminuye la capacidad para relajar el tono muscular, sentirse bien y detener las preocupaciones y la ansiedad.
- Aumento de la hipocondría: las enfermedades imaginadas se agregan a los malestares reales causados por el estrés. Desaparece la sensación de salud y bienestar.
- Aparecen cambios en los rasgos de personalidad: las personas pulcras y cuidadosas pueden volverse desaseadas y descuidadas; las personas preocupadas, indiferentes, y las personas permisivas, autoritarias.
- Aparecen la depresión e impotencia: el ánimo se deprime, y surge una sensación de la impotencia para influir en los acontecimientos o en los propios sentimientos acerca de ellos y de uno mismo.

Por último, están los efectos conductuales generales del estrés excesivo, los cuales abarcan los siguientes puntos:

- Aumento de los problemas del habla: aumento de la tartamudez, el farfullero y vacilación existentes; pueden aparecer en personas que antes no estaban afectadas.
- Disminución de los intereses y el entusiasmo: los objetivos y las metas vitales se olvidan. Se dejan de lado los pasatiempos, es probable que la persona se deshaga de pertenencias estimadas.
- Alteración de los patrones del sueño: la persona tiene dificultades para dormir o para permanecer dormida por más de cuatro horas seguidas.
- Las responsabilidades se depositan en los demás: aumenta la tendencia a trazar nuevos límites, excluyendo a las obligaciones desagradables de la propia esfera de actividades.

### **1.2.3 El estrés como interacción persona-entorno**

El estrés, para Travers y Cooper (1996), es un factor que depende mucho del entorno en que se vive y de cómo lo percibe la persona que se encuentra en él, lo cual condiciona la manera en que le dé solución a las diversas situaciones que le generen estrés.



Travers y Cooper (1996) menciona que, para realizar una valoración, no el suceso de vida en sí, ya es una causa que genere estrés.

Se presenta estrés cuando el individuo cree que no tiene la capacidad para resistir los efectos estresantes que le generen alguna situación. El estrés no es solamente una respuesta o estímulo de una exigencia del entorno, sino un concepto dinámico y relacional (Travers y Cooper; 1996)

Hay cinco aspectos principales del modelo cognitivo sobre el estrés (Travers y Cooper; 1996):

- Valoración cognitiva: la percepción subjetiva de la situación que posee el individuo, que puede ser neutra, negativa o positiva.
- Experiencia: la percepción que tenga un individuo ante una situación por la que ya haya pasado.
- Exigencia: esta percepción depende de la capacidad de respuesta del individuo y la valoración que tenga de la situación.
- Influencia interpersonal: este aspecto depende de la influencia que tengan las otras personas sobre el individuo, ya sea positiva o negativa.
- Un estado de desequilibrio: esta percepción se rige a través de la experiencia y su capacidad para superar la situación, ya que si anteriormente el individuo tuvo una problemática y la enfrentó de manera sencilla, en eso se basará para solucionar la que presenta en la actualidad.

### **1.3 Los estresores**

Para Palmero y cols. (2002) cualquier cambio positivo o negativo que se genere en un individuo provoca de estrés, aun cuando solamente se cree que va a suceder algo, es causa de estrés.

Lazarus y Cohen mencionan que existen tres acontecimientos estresantes psicosociales: los cambios mayores, los cambios vitales y los estresores cotidianos (citados por Palmero y cols.; 2002). Cada tipo de acontecimientos se explicará en los subapartados siguientes.

#### **1.3.1 Los estresores psicosociales**

En primer lugar, Palmero y cols. (2002) mencionan a cambios mayores como los estresores que le generan al individuo un grado más alto de estrés. Son situaciones que se establecen en un largo periodo y que, por lo general, tienen un efecto traumático, ya que es muy difícil solucionarlos o enfrentarlos. Algunos ejemplos de estos estresores pueden ser una enfermedad terminal, una operación riesgosa o un sismo de alto grado.

Palmero y cols. (2002) continúan con los cambios vitales, que son las situaciones que están fuera del alcance del individuo y pueden ser influidas por otras personas. Estos estresores pueden ser, por ejemplo, la muerte de un familiar, quedarse sin trabajo, o incluso hasta la separación con su pareja.

Existen áreas en las que se presenta estos estresores, las cuales se mencionan a continuación:

- La vida conyugal: la cual comprende la relación que se tenga con la pareja.
- La paternidad: es la relación que tenga el padre o la madre con el hijo o hija, o el simple hecho de ser padre o madre.
- Las relaciones interpersonales: estas implican la relación que se tenga con las personas que se guarde más cercanía, como lo son: amigos, familiares o vecinos.
- El ámbito laboral: el cual puede ser el trabajo o la escuela, y la manera en que se llevan a cabo las actividades dentro de estos.
- El ámbito económico: se interpreta como la forma en que se administran los ingresos y egresos.

Por último, Palmero y cols. (2002) aclaran que los estresores cotidianos, como su nombre lo señala, son esas situaciones que le molestan o alteran al individuo y que se generan en la vida diaria. Como ejemplos se encuentran las tareas, levantarse temprano o realizar la limpieza de la casa. Estos se dividen en dos tipos:

- Las contrariedades: son los casos que resultan desagradables para el sujeto.
- Las satisfacciones: son situaciones que para el individuo son positivas o placenteras.

### **1.3.2 Los estresores biogénicos**

Palmero y cols. (2002) establecen que estos estresores se generan por medio de los cambios que tiene el organismo corporal a determinada edad y se observan principalmente en las mujeres, y como respuesta de ello, se tiene el estrés. Los ejemplos de estos tipos pueden ser:

- Los cambios hormonales: que incluyen las modificaciones que tiene el cuerpo en la pubertad, el periodo menstrual, el síndrome premenstrual, el embarazo, el post-parto, el aborto, la desaparición de la menstruación y la menopausia.
- Ingestión de determinadas sustancias químicas: anfetaminas, cafeína y nicotina.
- Reacción a ciertos factores físicos: aspectos extremos que generan dolor, calor o frío extremo.

### **1.3.3 Estresores en el ámbito académico**

Polo, Hernández y Poza establecieron varios factores que provocan estrés en el ámbito académico, que a continuación se mencionan (citados por Barraza; 2003):

- Exposición de trabajos.
- Realización de un examen.
- Sobrecarga académica.

- Competitividad entre compañeros.
- Exceso de responsabilidad.
- Ambiente físico desagradable.
- Falta de incentivos.
- Tiempo limitado para hacer trabajos.
- Problemas o conflictos con los profesores y/o compañeros.
- Evaluaciones.

Barraza (2003) determina que hay otros puntos que influyen en la vida de un estudiante, cuando este tiene que entrar a la universidad y afrontar situaciones que se le presentan como: dejar el hogar, viajar constantemente, administrar su dinero, compartir casa o bien, vivir solo, atender responsabilidades escolares y relaciones personales y, finalmente, aspectos que propicien el estrés positivo, como enamorarse o planear un viaje.

El estrés puede ser disfuncional, debido a que no se puede afrontar una situación o cuando esta deriva el algún síntoma, por ejemplo, dolor de cabeza.

También se puede ver de manera negativa al estrés cuando este no permite al alumno aprender adecuadamente o a su tiempo, o le representa algún obstáculo.

Los 12 tipos de respuestas que manejan Hernández, Polo y Poza (mencionados por Barraza; 2003) ante el estrés académico, son: preocupación, el

corazón late muy rápido y/o falta el aire y la respiración es agitada, movimientos repetitivos con alguna parte del cuerpo, hay paralización o los movimientos son torpes, miedo, molestias en el estómago; fumar, beber o comer demasiado; pensamientos o sentimientos negativos, temblor en manos o piernas, trabajo en expresión verbal o tartamudeo, inseguridad, boca seca o dificultades para tragar, por último, ganas de llorar.

#### **1.4 Procesos del pensamiento que propician el estrés**

En este rubro, Ellis (citado por Powell; 1998) afirma que el estrés se genera a través de lo que se piensa de la situación esto lo afecta emocional y psicológicamente.

Por consiguiente, Ellis (referido por Powell; 1998) determina que estos pensamientos son aprendidos desde niños y que quienes los transmiten erróneamente son los padres, ya que estos últimos no dejan a los menores crear su propio criterio, por consiguiente, cuando se altera la información es cuando esta misma ejerce cierto valor emocional e influye psicológicamente.

Existen 11 ideas perturbadoras emocionalmente, Ellis (retomado por Powell; 1998: 93-97) las enumera de la siguiente manera:

- “Debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas de mi comunidad, especialmente las que son más importantes para mí.

- Debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo lo que logro antes de poder pensar en mí mismo como una persona valiosa.
- No tengo control de mi propia felicidad. Mi felicidad está bajo el control de las circunstancias externas.
- Existe sólo una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí.
- Las cosas peligrosas o temibles causan una gran preocupación. Debo agonizar y pensar constantemente en las posibles calamidades y estar preparado para lo peor.
- Debería depender de los demás y debo tener a alguien más fuerte que yo en quien me pueda apoyar.
- Si mi vida no funciona de la manera en que yo la había planeado, será realmente terrible. Cuando las cosas funcionan mal, es una catástrofe.
- Algunas personas son malas, inicuas, infames. Deberían ser acusadas y castigadas.
- Uno debería preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás.”

Así como existen elementos que propician el estrés, existen otros que ayudan a regularlo o bien, que mitigan sus efectos adversos; estos últimos se abordan en el apartado siguiente.

## **1.5 Los moduladores del estrés**

Palmero y cols. (2002) mencionan como moduladores del estrés a las personas de las que se recibe apoyo, a la sociedad, el ambiente en el que el sujeto se desenvuelve, la cultura y la personalidad. Enseguida se explican con mayor detenimiento.

### **1.5.1 Control percibido**

Según Fontaine y cols. (citados por Palmero y cols.; 2002), el control percibido es la idea que se tiene para que el propio individuo pueda manejar la situación, a pesar de las barreras que se presenten.

Existe un locus de control interno y uno de control externo, determinados por Palmero y cols. (2002), primeramente, el control interno se refiere a que, lo que le ocurre a una persona es producto de sus propias acciones; mientras que el control externo es un concepto en el que se entiende que lo que ocurre a una persona puede ser producto de la suerte, el azar, o incluso otra persona, pero no el resultado de ella misma.

Las personas que tienen un locus de control externo, no toman medidas para evitar el impacto negativo del estrés y por consecuencia, tienen más problemas de salud.



### **1.5.2 El apoyo social**

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

Dentro del apoyo social existen dos hipótesis sobre los efectos que influyen dentro del estrés y la salud: el efecto indirecto y el directo. En el primero, los estresores solo tienen efectos negativos en la persona que tiene poco apoyo social; sin estresores sociales el apoyo social no mejora el bienestar, el apoyo social solo protege a las personas que presentan niveles altos de estrés. Sin embargo, en el segundo, en el directo, el individuo se siente tranquilo física y mentalmente, dejando a un lado el estrés.

Dentro del efecto directo se menciona que, a mayor nivel de apoyo social, menor será el malestar psicológico, y viceversa, a menor apoyo social, mayor será la incomodidad psicológica (Cascio y Guillén; 2010).

### **1.5.3 Tipo de personalidad: A/B**

El tipo de personalidad A, definido a mediados del siglo XX, no es un “rasgo”, sino un conjunto de conductas que determinan la manera en que se desenvuelve el individuo ante los diversos acontecimientos que se le enfrentan.

Las características de estos individuos son evidentes: muestran una gran facilidad para hablar ante otras personas de manera apresurada; suelen terminar las frases de las otras personas con las que están hablando; sus movimientos los realizan con cierta velocidad; son capaces de realizar dos actividades a la vez; cuando conversan con otra persona hacen que la plática se enfoque en ellos mismos; cuando intentan relajarse se empiezan a sentir culpables; no suelen percatarse de las situaciones positivas que les sucedieron; tienen un sentido crónico de urgencia, no les atraen las personas de su mismo tipo y son enemigos del ocio (Ivancevich y Matteson; 1985).

Para el tipo de personalidad tipo B es todo lo contrario: son personas pasivas, en muy pocas ocasiones se alteran, en pocas palabras, son personas con un grado bajo de estrés.

### **1.5.3.1 Personalidad tipo A y problemas cardiacos**

Durante la década de los cincuentas se empezaron a realizar estudios con respecto a los problemas de salud que generaba tener el tipo de personalidad tipo A, y se encontró que las personas con esta personalidad eran propensas a tener enfermedades de las arterias coronarias.

Los aspectos importantes que tiene una persona con la personalidad tipo A incluyen la impulsividad y su manera tan competitiva de ver las circunstancias, sin

embargo, también refleja que ve a sus iguales como rivales a quienes necesita demostrar que es mejor.

Diversos autores creen que el estrés y la personalidad tipo A son el mismo factor, ya que estas personas presentan un grado alto de estrés.

A principios de la década de los sesenta se empezó a realizar un estudio del Grupo Colaborador Occidental, en Estados Unidos, en los empleados de sexo masculino, con un rango de edad de los 39 a los 59 años, para esto los empleados no presentaban la enfermedad de las coronarias, y cada año se les hacía una evaluación en diversas áreas: socioeconómica, alimentación, adicciones, presión sanguínea, colesterol, triglicéridos y lipoproteínas. Dentro de los resultados, se encontró que sesenta de los participantes tenían enfermedades relacionadas con el corazón y el 77% de estas personas tenía el tipo A de personalidad (Ivancevich y Matteson; 1985).

Es necesario mencionar que las enfermedades que origina el estrés no son causadas por algo externo como un virus, sino por las mismas sustancias que se generan en el cuerpo, pero por alguna contrariedad que el sujeto tenga, su organismo va a reaccionar.

## 1.6 Efectos negativos del estrés

Se sabe que el estrés genera varias enfermedades, y si no se disminuye el grado de esta condición y se establece una mejor calidad de vida, estas enfermedades pueden ser incluso mortales para el individuo que las posee. Enseguida se detallan sus características.

- 1) La hipertensión es una de las enfermedades que genera el estrés y todo esto se origina por la presión que se tiene ante alguna situación, por ello, es muy probable que el cuerpo se tense y se puedan comprimir las paredes arteriales.
- 2) Otra de las enfermedades que se tienen son las úlceras, ya que con la presencia del estrés se producen más cortisonas, que son las sustancias que provocan que se generen estas lesiones.
- 3) La diabetes se origina a través del estrés ya que, ante un mayor grado de estrés, la insulina debe producirse en mayores niveles para obtener el azúcar que el cuerpo necesita, esto, a largo plazo, puede debilitar el páncreas, de modo que, por consecuencia muchas personas necesitan inyectarse la insulina.
- 4) Las jaquecas o migrañas son generadas por el estrés y la presión muscular que este genere.

5) El estrés también tiene un papel importante en el cáncer, ya que comúnmente todo ser humano produce células mutantes, las cuales son combatidas normalmente por el sistema inmunológico, pero el estrés hace que el sistema deje de funcionar y entonces es cuando las células se reproducen, y poco a poco se convierten en células cancerígenas.

Estas unas son las enfermedades más conocidas a nivel mundial y por lo tanto, diversos científicos están trabajando en encontrar la cura contra estos padecimientos tan comunes, aunque por otro lado, se pudieron prevenir a tiempo.

En el siguiente capítulo se abordará el tema de acoso escolar, comúnmente llamado *bullying*, y se revisará como afecta dicha problemática a los estudiantes.

## **CAPÍTULO 2**

### ***BULLYING* O ACOSO ESCOLAR**

Este capítulo se enfocará en el tema del acoso escolar y se examinarán temas como los antecedentes históricos, la definición, causas, consecuencias, los diferentes tipos de *bullying*, así como los perfiles tanto de los acosadores como de las víctimas, por último, se revisarán las distintas estrategias de prevención y afrontamiento.

#### **2.1 Antecedentes del estudio del bullying**

La primera persona en interesarse por el estudio del acoso escolar fue Dan Olweus, en Noruega, quien se realizó por primera vez un estudio sobre la importancia social del *bullying*, que ha ido aumentando (Salgado y cols.; 2012).

Por consiguiente, se empezaron a realizar investigaciones en Europa, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, con respecto al acoso escolar. Enseguida, Suecia se unió realizando indagaciones sobre el consumo de sustancias y la agresión a nivel secundaria. Posteriormente se llevaron a cabo programas de intervención del *bullying* en Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Escocia, Irlanda, Italia, Australia y Japón (Salgado y cols.; 2012).

Existen ciertos porcentajes que han sido arrojados sobre el acoso escolar en el país que realmente son alarmantes, aunque Lucio (2012) menciona que es todo lo contrario, que no hay porque preocuparse, ya que en otros países han tenido otros porcentajes que afectan a una mayor cantidad de involucrados, y en varios casos el *bullying* ha sido el causante de muchas muertes.

## **2.2 Concepto**

A continuación, se abordará el concepto del acoso escolar y se establecerá lo que es este fenómeno y lo que no es, haciendo una diferenciación diagnóstica sobre el *bullying*.

### **2.2.1 Definiciones sobre el *bullying***

Según Salgado y cols., (2012), el acoso escolar no se puede conceptualizar como tal, todo depende del contexto en que se realice la actividad, pero para esto toma el término del *Oxford Universal Dictionary*, el cual indica que el *bullying* es la acción que genera una persona hacia otra, en la cual se convierte en un ser con temor.

El *bullying* también es definido por Mendoza (2011) como una actividad que se da en el entorno escolar, en la que el agresor afecta a la víctima de manera que esta última se deja someter a diversas acciones violentas.

Sin embargo, Barri (2013) establece que el *bullying* es una acción de acoso que está definida entre iguales y que se genera en una institución o grupo, y que se puede generar entre ellos o entre alguien externo a ellos.

La definición que se establecerá para desarrollar esta investigación y se acerca más a una situación del acoso escolar, es la segunda que anteriormente ya se mencionó y que fue definida por Mendoza (2011), y en donde se determina como una actividad que se da en el entorno escolar, en la que el agresor afecta a la víctima, de manera que esta última se deja someter a diversas acciones violentas.

### **2.2.2 Diagnóstico diferencial**

En este apartado se mostrarán los aspectos que hacen que una acción sea determinada como *bullying*.

- Para empezar, debe haber una conducta agresiva definida.
- La acción se tiene que repetir.
- En el acto se puede identificar al agresor y a la víctima.
- El agresor debe tener la intención de hacer daño o perjudicar a la víctima.
- No hay justificación de lo que hace el agresor.
- Existe un desequilibrio de fuerzas.
- Tiene que existir consciencia de ser agredido, que la víctima se sienta afectada.



En muchos de los casos, el acoso escolar se confunde con otras actividades un tanto negativas, que pueden ser similares, pero no cumplen con los elementos que posee el *bullying*.

Un ejemplo que muestra Barri (2013) sobre el *bullying* podría ser cuando un niño llega todos los días a su salón y aquí un estudiante siempre lo recibe con una agresión verbal y física, se trata de un caso de acoso escolar. Sin embargo, hablando de la misma situación, pero en este caso el otro niño le responde con otra agresión a su compañero, no se trata de *bullying*.

### **2.3 Causas del *bullying***

Para comenzar este apartado, se toma en cuenta que el acoso escolar pasa principalmente por la agresividad que se genera al momento de violentar al afectado; sin embargo, Mendoza (2011) determina que la agresividad es parte del ser humano, ya que el hombre nace con esta, pero al momento de ofender a alguien se está haciendo de manera negativa.

Con respecto a la agresividad, Mendoza (2011) menciona esta se ha dividido en dos tipos: la activa (que refiere al deseo de hacer daño) y la pasiva (que es el deseo de ser lastimado).

### 2.3.1 Factores de riesgo escolares

En el ámbito escolar existen factores que propician las conductas agresivas, ya que el alumno se encuentra en un entorno social en el cual se pueda dar con facilidad el *bullying*.

Para esto, Mendoza (2012) menciona unos puntos con los que se puede observar en el entorno escolar que favorece al manejo del *bullying*:

- No planear la clase.
- Falta de límites en el aula escolar: que no se tengan reglas o normas establecidas, o que estas no se cumplan.
- Conductas que excluyen al alumnado: tener actividades en las que se perjudique al alumno y que se provoque el acoso.
- Creencias erróneas del profesorado y directivo: que el maestro considere que, al tener una conducta agresiva con el alumno afectado, le ayudará a ser una persona más fuerte.
- Atribuir *bullying* a causas externas: que la autoridad educativa determine que la conducta sea originada por la familia, amigos o vecinos externos al centro educativo.
- Escuelas con un número de alumnos superior al control que se pueda establecer por los profesores y autoridades.
- Preferencias entre géneros.

- Rechazo a alumnos con diversidad cultural, social o económica.
- Que el maestro no le muestre al alumno cómo desenvolverse ante diversas situaciones.
- Que el profesor no pueda controlar al grupo.
- Estructura del edificio educativo.
- Ubicación de la institución.
- Conflictos entre los maestros.
- Que el ambiente educativo propicie a la violencia.

Por otra parte, Olweus (2006) desarrolló cuatro factores que propician el acoso escolar:

Como primer factor, se toma en cuenta la relación emotiva que tenga el niño con sus padres, principalmente con su madre, ya que esto hace que el niño muestre una actitud positiva; si, por el contrario, el niño no tiene este acercamiento, puede crecer siendo agresivo.

El segundo factor es lo que los padres le permiten hacer al niño, que nivel de agresividad le dejan desarrollar, y si ellos le imponen límites o no.

Un tercer factor es la forma de reprender al niño: si el padre o la madre lo hace por medio de violencia, esto le enseña al niño que las situaciones se resuelven con

agresividad, cuando en realidad existen otras formas de enfrentar las situaciones de cada día.

El cuarto y último factor indica que si el niño tiene un carácter propenso a ser agresivo, es muy probable que se genere la violencia en él, lo contrario sucederá si el niño es tranquilo.

### **2.3.2 Factores de riesgo familiares**

Por otro lado, se tiene la idea de que es en el núcleo familiar se crean ciertas conductas y se forma la personalidad, ya que el niño aprende de lo que observa en casa.

Es por esto que se establecieron los factores familiares que muestran lo que hace que el niño desarrolle su agresividad (Mendoza; 2012):

- Prácticas de educación inadecuadas: padres que enseñan a través de la violencia o que hacen caso omiso a las necesidades de su hijo.
- Sobreprotección familiar: que los padres quieran tener completo control de su hijo, que estén atentos a cada actividad que hace.
- Familia disfuncional: que está en constantes conflictos.
- Escasa comunicación familiar: que en vez de relacionarse entre los integrantes de la familia, vean la televisión.

- La forma en que los padres enseñan a los niños a afrontar los problemas.
- En el caso de las mujeres, llevarse mal con la madre y tener actitudes negativas hacia ella.
- El alumnado que es víctima de acoso escolar, tiene un patrón de conducta característico que encaja perfectamente en el modelo de dominio-sumisión de episodios de *bullying*.
- La combinación de un niño sensible, prudente y tranquilo, con una madre sobreprotectora.
- Los estereotipos sociales.
- Control emocional de los padres o hermanos mayores: que no se le permita al niño expresarse emocionalmente
- Padres intrusivos: son aquellos que todo quieren saber sobre su hijo.
- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan: que no se tenga atención de parte de los padres a sus hijos.

Es muy importante que los padres estén al pendiente de lo que sucede con sus hijos, porque en la mayoría de los casos, ellos no al tanto de lo que está pasando con los niños.

### **2.3.3 Factores de riesgo sociales**

Si bien el ámbito escolar y el familiar influyen en el desarrollo de un niño, también lo hace la sociedad, que estipula cómo se debe vivir, lo que está bien o lo

que está mal, los estereotipos que son aceptados y, sobre todo, cómo se define el papel del género femenino y el del masculino.

Por su parte, Mendoza desarrolló en 2006 una investigación enfocada en la relación que tiene el acoso escolar con la identidad étnica, de la cual concluyó lo siguiente (citado por Mendoza; 2012):

- Los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican ni se sienten satisfechos con su grupo étnico, no se sienten bien ni tienen orgullo de sus raíces culturales, lo que produce una mayor probabilidad de participar como agresores o víctimas.
- Un joven que tiene conflictos con su identidad étnica, se empata más con la tolerancia y la justicia mediante el uso de la violencia para darle su merecido a personas de las minorías.
- Se identificó que los jóvenes que pertenecen al grupo mayoritario y se sienten orgullosos de permanecer a él, se encuentran en mayor riesgo de rechazar a personas que perciben diferentes, ya sea por su vestimenta, por su forma de hablar o por sus rasgos físicos.

Para finalizar con estas conclusiones, Mendoza (2012) recomienda que en el ámbito escolar exista la opción de incluir a todo tipo de personas, ya sea por su etnia o por alguna dificultad que se tenga, para que los estudiantes generen una actitud de aceptación y sensibilidad ante la forma de vida de sus compañeros.

Una forma adecuada de afrontar este problema en la escuela según Mendoza (2012), es que se desarrollen actividades donde todos los alumnos se relacionen entre sí y que los lleven a convivir positivamente.

Mendoza (2012) determina que los estereotipos también forman parte de los factores de riesgo en los alumnos, ya que estos señalan cómo se debe actuar; por ejemplo, en México se tiene la idea de que las mujeres deben estar en casa haciendo los quehaceres del hogar y cuidando los hijos, mientras que los hombres se deben dedicar al trabajo, y que estos no deben llorar porque son el “sexo fuerte”. Es por esto que los hombres suelen ser más agresivos que las mujeres, ya que la sociedad así lo prescribe.

Las mujeres tienden a ser las víctimas en un caso de *bullying*, sin embargo, esto no quiere decir que sean las únicas, también hay situaciones en las que los hombres son víctimas.

En una investigación que se realizó Mendoza (2006) con alumnos de secundaria, se observó varias características del estereotipo femenino en los alumnos, como son: sensibilidad, emotividad, amabilidad, servilismo; y estableció que son estos estudiantes los que tienen probabilidad de ser víctimas (Mendoza; 2012)

Para finalizar este punto, algo interesante que menciona Olweus (2006) y que indudablemente afecta los niños, es la relación que estos tengan con la televisión,

videojuegos y hasta en el cine; ya que, por medio de las caricaturas socialmente aceptadas, ellos ven muchas situaciones de violencia, por ejemplo, peleas entre las animaciones, y esto hace que se genere el acoso porque el pequeño se “quiere parecer” a lo que ve.

## **2.4 Consecuencias del *bullying***

Es muy sencillo delimitar que dentro del *bullying*, la única persona que presenta consecuencias es la víctima, sin embargo, el agresor también es afectado al mismo tiempo que los otros participantes en el acoso escolar.

Mendoza (2011) menciona que se realizó una investigación en la Universidad de Harvard por Wegner y Gray, en la cual, la persona determina si la agresión tiene importancia o no, todo dependiendo de que la acción sea mal intencionada.

Por otra parte, Mendoza (2011) menciona algunas características por las cuales los sujetos que son víctimas no se atreven a decir lo que les sucede:

- Existe temor a que los agredan con mayor intensidad.
- Les apena no poder defenderse y tienen la creencia de que por eso le fallaron a sus padres.
- Les da miedo que haya más agresión si sus padres intervienen.



- Por otro lado, también está el temor de que, si sus padres se enteran, los reprendan por no haberse defendido.
- Creen que la autoridad escolar no hará nada para ayudarlos.
- Piensan que si comentan lo que sucede es porque son cobardes.
- Creen que, si no dicen nada, podrán ser amigos del agresor.
- Creen que lo que les pasa es porque son culpables de eso.

Un principal signo de que un niño es agredido, es la ansiedad que muestra, seguida de angustia o estrés. También presenta miedos, temores, insomnio, pesadillas, terrores nocturnos, sonambulismo, hablar dormido, así como daños psicológicos como depresión.

Los niños también pueden presentar otros problemas físicos, como pueden ser vómitos, dolores de cabeza, mareos, dolores de estómago, gastritis, alergias problemas intestinales. Otra de las consecuencias que llegan a afectar de manera extrema a una víctima, es el suicidio.

En conclusión, las consecuencias de que enfrenta una víctima son las siguientes:

- Baja autoestima.
- Actitudes pasivas.
- Problemas emocionales.

- Trastornos psicosomáticos.
- Daños psicológicos.
- Pensamientos de muerte o suicidas.
- Pérdida de interés por la escuela.
- Inseguridades.
- Actuaciones suicidas.

Por otra parte, el agresor también sufre de daños de llevar una vida no sana, ya que tiende a atribuir sus actos indebidos a otras personas, por ejemplo, si golpea a un compañero, le dice que él que lo orilló a hacerlo. También tiene problemas para relacionarse con otros, ya que toma un papel en el cual, él es quien domina y tiende a ser agresivo, de hecho, con los padres suele ser muy hostil.

Lo que más perjudica a los niños acosadores es que cuando entran en la adolescencia, pueden empezar a crear actividades delictivas e incluso pueden ir a la cárcel.

Mientras que para los observadores o espectadores, también existen consecuencias, pero son menos: se hacen más insensibles, en el sentido de que no ven como negativas a las conductas agresivas, también suelen ser egoístas e indiferentes y creen que estas acciones son normales.

## 2.5 Tipos de *bullying*

Según Barri (2010), existen dos tipos de *bullying*: el horizontal, que trata del acoso que se da entre alumnos, y el vertical, que es el que se da de alumnos a maestros.

Dentro del primer tipo, el *bullying* horizontal, realmente no existe una razón por la cual el agresor pueda sostener que por determinada situación acosa a la víctima. Las escuelas son los lugares en lo que los acosadores tienen la facilidad para realizar estas conductas, gracias a la estructura que posee la institución.

Barri (2010) propone que existan personas que denomina como auxiliares de docencia, que estarán destinadas para el apoyo del profesorado, estas personas tienen que estar capacitadas tanto en la prevención de estas actividades como pedagógicamente, proporcionando control y teniendo la capacidad de intervenir ante cualquier situación y, en dado caso, ayudar a modificar la conducta no deseada. Para la intervención de esta problemática, también está incluido el psicólogo, psiquiatra, y otras disciplinas que se encuentren en el estudio de esta actividad.

Por otra parte, Barri (2010) establece que el *bullying* vertical trata del acoso que los alumnos ejercen sobre los profesores.

Este tipo de *bullying* se empieza a determinar en los primeros días del ciclo escolar, ya que es donde el profesor trata de demostrar la capacidad para controlar

el grupo, mientras que los alumnos hacen lo posible para ver qué tanto puede soportar el maestro. Esto depende mucho de cómo se genere la relación durante el curso del año.

El control que el profesor emplee, depende de sus actitudes, personalidad, de su formación y de las experiencias que haya tenido. El docente debe aprender pautas para poder tener un control del grupo y también para que pueda enfrentar situaciones de acoso.

Existen factores que según Barri (2010), el profesor no puede controlar, como las reglas que se tengan en la institución, la relación que el niño tenga con los padres, el hecho de que los alumnos se comporten de una manera en casa y de otra en la escuela; otro factor es que en el centro educativo no se tenga definido el personal y que esté en constante rotación, es decir, que cuando un maestro tenga el conocimiento del comportamiento del grupo y que empiece a controlarlo, pero tenga de dejar su plaza; por último, pero no menos importante, están los estudiantes, como aquel que se atreve a desafiar a la autoridad escolar y menosprecia el trabajo que realiza.

En algunos casos, el cúmulo de estos factores puede provocar en los profesores, incluso en aquellos con alto nivel de conocimiento profesional, que se encuentren totalmente desconcertados y que sientan una gran impotencia de no poder hacer algo al respecto.

Mendoza (2011) establece que hay dos clasificaciones para describir los tipos de acoso, de los cuales, la primera clasificación incluye:

1. Bloqueo social (29.3%): es la acción que genera el acosador al alejar a la víctima de sus compañeros, y que esta misma se excluya por tener la creencia de que no pertenece al grupo. La víctima siente un sentimiento de culpa, ya que cree que lo que le pasa es porque ella lo provoca.
2. Hostigamiento (20.9%): Son aquellas conductas que consisten en acciones que manifiestan desprecio, falta de respeto y de desconsideración por la dignidad del niño. El odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio y la imitación grotesca, son los indicadores de hostigamiento.
3. Manipulación social (19.9%): Son conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y envenenar a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de la víctima. Se exagera lo que hace o dice la víctima, o lo que no ha dicho ni ha hecho
4. Coacción (17.4%): Son conductas que buscan que la víctima realice acciones contra su voluntad, quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. El que la víctima haga esas actividades contra su voluntad proporciona a los que lo obligan, diferentes beneficios como el poder social.
5. Exclusión social (16.0%): Son conductas que buscan excluir de la participación al niño acosado. La frase "Tú no", es la más representativa de

estas conductas, con las que se segrega socialmente al niño. Al tratarlo como si no existiera, lo aíslan e impiden su expresión o participación en juegos, de manera que se produce un vacío social en su entorno.

6. Intimidación (14.2%): Se refiere a las conductas que persiguen asustar, acobardar, humillar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, quienes acosan buscan inducir el miedo en el menor. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida del centro escolar, entre otras.
7. Agresiones (13.0%): Pueden ser directamente hacia la persona o hacia sus propiedades: Incluyen esconder, romper, rayar, maltratar o doblar sus pertenencias, así como tomar algo sin pedirlo, empujar o pegarle a la víctima.
8. Amenaza a la integridad (9.1%): Se refiere a conductas que buscan atemorizar mediante amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión. Tales amenazas pueden ser explícitas o mediante referencias al daño físico que se le hará a la víctima o a un miembro de su familia; las agresiones pueden ser verbales, electrónicas, físicas, sociales o psicológicas.

Mientras que en la segunda clasificación de Mendoza (2011), se refiere a:

1. *Cyberbullying* o acoso por internet: Es el uso de información electrónica y de los medios de comunicación (celular, localizadores, mensajes de texto, correo electrónico, radios, *blogs* y páginas en la *web*) para agredir y acosar a un individuo o a un grupo, esto puede considerarse como un delito informático.

Este tipo de acoso es nuevo y se refiere a la violencia y ataques ejercidos por los medios electrónicos ya mencionados, se realiza sin estar frente a la persona.

## **2.6 Perfil de acosadores y víctimas**

Mendoza (2011) menciona que el Dr. Gordon Neufeld determina que para realizarse el *bullying* debe cumplir principalmente con dos tipos de personas: el acosado, que tiene la habilidad para poder liderar a otros, y la víctima, que es a quien se daña.

Mendoza (2011) denomina como niños alfa a aquellos que sienten la necesidad de tener el poder sobre otro y no permiten que el compañero pueda tomar el papel de dominante, en este caso, vendrían siendo los agresores.

Según Mendoza (2011), el niño alfa presenta 80% menos de sus sentimientos, es por eso que no puede crear empatía con su víctima, incluso le satisface el dolor ajeno.

Por otro lado, Neufeld (citado por Mendoza; 2011) establece algunos puntos que hacen al niño perder esa sensibilidad:

- Un gran distanciamiento con los otros (soledad).
- Excesiva vergüenza.

- Exceso de burlas.
- Extrema inseguridad.

También existen aspectos para que un niño se convierta en agresor, en este sentido, es preciso mencionar que la familia es un factor importante, ya que según Barri (2013) establece que estas clases familia son: las que presentan demasiada o poca atención, son muy rígidas, en donde no toleran muy fácilmente alguna situación, no establecen una relación significativa, no son capaces de aceptar ideales, en las que hay un desinterés por parte de los padres sobre sus hijos o en donde se tiene un ambiente hostil.

En algunas situaciones donde se trata de competir, ya sea en el ámbito académico o en el deportivo, los niños alfa suelen ser muy agresivos y atacar verbalmente o, en algunas ocasiones, físicamente a sus contrincantes.

Mendoza (2011) establece cuatro tipos de síndromes que se presentan en el proceso del *bullying*:

- Síndrome del rescatador: son aquellas personas que buscan a alguien que puedan ayudar.
- Síndrome del dependiente: es el niño que busca que alguien lo cuide y le diga qué hacer.



- Síndrome del *bully*: es el alumno que constantemente está molestando a otro, golpeándolo o diciéndole improperios.
- Síndrome de víctima: es quien es agredido por el niño *bully*, quien es sometido a agresiones, burlas y que, de alguna manera, provoca que se le trate de esa forma.

Existen tres participantes en este proceso los cuales son: el acosador, la víctima y los espectadores. Las características de cada uno, se explican enseguida.

### **2.6.1 Características de los acosadores**

En el caso de los acosadores, son personas que son igual que cualquier otra: no tienen un nivel social establecido, pero han sido educadas con valores de sumisión y prepotencia. Suelen ser personas que se sienten superiores a las demás y creen que los otros son sujetos que, de alguna manera, dependen de ellos.

Son los niños que suelen buscar a personas más débiles que ellos, y ponen a sus víctimas en situaciones que no pueden resolver, para así poner en vergüenza a su compañero.

Mendoza (2011) establece que hay distintos tipos de agresores:

- Activo: este tipo emplea la agresión física y es el que está en contacto con la víctima, es uno de los más fáciles de observar.
- Social indirecto: es el tipo que necesita que otros “hagan el trabajo sucio”, es el que dice lo que se tiene que hacer y, por lo general, es más complicado de detectar.
- Pasivo: es el agresor que acompaña al que realiza el acoso y por lo general, siempre lo apoya y defiende.

Por otra parte, Mendoza (2013) también menciona que Suellen y Fried establecen dos tipos de agresores en donde el acoso tiene una finalidad distinta:

- El reactivo: es el acosador que cree que todo está en su contra, cualquier situación que se presente, por absurda que parezca, es para dañarlo, entonces este arremete de manera muy agresiva contra quien parezca el responsable.
- El proactivo: es la persona que agrede solo para tener un beneficio, como puede ser elogios de sus compañeros o popularidad.

Mendoza (2011) también señala las características que presenta un acosador y las divide en físicas, de personalidad y sociofamiliares.

Dentro de las características físicas se menciona que, en general, son hombres, pero también existen niñas acosadoras; “tienen más fuerza física y se desarrollan tempranamente en la adolescencia” (Mendoza; 2011: 47).

Las características de personalidad que presentan estos niños son:

- Se sienten más fuertes que sus compañeros.
- Poseen un temperamento agresivo.
- Son impulsivos.
- Sus habilidades sociales son deficientes.
- Tienen habilidades deficientes 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.
- Utilizan el acoso como una forma destructiva de protagonismo para compensar exclusiones o fracasos anteriores.
- Buscan autoafirmarse a través de la violencia.
- Buscan llamar la atención.
- Quizá fueron abusados en el pasado o en su familia hay abuso.
- El sentimiento de humillación y enojo que sintieron al ser abusados los lleva a volverse agresores.
- Se sienten más poderosos que sus víctimas.

Los niños también presentan características sociofamiliares, las cuales son:

- 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 el colegio.
- Tienen problemas familiares.
- En su familia no les enseñaron alternativas de violencia.
- Tienen problemas para seguir las normas y para establecer límites.

En conclusión, el niño imita conductas y, si en casa ve actos agresivos, eso mismo reflejará en la escuela.

Por otro lado, también se encuentra el papel que establece la víctima ante las diversas situaciones que enfrentan con estos agresores, sin embargo, de esto se abordará en el siguiente punto.

### **2.6.2 Características de las víctimas**

En cuanto a las personas que pertenecen a este grupo, sea por clase social, lugar de procedencia, personalidad, carácter, gustos, habilidades, problemas físicos, o algún problema emocional, son más propensas a formar parte del acoso escolar y

no tener el mejor papel dentro de este. Barri (2013) define a estas víctimas de *bullying* como personas “diana”.

Aun cuando existen personas que tienen las cualidades para ser víctimas y no las acosan, es porque alguna otra tiene las características más definidas.

Mendoza (2011) establece que existen dos tipos de víctimas, activa y pasiva, las cuales se describen a continuación:

- A la víctima activa también se le conoce como de alta agresividad o provocativa, este tipo se pudiera confundir con el agresor, ya que se maneja con violencia, sin embargo, esta realiza actividades bruscas para que los demás lo agrede. Estas personas no saben cómo relacionarse con sus compañeros.
- La víctima pasiva que también recibe el nombre de baja agresividad, son las típicas personas que se muestran temerosas y vulnerables, donde los acosadores se aprovechan de eso para dañarlas.

Mendoza (2011) menciona las características que presenta una víctima, las cuales son físicas, de personalidad y sociofamiliares:

Las características físicas que tienen estos sujetos es que son menos fuertes, aunque esto puede variar y depende del nivel emocional de la persona, también

pueden ser demasiado flacos o muy gordos, con una nariz grande, verrugas, lunares, usan lentes o presentan problemas auditivos.

Por otra parte las características de personalidad 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.

Las víctimas presentan las siguientes características sociofamiliares:

- Son de raza diferente o de menor nivel socioeconómico.
- Pasan mucho tiempo en 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.

Este tipo de personas no saben cómo enfrentar la realidad, tienen la autoestima tan baja que no se dan cuenta que pueden detener el acoso que están recibiendo.

### **2.6.3 Otros participantes del acoso**

En este apartado se habla principalmente de los espectadores, de esas personas que observan las acciones que realiza el agresor para dañar a la víctima, pero en muchas ocasiones no hacen nada al respecto.

Mendoza (2011) establece que existen cuatro tipos de espectadores: los secuaces, reforzadores, ajenos o indiferentes y defensores.

- Para empezar, los secuaces son aquellas personas más cercanas al agresor, por así decirlo, sus amigos, quienes apoyan la actividad que hace y están de parte de él para no llegar a ser sus víctimas.
- Los segundos son los reforzadores, son quienes apoyan al acosador dando ideas de cómo actuar, lo alientan a seguir con sus agresiones, para mostrarse “fuertes” y así garantizar que no sean víctimas en algún momento.
- Los ajenos o indiferentes, son las personas que no apoyan al agresor ni a la víctima, solo observan y no hacen nada al respecto.

- Por último, se encuentran los defensores, que son quienes tratan de ayudar a la víctima para que no la agredan, e incluso le comentan a las autoridades escolares lo que sucede, estas personas están totalmente en desacuerdo con dicha actividad.

Mendoza (2011) establece las características de los espectadores y las puntualiza de la siguiente manera:

- Su silencio otorga permiso al agresor de dañar al otro.
- Manifiestan falta de carácter.
- Demuestran inseguridad en sí mismos.
- Expresan miedo, al ser pasivos.
- Denotan falta de empatía con la víctima.
- Demuestran falta de compromiso.

Es necesario mencionar que los espectadores se convierten en cómplices del acto al momento de callar lo que observan. Es por eso que conviene que los padres estén muy atentos a sus hijos, para que no formen parte de esta actividad y si es necesario, que lo comenten a un adulto que le tengan confianza.



## **2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento**

Para empezar este apartado, es necesario saber distinguir el *bullying* de cualquier otra actividad agresiva, también considerar que en cuanto más pronto posible se detecte, es mejor, así las consecuencias no serán tan graves.

La educación de los niños empieza en casa, y si hay la atención necesaria, no sucederán estas situaciones, los padres deben aprender a tratar a sus hijos, para que estos tengan un mejor desarrollo y sus relaciones sean sanas.

Los padres deben formar a sus hijos, enseñándoles valores, así como a enfrentar sus miedos y a ser emotivos, pero también a tomar decisiones y a resolver los problemas.

Los centros educativos, por su parte, deben disponer de programas para desarrollar la formación integral de los alumnos en los que estos puedan desenvolverse en la sociedad.

### **2.7.1 Estrategias escolares**

La forma adecuada de actuar ante estas acciones violentas es tener un conocimiento completo sobre el tema, establecer acciones preventivas y, si la situación ya está detectada, saber abordarla.

En la escuela, una forma adecuada de poder prevenir el acoso, es determinar cuáles son las zonas duras y sobre todo, estar al tanto de ellas. Las zonas duras son aquellas áreas que no son supervisadas y aparentemente están ocultas, ya que a simple vista no se puede observar lo que sucede en ese lugar.

Cuando se tenga un caso de acoso escolar, se tiene que intervenir inmediatamente, no dejar como si no pasará nada, se debe comentar a los padres la situación y hay que pedir el apoyo de otras personas que pasaron por esos casos, así como el de profesionales, para que los niños reciban la atención necesaria (Barri; 2013).

### **2.7.2 Estrategias familiares**

La familia sirve de gran apoyo para las personas que pasan por esta situación, y no solo eso, también los padres pueden cambiar su percepción de cómo educar a los niños, ellos son principalmente las personas más adecuadas para ayudar a sus hijos.

El centro educativo también debe apoyar a los padres, dándoles las herramientas y los conocimientos tanto de qué es el *bullying* como de la manera en que se debe abordar, para que se favorezca el proceso de afrontamiento.

“Algunos signos que los padres pueden poner atención son los que presentan los niños, como lo son: golpes, moretones, rasguños, ropa desgarrada, desaparición

de objetos, diferentes tipos de malestar, ya sean reales o fingidos, también pueden tener reacciones inesperadas que no van de acuerdo con su comportamiento” (Barri; 2013: 98).

Lamentablemente, tanto profesores como familiares se dan cuenta del caso de *bullying* cuando la víctima ya tiene un gran daño y en ocasiones, es casi irreversible.

### **2.7.3 Estrategias terapéuticas**

En algunas situaciones de acoso escolar, los daños que se presentan son físicos, pero en la mayoría hay problemáticas en el ámbito psicológico, por eso hay que determinar el profesional que debe atender esta situación.

Algunos indicadores como “miedo a ser tocado, a desnudarse, inseguridades, miradas evitadas, respuestas contradictorias o evasivas, negación de lesiones o justificación de las mismas, son algunos de los signos que pueden darnos a entender que se está produciendo algún tipo de maltrato” (Barri; 2013: 100).

La actividad primordial para el profesional es crearle confianza al niño, comprender la situación por la que está pasando y ser empático con él. El profesional debe saber bien cuál es su lugar, y no presentarse como un amigo, ya que no lo es.

Dentro de la intervención del psicólogo, se incluye realizar una historia clínica para obtener todo tipo de datos que el niño esté dispuesto a darle, enseguida se

tiene que preguntar el motivo de la consulta y tener el proceso terapéutico que el psicólogo ya conoce. Es necesario saber identificar cual es la percepción que tiene el niño de la realidad, ya que muchos de los pacientes la tienen de manera distorsionada.

Por último, es importante que el psicólogo logre realizar una catarsis en su paciente, es decir, que el niño pueda liberarse emocionalmente y así pueda expresar lo que siente.

Una vez abordado el referente teórico, en el siguiente capítulo se explicará la metodología, el análisis e interpretación de los resultados sobre el estrés y el acoso escolar, para así determinar la relación que existe entre estos factores sociales.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se retomarán datos de las variables de estudio: el estrés y el acoso escolar. Asimismo, se hablará sobre la metodología que se empleó en esta indagación, y del análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de instrumentos que administraron para la investigación.

#### **3.1 Descripción metodológica**

Para Hernández y cols. (2014), debe existir un procedimiento definido para llevar a cabo una investigación, de lo cual parten dos formas generales de emplearse, estas son el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, sin embargo, ambas se generan de manera cuidadosa, metodológica y empírica, para tener un conocimiento preciso sobre lo que se quiere saber.

“Ambos enfoques se llevan a cabo mediante la observación y evaluación de fenómenos, establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, demuestran el grado de en qué las suposiciones o ideas tienen fundamento, revisan tales suposiciones o ideas en base de las pruebas o del análisis, y proponen nuevas observaciones y evaluaciones para establecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras” (Hernández y cols.; 2014: 4).

### 3.1.1 Enfoque cuantitativo

El enfoque bajo el cual se realizó esta investigación fue el cuantitativo y según Hernández y cols. (2014), es el que se desarrolla de manera estructurada y sistemática; es una forma ordenada de obtener la información y que esta sea confiable y concisa.

Para poder desarrollar dicha investigación, Hernández y cols. (2014) establecen que, primeramente, se debe determinar una problemática, asimismo, se debe obtener información de algunas indagaciones que se hayan realizado con anterioridad, para con esto formar un marco teórico y así, crear una hipótesis para que con un instrumento determinado para las variables estudiadas, se recopile información y se obtengan resultados que cuenten con un aceptable grado de confianza.

Para Hernández y cols. (2014), las características principales de la investigación del enfoque cualitativo son las siguientes:

- Se debe plantear un problema, una vez que ya esté establecido, el investigador considera lo que ya se ha investigado con anterioridad, de lo cual deriva una o varias hipótesis y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados.

- La recolección de datos se fundamenta en la medición. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
- La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos 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.
- Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos.
- Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

### **3.1.2 Investigación no experimental**

En el presente estudio se utilizó el diseño no experimental, ya que la investigadora no influyó en la situación que se presenta, por ejemplo: si un niño desea agredir a otro, no se va a hacer algo para que esto no suceda, solo dejará que pase.

Según Hernández y cols. (2014) estos estudios se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en ellos, únicamente se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

No hubo influencia sobre los hechos, solo se plasmó justo como se enfrentó la situación y no como se pretendía que sucediera. La forma de realizar la investigación no experimental para Hernández y cols. (2014) es sistemática y empírica, no es posible incidir en las variables independientes porque ya han sucedido.

Esta investigación es no experimental porque solo se realizaron test psicométricos sobre la misma, y se plasmaron los resultados en gráficas, no se tuvo que participar en el campo de acción, ni se manipularon las variables.

### **3.1.3 Diseño transversal**

Según Hernández y cols. (2014) el estudio transversal es aquel en el que se obtienen datos de un solo corto lapso y se describen las variables y los resultados de ese momento.

Este estudio es transversal porque se realizó por un tiempo corto, y los datos que se tuvieron durante este proceso fueron descritos para poder obtener los resultados de las preguntas de investigación. Generalmente, un estudio de esta índole se realiza de manera en que la investigación no se prolongue más de lo debido en la obtención de los resultados.



### **3.1.4 Alcance correlacional**

El alcance correlacional, según Hernández y cols. (2014) es aquel que estudia la influencia o relación entre fenómenos, también puede que no exista ningún vínculo entre las variables a conocer.

“En los estudios correlacionales primeramente se mide cada una de las variables, después se cuantifican, analizan y establecen vinculaciones para así poder sustentar la hipótesis” (Hernández y cols.; 2014: 93).

Para realizar un estudio de tipo correlacional, Hernández y cols. (2014) mencionan que es necesario que se utilicen los mismos sujetos para evaluar ambas variables, por ejemplo: si se usan niños de primaria para medir el estrés, no pueden participar en la investigación unos estudiantes de secundaria para el acoso escolar, deben ser únicamente un grupo de individuos.

Es necesario explicar que Hernández y cols. (2014) establecen tres clases de correlación, las cuales: son positiva, negativa y ausente.

La correlación positiva, como puntualizan Hernández y cols. (2014) es aquella en donde un sujeto al obtener puntajes altos en una variable, se espera que en la otra también tenga puntajes altos.

Sin embargo, Hernández y cols. (2014) establecen que para la correlación negativa, cuando el puntaje en una variable es alto, en la otra tiende a estar bajo.

Cuando la correlación es ausente, Hernández y cols. (2014) expresan que no hay relación entre las variables, es decir, que el valor de una variable, alto o bajo, no tiene relación con la otra, ni tiene que haber similitud entre ellas, no hay un patrón de relación.

### **3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

A continuación, se hablará sobre las técnicas e instrumentos que se utilizaron para obtener los datos necesarios para esta investigación, es esencial mencionar que Hernández y cols. (2014) establecen que deben tener tres requerimientos: confiabilidad, validez y objetividad.

Para asegurar la confiabilidad de un instrumento, Hernández y cols. (2014) mencionan que al realizarse la medición varias veces al sujeto que se le aplicó, se debe obtener el mismo resultado, eso muestra que es segura.

Con respecto a la validez, Hernández y cols. (2014) describen que para que una prueba tenga este requisito, debe medir lo que se pretende estudiar y no otra característica.

En cuanto a la objetividad, Hernández y cols. (2014) expresan que, mediante la prueba, se debe mostrar la realidad de la variable tal cual es, es decir, el investigador no tiene por qué mencionar nada de lo que el piense, sienta o crea que puede pasar, sino que su responsabilidad es mostrar la situación como es.

Hernández y cols. (2014) mencionan que las pruebas se pueden dividir en dos tipos: las estandarizadas y las no estandarizadas, las primeras tratan de llevar una forma sistemática para realizarse y para evaluarse, mientras que las últimas tienen un proceso menos estricto para el empleo y la calificación de esta, sin embargo, mediante procesos definidos se puede llegar a estandarizar.

Las pruebas que se utilizaron para realizar esta investigación fueron dos: una para el estrés, que se llama CMAS-R, y otra para el acoso escolar, que tiene por nombre INSEBULL.

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, que 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 concepto, de criterio, concurrente y de constructo.

Por otra parte, la prueba INSEBULL se enfoca a la evolución 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.

Este instrumento fue estandarizado en España. La validez se analizó tanto en el área de contenido, a través de la consulta de expertos; y de constructo, mediante correlación entre pruebas y el análisis factorial confirmatorio. Por otro lado, la confiabilidad se encuentra en una consistencia alta superior 0.83, analizada a través de la prueba alfa de Cronbach.

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

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

- b) **Victimización:** Es la percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/víctima en situaciones de *bullying*.
- c) **Solución moral:** Es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato.
- d) **Red social:** Es la preocupación de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- e) **Falta de integración social:** Expresión de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- f) **Constatación al maltrato:** Es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato y su causa.
- g) **Identificación en participantes del *bullying*:** Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- h) **Vulnerabilidad escolar ante el abuso.** Expresión de temores escolares ante el maltrato.

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*.

### **3.2 Población y muestra**

En el presente estudio se realizó en alumnos de entre 12 y 14 años de edad, de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de Uruapan, Michoacán. Enseguida

se detallarán las características de la población, así como los detalles del proceso de muestreo.

### **3.2.1 Delimitación y descripción de la población**

Se establece como población al conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones (Hernández y cols.; 2014).

Dentro de las características principales de la población que Hernández y cols., (2014) encuentran, es la delimitación, que trata de aclarar el tipo de personas que van a participar, como lo sería su edad, nivel escolar, nivel económico, la cultura y otros aspectos que tengan en común los sujetos de estudio; sin dejar a un lado el contenido, lugar y tiempo.

Algunas características que presentan los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, son las siguientes.

- La edad que principalmente presentan los alumnos de primer grado es de 12 y 13 años, sin embargo, hay algunos que tienen 14.
- En los tres salones en los que se aplicaron las pruebas, la mayoría eran mujeres.
- La mayoría de los niños vienen de un nivel socioeconómico medio-bajo, incluso muchos por falta de recursos deciden abandonar la institución.

- Los alumnos provienen de familias cuyos padres, por lo general no, pudieron concluir una carrera profesional, si acaso terminaron la primaria o la secundaria.
- Las familias de estos alumnos se comprenden de dos o más hermanos, la mayoría sin concluir sus estudios.

### **3.2.2 Descripción de tipo de muestreo**

Además de lo descrito en el apartado anterior, se entiende por muestra al subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que se debe ser representativo de esta (Hernández y cols.; 2014).

Existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico. El primero es aquel en el que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo características de la población y el tamaño de la muestra. Por su parte, el no probabilístico, también llamado dirigido, supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por el criterio estadístico de generalización. Es decir, la muestra seleccionada se tomó a juicio de la investigadora. Junto con lo anterior se consideraron las disposiciones de la autoridad educativa con respecto a la selección de alumnos en condiciones de ser evaluados. Es de observar que se reconoce que los resultados obtenidos mediante este tipo de muestreo, no son generalizables al resto de la población (Hernández y cols.; 2014).

En la presente indagación, la muestra estuvo constituida por 99 alumnos que cursan el primer grado que tienen 12, 13 y 14 años de edad, quienes eran integrantes de los grupos “A”, “B” y “C” con 33, 32 y 34 estudiantes respectivamente, de un nivel socioeconómico medio-bajo, de Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de Uruapan, Michoacán

Evidentemente, por estrategia metodológica se tomó como unidad de muestreo a los estudiantes ya referidos, ya que de ellos se obtuvieron las dos medidas correspondientes a respectivas variables que ocupan a la investigadora (Hernández y cols.; 2014).

### **3.3 Descripción del proceso de investigación**

Este estudio surgió de un interés ante la preocupación actual que existe sobre el estrés y el acoso escolar, que son dos variables importantes en la sociedad que generan diferentes consecuencias alarmantes cada una de ellas.

Ya que cada uno de estos temas son nuevos en su estudio, es necesario realizar indagaciones que prueben la gravedad que causan. Sin embargo, también puede que en la población o en la unión de estos dos factores, no haya relación o no exista problemática, y es precisamente esto lo que se pretende aclarar con esta investigación.



En consecuencia, se empezó obteniendo información teórica sobre el estrés, se buscó en libros los antecedentes o historia del tema, los conceptos, y puntos de interés como los tipos de estrés, agentes estresores, y las consecuencias que se generan a partir de esta variable. Después se realizó lo mismo sobre el acoso escolar, y se concluyó la investigación teórica estableciendo la metodología con la cual se realizó este estudio.

En la presente investigación se establecieron los dos instrumentos para obtener los datos de medición, uno para el estrés llamando CMAS-R, y otro para el acoso escolar que tiene por nombre *INSEBULL*. Estas pruebas fueron aplicadas en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, en los alumnos de primer grado de secundaria.

Para poder realizar el proceso en el ámbito práctico, primeramente, se habló con el director de la institución ya mencionada, para que otorgara el permiso, el cual fue positivo y se llevó a cabo la evaluación para la medición de las variables. El profesor comentó que se empleara el proyecto únicamente con tres grupos, de seis que eran, porque los otros estaban en un taller y no debían ser interrumpidos. El total de alumnos a los que se les aplicaron las pruebas fueron 99, el grupo "A" con 33, el "B" con 32 y el "C" con 34, y en ese mismo orden se obtuvieron los datos.

Para obtener los datos de las pruebas, se evaluaron tal y como se establece en su manual, y en consiguiente, estas arrojaron resultados cuantitativos para

posteriormente dar paso a la realización del análisis estadístico y así poder comprobar una de las dos hipótesis.

Para esto, se realizó una tabla con los datos estadísticos del estrés y del acoso escolar, y con los resultados de se pudo comprobar claramente la hipótesis nula, en la que establece que no existe relación significativa entre ambas variables.

Por otra parte, se muestran diferentes gráficas en las que se muestran, de una manera más clara, dichos resultados.

### **3.4 Análisis e interpretación de resultados**

Después de haber presentado la descripción metodológica llevada a cabo para esta investigación, se muestran ahora los resultados obtenidos, los cuales se organizan en tres categorías: en la primera de ellas, se dará cuenta de la variable estrés, en la segunda, se abordará la variable de acoso escolar, y por último, la tercera tratará sobre la relación encontrada entre ambas variables.

#### **3.4.1 El nivel de estrés**

El estrés, para Palmero y cols. (2002), cualquier cambio positivo o negativo que se genere en un individuo provoca estrés, aun cuando solamente se crea que va a suceder algo, es causa de estrés.

En la Universidad de Sussex se presentó una investigación en la cual se menciona que México, debido a la pobreza y a los cambios constantes de situación, es uno de los países con mayor grado de estrés a nivel mundial (Caldera y cols.; 2007: 78).

En una investigación realizada por López (2015), egresada de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. la cual tiene como título “Correlación existente entre el nivel de estrés y los trastornos alimentarios en adolescentes de secundaria de Uruapan, Michoacán”, se usó la prueba de CMAS-R “Lo que pienso y

siento” para la primera variable y para la segunda utilizó la prueba llamada EDI-2, la cual arrojó resultados alarmantes para esa población, para ambas variables.

Respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, a partir de la aplicación de la prueba CMAS-R, se muestran en puntajes T y en puntajes escalares, el nivel de estrés de la población de estudio, indicados por la escala de ansiedad total y las distintas subescalas.

La media aritmética 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 manera, se obtuvo la mediana con un resultado de 52, la cual se define como el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007).

De acuerdo con Elorza (2007) la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de datos; en cuanto al puntaje que se obtuvo, fue de 42.

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 9.8.

Particularmente, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media aritmética de 11, una mediana de 10 y una moda representativa de 9. La desviación estándar fue de 3.1.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 10, una mediana de 10 y una moda de 10. La desviación estándar fue de 3.0.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 10, una mediana de 9 y una moda de 8. La desviación estándar de 2.7.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de estrés se encuentra dentro del rango normal. Lo anterior en función a las medidas de tendencia central se ubican dentro de los parámetros de normalidad.

Asimismo, se puede afirmar que los datos obtenidos son relativamente homogéneos, debido a que hay poca dispersión entre ellos. Lo anterior parte de los valores obtenidos en cuanto a la desviación estándar.

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

En la escala de ansiedad total, el 22% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica, el porcentaje es de 31%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 17%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala de preocupaciones sociales/concentración es de 23%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente pueden llegar a preocupar a nivel institucional, debido a que hay un porcentaje considerable de alumnos con niveles altos de estrés en la muestra estudiada, esto implica que la institución debe tomar algunas acciones preventivas para poder manejar este nivel de estrés y no se convierta en un problema serio.

#### **3.4.2 La percepción del acoso escolar**

La primera persona en interesarse por el estudio del acoso escolar fue Olweus en Noruega; se realizó por primera vez un estudio sobre la importancia social del *bullying*, que ha ido aumentando (referido por Salgado y cols.; 2012).

De acuerdo con lo señalado por Mendoza (2011), el acoso escolar es una actividad que se da en el entorno escolar, en la que el agresor afecta a la víctima, de manera que esta última se deja someter a diversas acciones violentas.

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

La escala de intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media aritmética de 101, una mediana de 100, una moda de 88.3 y una desviación estándar de 10.0.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media aritmética de 99, una mediana de 100, una moda de 82 y una desviación estándar de 11.4.

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 aritmética de 104, una mediana de 102, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.9.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media aritmética de 96, una mediana de 95, una moda de 77 y una desviación estándar de 11.7.

La escala de constatación social del maltrato, establece el grado de conciencia de las situaciones de los hechos del maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media aritmética de 116, una mediana de 115, una moda de 110 y una desviación estándar de 7.1.

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 aritmética de 96, una mediana de 96, una moda de 86 y una desviación estándar de 7.5.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media aritmética de 101, una mediana de 102, una moda de 85 y una desviación estándar de 11.4.



La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en integración social con familia, con el profesorado y entre los compañeros. (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media aritmética de 110, una mediana de 107, una moda de 99 y una desviación estándar de 9.4.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media aritmética de 104, una mediana de 103, una moda de 102 y una desviación estándar de 15.9.

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 aritmética, representado por el 100 y una desviación estándar de 15. A partir de la anterior, se establece el rango de normalidad del puntaje 85 al 115.

A partir de los datos obtenidos en la investigación de campo, se puede afirmar que la percepción del *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, se encuentra dentro de parámetros normales y que, incluso, la dispersión de los datos es relativamente baja, es decir, los puntajes son aceptablemente homogéneos.

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

En la escala de intimidación, el 9% de los sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 8%; en la de victimización, el 28%; en la de inadaptación social, el 8%; en la de constatación del maltrato, el 51%; en la que respecta a la identificación, fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 15%; respecto a la falta de integración social, 28%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 26%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede observar que hay relativamente pocos casos preocupantes que puedan ser foco de atención para situaciones de riesgo en las que se pueda presentar el acoso escolar. La única escala donde se presentan muchos casos es en la de constatación de maltrato, por lo que se rescata que, en el caso de este rubro, los alumnos son conscientes del maltrato y sus causas.

### **3.4.3 Descripción de la correlación entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar**

Existen diversos autores que han afirmado la relación que se da entre el acoso escolar y el estrés que viven los alumnos. Enseguida se muestran dos ejemplos.

Existe una investigación realizada por García (2015), egresada de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C., la cual tiene como título “El nivel de estrés y su relación con el acoso escolar en alumnos de la Secundaria Don Vasco”, utilizando las pruebas de CMAS-R y de INSEBULL, las cuales arrojaron resultados positivos en el caso del acoso escolar, contrarrestando valor al estrés, que no obtuvo resultados significativos, y que no son generalizadas para otra población.

Hay otra investigación llamada “*The Long-Term Effects of Coping Strategy Use In Victims of bullying*” llevada a cabo por Hunter y cols. en el 2004. Estos autores utilizaron las pruebas de versión adaptada del “*Retrospective Bullying Questionnaire*” (RBQ; Schäfer et al.; 2004) para el acoso escolar, mientras que para el estrés se realizó una escala (River; 1999). Los resultados indicaron que sí se ejercen efectos significativos sobre el estrés a largo plazo, en el individuo que sufre algún tipo de agresión.

En esta investigación realizada en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, 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 0.06 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de intimidación no hay correlación significativa, de acuerdo con la clasificación de correlación de Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre el nivel de estrés y las escalas de percepción del acoso escolar, se obtuvo la varianza de factores comunes ( $r^2$ ), donde mediante un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza únicamente se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

Particularmente, el resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.003, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de intimidación, hay una relación del 0%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0.10, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de indicada, no existe correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de 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 0.31 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

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

Adicionalmente, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.47 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala indicada, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.22, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social hay una relación del 22%.

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de constatación maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.05 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto denota que entre el nivel de estrés y la escala en cuestión, no existe 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 0.17, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala antes mencionada, existe una correlación positiva débil.

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

Entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.26 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre el nivel de estrés y la escala antes señalada, existe una correlación positiva débil.

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

Entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.45 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto

implica que entre el nivel de estrés y la escala antes indicada, existe una correlación positiva media.

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

Finalmente, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.28 obtenido con la prueba “r” de Pearson. De ello se puede aseverar que entre el nivel de estrés y la escala antes indicada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.08, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato hay una relación del 8%.

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

Cabe señalar que, para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe 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 victimización, inadaptación social y falta de integración social.

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

Con respecto a los resultados encontrados, se confirma la hipótesis de trabajo, la cual afirma que existe una correlación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar, en los alumnos de primer grado de secundaria que cursan el ciclo escolar 2015-2016, en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, para las escalas de victimización, inadaptación social y falta de integración social.

Finalmente, se confirma la hipótesis nula, la cual plantea la no relación entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar, para las escalas de intimidación, carencia de soluciones, constatación, identificación, vulnerabilidad y total previsión maltrato.



## CONCLUSIONES

El problema de investigación del cual surge el presente estudio, plantea una interrogante central: ¿Existe una relación significativa entre el estrés y el acoso escolar en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán? Como paso consiguiente, se plantearon dos hipótesis: una de trabajo y otra nula, las cuales se pudieron someter a prueba con la investigación de campo, para así concluir que el nivel de estrés se relaciona de forma significativa con las escalas de victimización, inadaptación social y falta de integración social, sin embargo, también se estableció que el estrés no se relaciona de manera significativa con las escalas de intimidación, carencia de soluciones, constatación, identificación, vulnerabilidad y total previsión maltrato.

Como parte de esta investigación, se establecieron objetivos que se clasificaron en uno de índole general y diez particulares, todos ellos se cumplieron de manera satisfactoria.

Los objetivos particulares 1, 2, 3 y 4, que se refieren al ámbito teórico sobre la variable del estrés se verificaron en el capítulo número uno. Por otra parte, los objetivos particulares 5, 6, 7 y 8, que corresponden al apartado teórico de la variable acoso escolar, se consumaron en el capítulo número dos. Para finalizar, los objetivos 9 y 10, que corresponden a la investigación de campo, se ejecutaron al conseguir los datos y realizar el análisis posterior, que se establece en el capítulo tres.

A partir del cumplimiento de los objetivos particulares, se pudo alcanzar satisfactoriamente el objetivo general, en el cual se pretende argumentar el grado de relación entre el estrés y el acoso escolar, en los alumnos de primer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Como hallazgo importante del presente estudio, se cabe rescatar que el nivel de estrés, especialmente en la escala de ansiedad fisiológica, es estadísticamente elevado, comparándolo con la ansiedad total. Es importante que la institución tome atención sobre este tema, para que no se convierta en un conflicto más grave.

A partir de los resultados obtenidos, se puede sugerir continuar investigando sobre el tema, particularmente, sería muy enriquecedor realizar estudios con enfoque cualitativo o mixto, para así tener datos relevantes de los factores que estén propiciando el estrés los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

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

Barri Vitero, Ferran. (2010)  
SOS Bullying.  
Editorial Wolters Kluwer. España.

Barri Vitero, Ferran. (2013)  
Acoso escolar o *bullying*.  
Editorial Alfaomega. México.

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

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

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

García Sánchez, Ana Karina. (2015)  
El nivel de estrés y su relación con el acoso escolar en alumnos de la Secundaria Don Vasco.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Uruapan, Michoacán, México.

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

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

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

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

López Macedo, Bianca Karina. (2015)  
Correlación existente entre el nivel de estrés y los trastornos alimentarios en adolescentes de secundaria de Uruapan, Michoacán.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

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. (1996)  
El estrés de los profesores.  
Editorial McGraw-Hill. España.

## MESOGRAFÍA

Barraza Macías, Arturo. (2003)

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

Revista PsicologíaCientífica.com, 7(9).

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

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

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

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

Recuperado de

[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/7/007\\_Caldera.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf)

Hunter, Simon C.; Mora Merchán Joaquín; Ortega, Rosario. (2004)

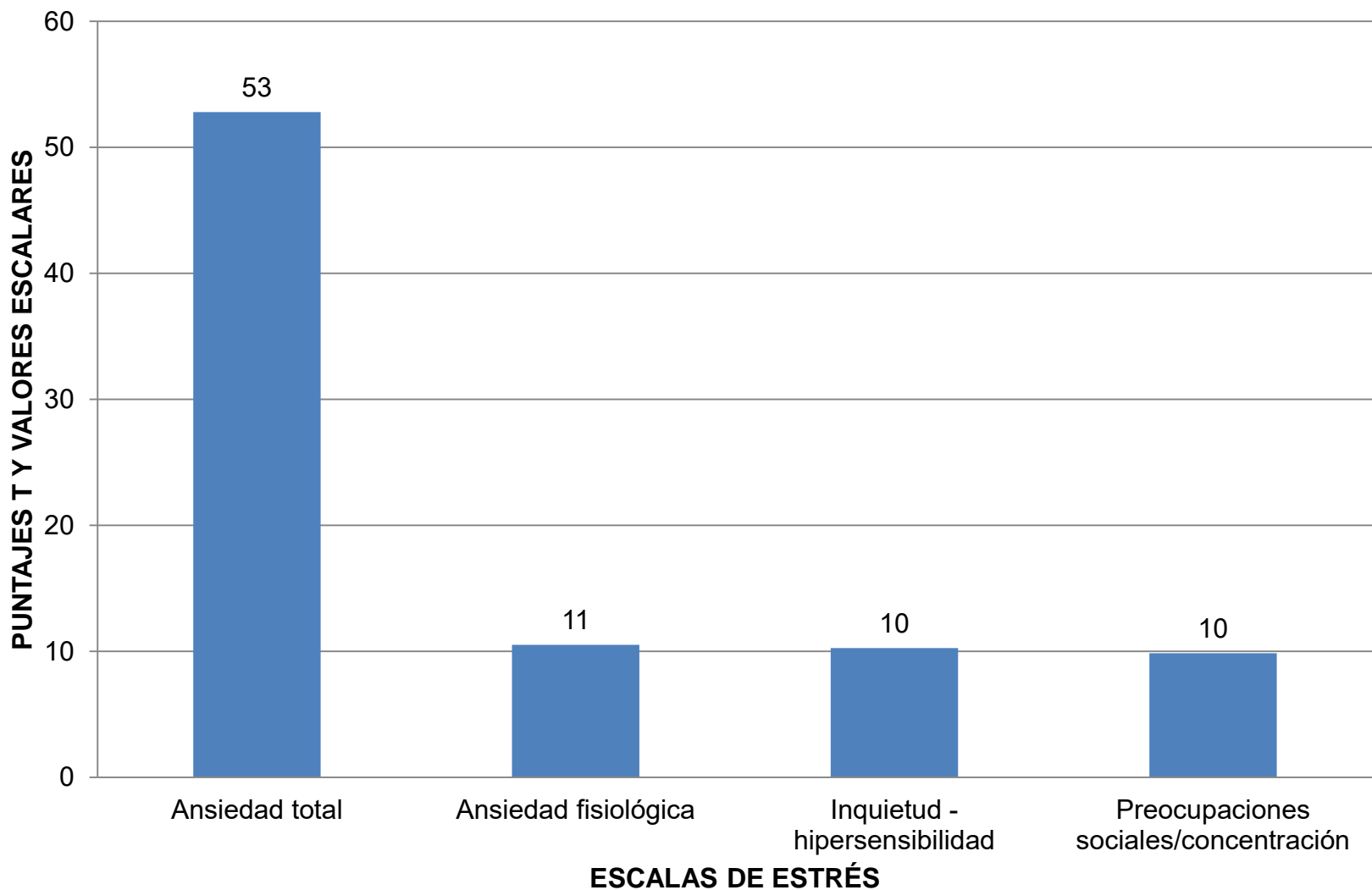
“The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying.”

The Spanish journal of psychology. 2004, Vol. 7, No. 1, pp. 3-12.

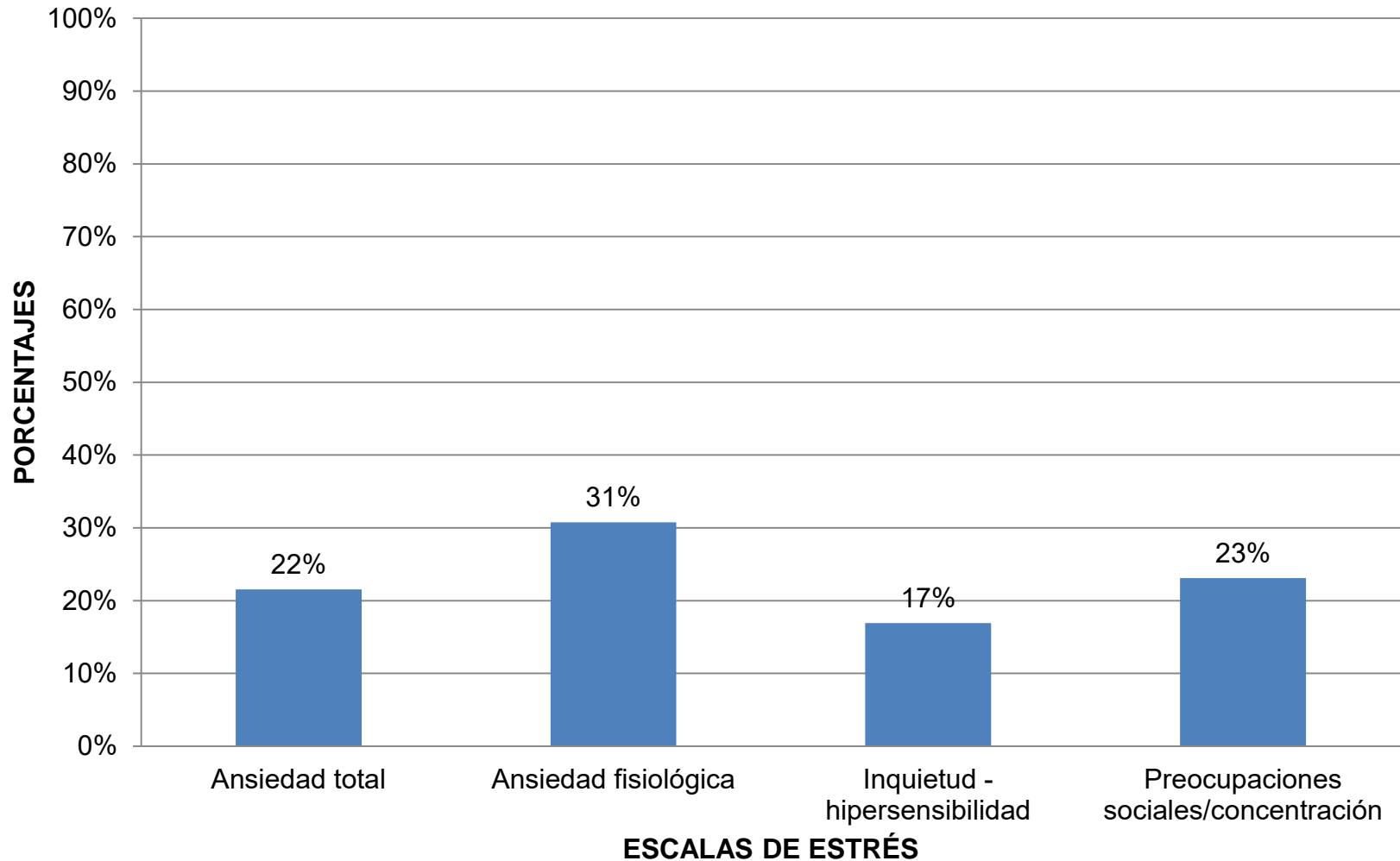
Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/SJOP0404120003A/29243>

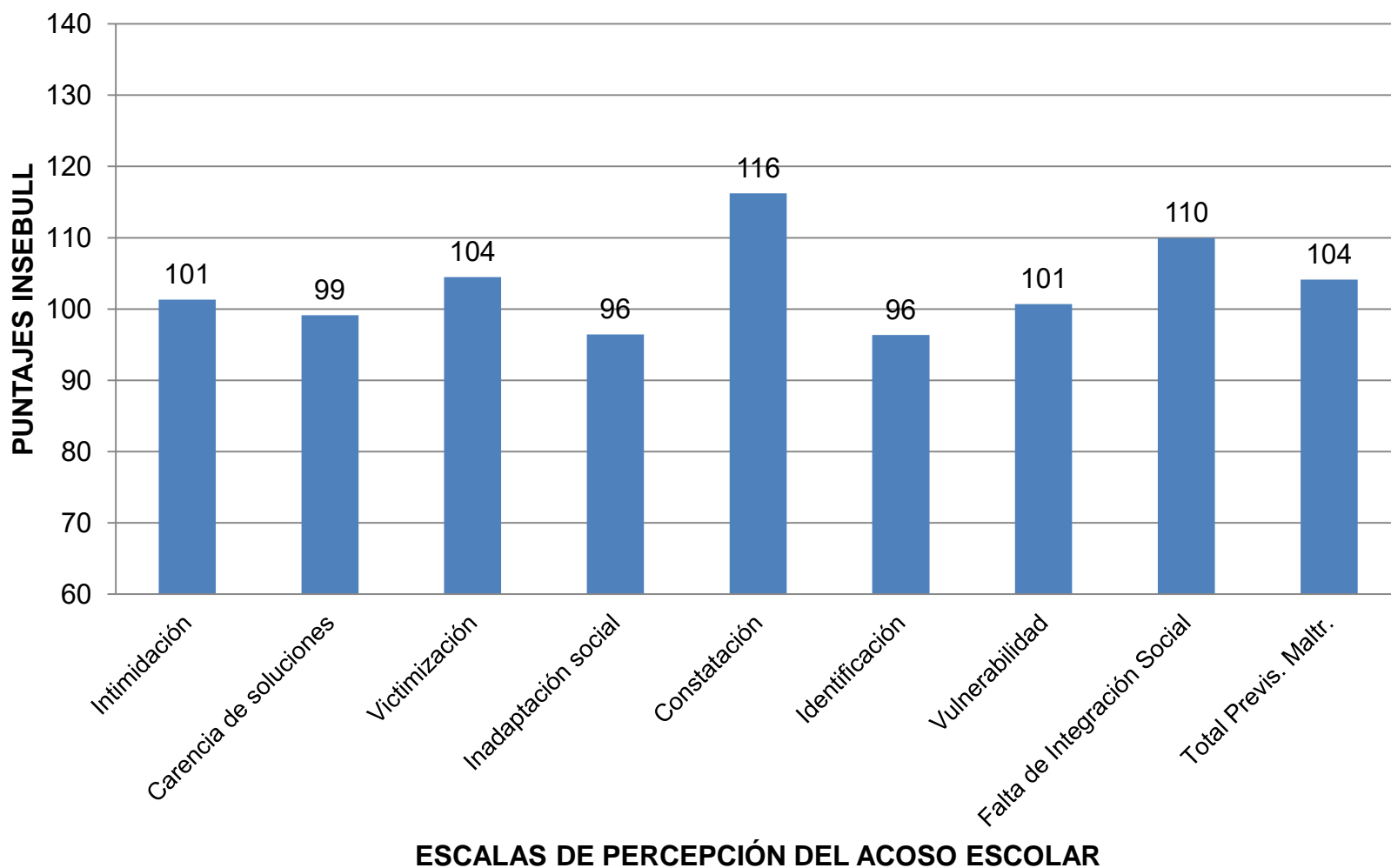
## ANEXO 1 MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE ESTRÉS



## ANEXO 2 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DE ESTRÉS

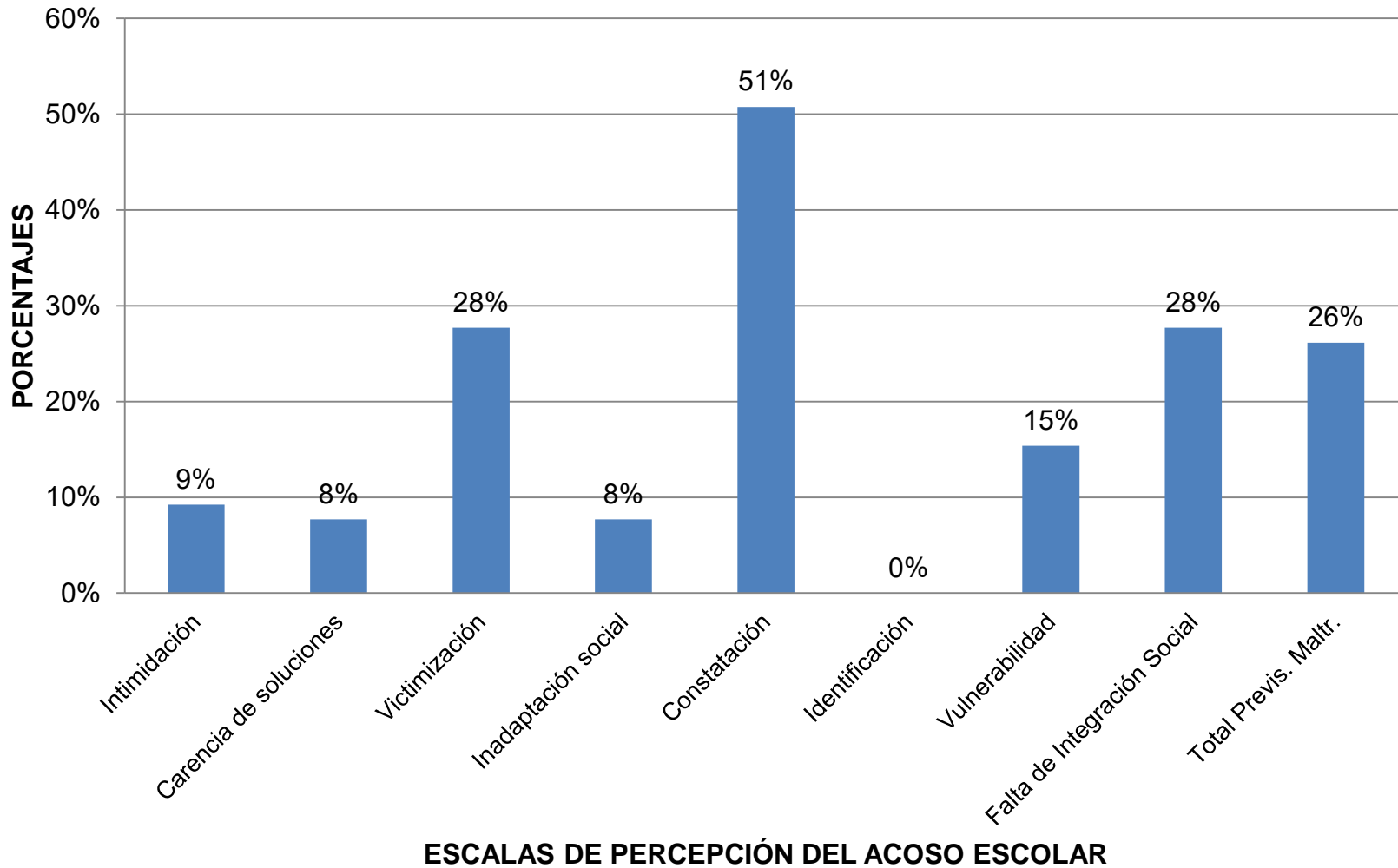


**ANEXO 3.  
MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE PERCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR**





## ANEXO 4 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DE INSEBULL



## ANEXO 5

### ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTRÉS Y LAS ESCALAS DE PERCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

