



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 EL NIVEL DE ESTRÉS Y LA PERCEPCIÓN DEL
BULLYING ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL BACHILLERATO*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

José Dante Campos Alemán

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 30 de agosto de 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	3
Objetivos	4
Hipótesis	5
Operacionalización de las variables	6
Justificación	7
Marco de referencia	8

Capítulo 1. El estrés.

1.1. Antecedentes históricos del estrés	10
1.2. Tres enfoques teóricos del estrés	13
1.2.1. Estrés como respuesta	13
1.2.2. Estrés como estímulo	14
1.2.3. Estrés como relación persona-entorno	15
1.3. Los estresores	16
1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos	17
1.3.2. Estresores biogénicos	20
1.3.3. Estresores en el ámbito académico	22
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés	24
1.5. Los moduladores de estrés	29

1.5.1. El control percibido	30
1.5.2. El apoyo social	31
1.5.3. El tipo de personalidad: A/B	33
1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos	35
1.6. Efectos negativos del estrés	36

Capítulo 2. *Bullying*.

2.1. Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	38
2.2. Concepto	42
2.3. Causas del <i>bullying</i>	44
2.3.1. Factores de riesgo escolares	45
2.3.2. Factores de riesgo familiares	46
2.3.3. Factores de riesgo sociales	48
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	49
2.5. Tipos de <i>bullying</i>	49
2.6. Perfil de acosadores y víctimas	53
2.6.1. Características de los acosadores	53
2.6.2. Características de las víctimas	55
2.6.3. Otros participantes del acoso escolar	55
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento	57
2.7.1. Estrategias escolares	58
2.7.2. Estrategias familiares	59
2.7.3. Estrategias terapéuticas	60

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica.	62
3.1.1. Enfoque cuantitativo	63
3.1.2. Estudio no experimental	64
3.1.3. Investigación transversal o transeccional	65
3.1.4. Alcance correlacional	66
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	66
3.2. Delimitación y descripción de la población	69
3.3. Descripción del proceso de investigación	70
3.4. Análisis e interpretación de datos	73
3.4.1. Nivel de estrés en los alumnos	73
3.4.2. Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio	75
3.4.3. Relación entre el nivel de estrés y los indicadores del <i>bullying</i>	79
Conclusiones	85
Bibliografía	88
Mesografía	90
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El estrés y su relación con el *bullying* se han examinado en diferentes escenarios, aunque básicamente estos estudios se realizan en contextos urbanos, debido a que son las zonas que presentan mayores índices de estrés. La idea de la presente investigación es, en cambio, el análisis de estas variables en un entorno poco explorado, como lo es una zona rural.

Antecedentes

Este segmento se encuentra dividido en tres partes: la primera se enfoca en la descripción y conceptualización de la primera variable, que es estrés; la segunda parte está enfocada en la descripción del acoso escolar; mientras que en el último segmento están presentadas las investigaciones previas relacionadas con el presente trabajo.

Según Caldera y cols. (2006), el estrés es un término que tiene su origen en la universidad de Praga, cuando un joven de nombre Hans Selye, al notar que una serie de pacientes clínicos presentaban síntomas similares, delimitó un síndrome al cual llamó *stress*.

“El termino estrés proviene del inglés y significa tensión pero es utilizado para describir una serie de malestares como son nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones o vivencias similares” (Caldera y cols.; 2007: 78)

En el mismo sentido, Mora toma como referencia ideas de diversos autores al describir el *bullying* o acoso escolar como el proceso de victimización de estudiantes hecha por estudiantes. Este fenómeno genera diferentes problemáticas en los individuos victimizados, como “ansiedad, depresión, inseguridad, baja autoestima, rechazo a la escuela, neurosis, histeria y relaciones interpersonales problemáticas.” (2006: 24).

Siguiendo con lo establecido inicialmente, se presentará información con respecto a investigaciones previas relacionadas con la presente investigación. La primera indagación se denomina: Las estrategias de afrontamiento, ¿Mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de *bullying*?, fue realizada por Joaquín A. Mora-Merchán en el 2006, en el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Psicología, en la Universidad de Sevilla (España).

La segunda investigación fue llevada a cabo en un contexto más cercano y se refiere a la relación entre el *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos que se perciben como víctimas, fue realizada por Alva en el 2014 y se encuentra en la Universidad Don Vasco, A.C. Dentro de esta investigación se demuestra una relación existente entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* de 128 alumnos de segundo grado que formaron parte de la investigación, de los grupos “G”, “H” e “I” de la Escuela Secundaria Técnica 102, del turno vespertino en Uruapan, Michoacán.

Planteamiento del problema

Debido a la velocidad y ajetreo con que se vive en la actualidad, las personas se encuentran continuamente enfrentando problemas de estrés.

El *bullying* en las instituciones educativas no es un fenómeno nuevo, pero las investigaciones que se han comenzado a realizar en los últimos años, demuestran que tiene repercusiones importantes en el desarrollo de la vida de los individuos.

El adquirir conocimiento sobre estos temas deja un antecedente de cómo ambas variables se relacionan, esto puede facilitar información a los encargados de los grupos con respecto a cuáles son las problemáticas y de esta manera, implementar algunas técnicas para dar una solución eficaz.

Debido a que los individuos que forman este segmento de población, se encuentran en una etapa de transición de la de la adolescencia a la adultez, la problemática de estudio es determinante en su formación y en su vida adulta.

El estrés y su relación con el *bullying* se ha estudiado en diferentes contextos, principalmente urbanos, debido a que son las zonas más expuestas a situaciones de estrés, sin embargo, la idea de la presente investigación es el análisis de estas variables en un contexto rural.

Con la presente investigación se pretende responder a la interrogante: ¿Cuál es la percepción del *bullying* en los alumnos del plantel número 65 del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán?

Objetivos

En este segmento se encuentran estipulados los diferentes objetivos que engloba la presente investigación, que abarcan uno general y varios particulares.

Objetivo general

Determinar la relación entre el estrés y la percepción del *bullying* en alumnos del plantel número 65 del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto estrés.
2. Identificar las principales aportaciones sobre el estrés.
3. Establecer el concepto de *bullying*.
4. Describir las principales aportaciones teóricas hechas al concepto de *bullying*.
5. Enunciar los principales factores asociados al *bullying*.
6. Establecer la importancia que tiene el fenómeno del *bullying* en la psicología.

7. Medir los niveles de estrés en los alumnos del plantel número 65 del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán.
8. Evaluar la percepción del *bullying* en los sujetos del estudio

Hipótesis

En este informe de investigación se incluyen dos explicaciones tentativas que permitieron explicitar la realidad esperada sobre la problemática de estudio.

Hipótesis de investigación

Existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en estudiantes de nivel bachillerato del municipio de Nuevo Urecho, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en estudiantes de nivel bachillerato del municipio de Nuevo Urecho, Michoacán.

Operacionalización de las variables

Al realizarse la investigación, las variables fueron medidas a través de dos instrumentos, el primero fue la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), que fue creada en 1997 por Reynolds y Richmond y que se enfoca en evaluar a niños y adolescentes de hasta 17 años, con la cual se obtiene el nivel de ansiedad, además de brindar cuatro puntajes: ansiedad fisiológica, inquietud-hipersensibilidad, preocupaciones sociales-concentración y de mentira.

Mientras tanto, la segunda prueba utilizada en la investigación es Escala INSEBULL, la cual es un test que tiene como objetivo evaluar el maltrato entre iguales y fue creado por José Avilés Martínez y José Antonio Elices Simón (2007).

La prueba está conformada de dos instrumentos un autoinforme y un heteroinforme, este, a su vez, tiene dos formas, una para los compañeros y otra para el profesorado; de esta manera, evalúa cómo se percibe el fenómeno entre iguales y cómo lo perciben los profesores.

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

Justificación

La presente investigación tiene como propósito el aportar información útil y veraz a diferentes actores, de los cuales, el primero en la lista es la psicología, que es la ciencia desde la cual se aborda la problemática. Aunque ya existe información en investigaciones similares, el contexto cambia en esta ocasión y permite expandir la teoría para verificar si resulta verdadera la hipótesis referente a que la relación entre las variables estudiadas es significativa, no únicamente en las zonas urbanas, sino también en zonas rurales, o bien, que puede ser diferente en estas en comparación con lo encontrado en áreas urbanas.

Acorde a una plática con los directivos de la institución, al comenzarse a tomar medidas sobre el fenómeno del *bullying* en los últimos años, por mandato de las autoridades de la SEP en el estado, se han tomado medidas preventivas. En este sentido, la investigación serviría para marcar una pauta sobre el nivel de *bullying* e incluso para poder establecer si las medidas han funcionado. De igual manera, serviría para los profesores el tener información útil sobre la institución, e igualmente para alumnos y padres de familia.

Para investigadores interesados, la realización de esta tesis tiene como finalidad dejar información que sea de utilidad cuando quieran emprender una indagación, ya sea sobre el mismo tema o contexto, o uno similar.

Para la institución donde se llevó a cabo la presente investigación, serviría para incrementar el acervo sobre las temáticas tratadas.

Por último, para el autor del presente trabajo, tiene como propósito facilitar la resolución de las dudas planteadas inicialmente y que fueron la inspiración para llevar a cabo la investigación.

Marco de referencia

El plantel número 65 del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, ubicado en la salida Nuevo Urecho-Gabriel Zamora, Michoacán, sirvió como escenario para el presente estudio.

Esta escuela es de índole pública. Tiene como misión: brindar educación integral de nivel medio superior a jóvenes y adultos, a través de personal profesional capacitado, basado en un modelo educativo que propicie el desenvolvimiento pleno de las potencialidades del individuo para lograr egresados competentes y comprometidos con el desarrollo social. Los fundamentos educativos de la institución radican en el enfoque por competencias

Las instalaciones con las que la institución cuenta son: 6 edificios, una cancha que también es usada como patio cívico, 4 áreas verdes, un huerto escolar orgánico, una dirección que incluye el centro de control escolar y la contraloría, una biblioteca y 2 laboratorios.

La institución fue fundada en 1994 e inicialmente funcionaba en el actual centro de salud del municipio; el lugar actual fue donado por la Comisión Ganadera y en él se comenzó a laborar en 1997, atendiendo a jóvenes de entre 15 y 18 años. Se

cuenta con una población actual de 147 alumnos y 11 docentes, entre estos últimos hay Licenciados en Psicología, Administración y Contabilidad, Ingenieros en Agrobiología, Sistemas y un Químico-Fármaco-Biólogo, más una dentista.

El profesorado ha percibido situaciones de estrés cuando aumenta la exigencia académica a los alumnos, mientras que las situaciones referentes al *bullying* se han percibido más frecuentemente, pero se han tratado de combatir a través de amonestaciones cuando son incidencias verbales, y mediante pláticas entre padres y alumnos cuando se trata de agresiones físicas.

CAPÍTULO 1

EL ESTRÉS

En el presente capítulo se describen algunas de las cuestiones históricas que llevaron al estudio del estrés. Aunado a esto, se integran diferentes definiciones del estrés, que fueron generadas a través de diferentes estudios y con el avance en el estudio de este tema; algunas de ellas tienen una alta relevancia en el ámbito académico.

También se incluyen algunos de los enfoques desde los cuales se estudia dicho fenómeno, así como su influencia en la vida diaria, haciendo hincapié en la manera que afecta en una situación particular, como lo es el escenario escolar.

Se integran al capítulo, por último, algunos aspectos particulares de los procesos de pensamiento sobre el manejo del estrés, y aspectos en general sobre el fenómeno, que resultan negativos.

1.1 Antecedentes históricos del estrés

A continuación se presentan algunos de los orígenes del estrés, en los cuales se incluyen estudios relevantes del tema y que prevalecen al momento.

“La palabra estrés proviene del latín *stringere*, que significa presionar, comprimir, oprimir. Posteriormente, este término empezó a utilizarse en la física y la metalurgia para referirse a la fuerza que se aplica a un objeto y mediante el cual es posible deformarlo o romperlo”. (Sánchez; 2007: 14).

Tomando como referencia a Sánchez (2007), se puede afirmar que el iniciador del estudio científico del estrés fue el estudiante de medicina austriaco-canadiense Hans Selye, quien a través de sus indagaciones, permitió la identificación de un grupo de estímulos, los cuales eran generados de manera externa, pero que tenían repercusiones internas en el individuo. También señala al estrés como una característica normal en el individuo, en la cual se resalta que parte de su función es ayudar en la preservación del ser.

De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2000), las investigaciones de Robert Hooke sobre la maleabilidad de los metales, aportaron conocimiento a la fisiología, la psicología y la sociología, sobre la capacidad de los seres humanos para soportar diferentes niveles de estrés, tomando en cuenta cómo los individuos, a través de su formación, desarrollan capacidades para soportar diferentes niveles de estrés, si bien en ocasiones se quiebran con facilidad ante mínimas dosis de estrés.

El estrés fue un tema de gran importancia, resaltan Lazarus y Lazarus (2000), al hacer mención a la gran cantidad de investigaciones que surgieron a partir de las guerras mundiales: inicialmente, durante el periodo de la Primera Guerra Mundial, estos efectos eran atribuidos a impactos por armamento, que presuntamente

generaban problemas neurológicos. Posteriormente, en la Segunda Guerra Mundial fue descubierta una serie de factores que tenían afecciones sobre los soldados. A partir de este momento, y al comenzar a dar atribuciones psicológicas a los problemas, se determinó el camino a seguir para comenzar con las investigaciones sobre el estrés, las cuales fueron apoyadas por las autoridades castrenses, debido a su preocupación con respecto a poder elegir soldados aptos para soportar el estrés.

Estas situaciones llevaron a los investigadores de la época a explorar para recabar conocimiento sobre dicho fenómeno, el cual tuvo mucho auge en las décadas de los 60 y 70, aunque su importancia continúa en la actualidad. En ese periodo y con base en el conocimiento que se generó, se resalta que el estrés es parte importante para la vida de los seres humanos.

Sánchez (2007) explica cómo Claude Bernard, a través de sus estudios, fue capaz de probar que los seres vivos, de forma natural, tienen características que les permiten afrontar las exigencias del ambiente. Las particularidades mencionadas anteriormente, se determinan como internas y regulan la actividad del ser humano, controlando los aspectos de descontrol externos, que crean un desbalance; dicha tarea moduladora le permite continuar con sus actividades y sobrevivir.

Walter Bradford Cannon, mediante sus investigaciones y años después de Bernard, tuvo la posibilidad de ampliar el conocimiento postulado por este, según indica Sánchez (2007), quien agrega que Cannon descubrió que el cuerpo genera una serie de reacciones en las cuales también libera algunos tipos diferentes de

químicos en el cuerpo, según sea la situación. A partir de esto “Cannon pudo identificar la relación entre lo psicológico y lo biológico” (Sánchez; 2007: 16).

El estrés, a partir de lo indicado por diferentes autores, tuvo relevancia para los estudiosos del tema, los cuales permitieron a través de sus investigaciones, determinar la importancia del estrés en la vida de los seres humanos, así como beneficios y afecciones, entre diversas situaciones que van relacionadas.

1.2 Tres enfoques teóricos del estrés.

El presente subtema tiene la intención de dar a conocer algunos puntos de vista con los que se estudia el tema y con los cuales se pretende entender con mayor profundidad su naturaleza.

Travers y Cooper (1997), tratan el concepto del estrés desde tres diferentes ángulos, que serían una forma de ver el estrés identificando características particulares según el enfoque desde el cual es estudiado. Tomando en cuenta los tres puntos centrales, serían “estrés como estímulo, estrés como respuesta y un último enfoque que sería el interaccionista” (Travers y Cooper; 1997: 29).

1.2.1 Estrés como respuesta

Como primera referencia, Schulder describe el “estrés como respuesta” (citado por Travers y Cooper; 1997: 30). El estrés en este caso, implica las reacciones que

tienen los individuos a los estímulos externos: se pueden identificar como estrés las sensaciones que los individuos presentan o describen sentir, una vez sometidos a los diferentes estímulos externos relacionados, como el trabajo excesivo. Con respecto al estrés como respuesta, existe una parte importante, la cual señala la importancia de que el nivel de estrés soportable para cada individuo es diferente.

Fontana (1992) hace mención de la importancia de mantener un nivel de estrés en la vida y de cómo esto tiene sus beneficios, incluido el hecho de incentivar diferentes aspectos de la vida.

El autor menciona que si el nivel de estrés es demasiado bajo, el ser humano puede padecer problemas similares a la falta de motivación para su desempeño en la vida, mientras que si este individuo comienza a sentir un nivel de estrés más alto de lo soportable, experimenta un desequilibrio en diferentes aspectos de su persona, como fisiológicos o psicológicos, incluyendo en la lista efectos “cognoscitivos del estrés excesivo, emocionales y efectos conductuales” (Fontana; 1992: 12).

1.2.2 Estrés como estímulo

Mientras que el estrés como estímulo es descrito por Travers y Cooper (1997), quienes toman como referencia diferentes autores como Goodell, Fisher, Holmes y otros, como una situación externa al individuo.

Así es como según los autores, determinan que el estrés es externo o constituye un agente que actúa de manera individual, de manera que las afecciones se perciben al momento en que se debilita el soporte del individuo ante este agente externo.

De esta manera, es posible entender desde la perspectiva de los autores que este fenómeno tiene injerencia sobre los individuos, sin embargo, no es innato en ellos.

1.2.3 Estrés como relación persona-entorno

En contraste con las perspectivas anteriores, una forma más global de ver el estrés podría identificarse con el enfoque que determina al estrés como interacción, según Travers y Cooper (1997).

De acuerdo con los autores, fusionando las teorías de diferentes autores llegan a una conclusión que incluye los enfoques anteriores, dando una conceptualización del estrés más amplia.

Según los autores, de esta manera es posible llegar a la explicación de que “el estrés no es tan solo un estímulo ambiental, o una respuesta frente a las exigencias del entorno, sino un concepto dinámico y relacional” (Travers y Cooper; 1997: 32).

Independientemente de la perspectiva, el papel de los estresores contribuye a entender el proceso del estrés en el sujeto. En función de ello, estos elementos se explican enseguida para proporcionar al lector una visión más completa de dicha variable.

1.3. Los estresores

Esta sección está dedicada a exponer una compilación de aspectos relacionados con los factores que generan el estrés, así como las formas que se planean para la generación de sus clasificaciones, entendiendo que los orígenes forman los diferentes tipos de estrés.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), todas las situaciones a las que se enfrenta el individuo diariamente, implican estrés. Sin importar el tipo de situaciones, o el origen de la sensación; estos autores mencionan que la causa del estrés puede ser incluso imaginaria, esto es, a lo que se denomina preocupaciones, mientras que el otro origen es el de una situación real, que incluye tanto las circunstancias positivas como las negativas.

Los autores referidos mencionan que el estrés tiene una gran variedad de formas en las cuales se encuentran diferentes concepciones, esto incluye situaciones negativas y positivas, relacionadas desde un aspecto motivacional y favorable, sin embargo, las situaciones de estrés imaginario pero negativo, son las que agobian a la persona y se encuentran relacionadas con los aspectos dañinos del estrés.

Palmero y cols. (2002) retoman de Lazarus y Folkman, que el estrés se encuentra unido a la vida diaria del ser humano, y que la persona percibe como una problemática, por ejemplo: cuando siente estar frente a situaciones amenazantes o que lo obliguen a salir de su zona de comodidad.

Palmero y cols. (2002), señalan la sería importante generar una nueva clasificación más detallada sobre los diferentes tipos de estrés, pero que la gama de combinaciones que son generadoras de este fenómeno es tan amplia, que en cada persona cambia y que los orígenes de estos elementos no están completamente detallados, lo cual provocaría un problema, así que retoman la clasificación de Lazarus y Cohen, que únicamente incluye tres tipos.

Para el presente trabajo se incluirá un grupo de tres clasificaciones: la primera de ellas recibe por nombre estresores psicosociales, subdividida en tres: “cambios mayores o estresores únicos, cambios menores o estresores múltiples y cambios cotidianos” (Palmero y cols.; 2002: 425); una segunda clasificación que recibe por nombre estresores biogénicos, y una última clasificación denominada estresores en el ámbito escolar. La primera sería la mencionada por Lazarus y Cohen (referidos por Palmero y cols.; 2002), que será descrita a continuación.

1.3.1 Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos.

Para esta clasificación, las situaciones se dividen en base a la intensidad con que el fenómeno representa una afección, pero dejando margen para el nivel con el

cual se ve afectado el individuo con estos fenómenos, y la intensidad con la que este lo percibe.

El primer grupo de estresores, los describen Palmero y cols. (2002), como todas aquellas situaciones que generan afcción a una gran cantidad de personas de manera simultánea, aunque estas repercusiones es más común que se presenten sobre un grupo amplio de personas, también pueden manifestarse sobre grupos reducidos o sobre un individuo. Algunos ejemplos de estos casos serían según Palmero y cols.: “guerras, víctimas de violencia o terrorismo, casos de problemas serios de salud como enfermedades terminales o degenerativas, así como desastres naturales” (2002: 426).

Los autores indican que otra característica importante para los cambios mayores es que el suceso es generador de un trauma para el o los individuos que se vean afectados en esta categoría, dicho suceso puede presentarse de manera rápida o puede ser por un periodo amplio de tiempo, pero sin importar la duración del hecho, el periodo de tiempo en que las afecciones perduran, es prolongado.

Para la segunda clasificación se manejan los cambios menores. En esta también se engloban situaciones sobre las cuales la persona no tiene control, si bien sobre algunas de ellas la persona en puede llegar a tener influencia: para las primeras: “muerte de un ser querido, pérdida del trabajo o una enfermedad incapacitante” (Palmero y cols.; 2002: 427); mientras que para las segundas integra “un divorcio, tener un hijo, o un examen importante” (Palmero y cols.; 2002: 427).

Según Palmero y cols., una característica importante con respecto a los fenómenos que afectan la vida del ser humano, en el caso de los cambios menores, es que los individuos se ven sometidos a situaciones variadas, pero que son una prioridad para ellos y en determinadas situaciones pueden o no tener control. Como ejemplo de los dos, se manejan: “la vida conyugal, la paternidad, las relaciones interpersonales, el ámbito laboral, situaciones ambientales, situaciones legales o situaciones familiares” (2002: 427).

Por último, en esta categoría se integran los estresores cotidianos, la primera característica es que estos estresores incluyen todas aquellas situaciones de la vida diaria, que tienen un impacto bajo en la vida del ser humano y generalmente incluyen todas aquellas situaciones que tienden a generar una molestia momentánea y que posteriormente se olvida o supera.

Una característica de este tipo de estresores que mencionan los autores, es que aunque dichos componentes son a causa de situaciones minúsculas, su importancia en la vida del ser humano, puede ser incluso mayor, ya que, impulsan a los seres humanos a salir de esa zona de comodidad, propiciando que tenga una vida variada y generando que el individuo se mantenga en el nivel de estrés considerado como saludable, así como proporcionándole herramientas para enfrentar los cambios que presenta la vida cotidiana y en algunas ocasiones, cambios de más alta magnitud.

Para el caso de los estresores cotidianos, se menciona que existen características identificables que ayudan a clasificar a estos como cualitativos y cuantitativos con mayor facilidad, y son determinados por las herramientas que posee el individuo para afrontar dichas situaciones, así como la forma en que este las perciba.

Palmero y cols. (2002) retoman de autores como Kanner y cols., así como de Lazarus y Folkman, que los estresores cotidianos son generados por causa de los diferentes factores ambientales, sociales y personales que ordenan diariamente al individuo. Establecen dos clasificaciones: una denominada las contrariedades, mientras que la segunda es denominada como las satisfacciones. En la primera incluye “problemas simples como la ruptura o pérdida de un objeto, sucesos fortuitos como aspectos meteorológicos; los problemas sociales y los problemas familiares” (Palmero y cols.; 2002: 229). Mientras que en la segunda “se refiere a experiencias y emociones positivas y que tienen la característica de contrarrestar el efecto de las contrariedades” (Palmero y cols.; 2002: 229).

1.3.2 Estresores biogénicos

Según Palmero y cols. (2002), el segundo tipo de estresores que se maneja como parte de esta investigación son los biogénicos, que son aquellos generadores de estrés, pero que tienen como característica la acción directa en el ser humano.

La referencia de acción directa sobre el ser humano, tiene que ver con que no es un factor externo el que genera estrés en la persona, sino es intrínseco y con un origen propiamente biológico, según se indica.

Este tipo de estrés es generado por los cambios de la naturaleza, como son: alteraciones en el organismo, modificación del medio que lo rodea, pero refiriéndose exclusivamente a cambios ambientales, así como problemas relacionados con el consumo de ciertas sustancias, y finalmente, el estrés relacionado con las reacciones de la persona al medio.

El primer tipo de estrés mencionado por los autores, se hace referencia como alteraciones en el organismo, involucra todas aquellas modificaciones o alteraciones “hormonales” (Palmero y cols.; 2002: 231); se describe que “las alteraciones hormonales son fuentes importantes de estrés y que estas situaciones son presentadas con mayor frecuencia cuando los individuos atraviesan la etapa de la pubertad, ya que, es un periodo en el cual la persona suele experimentar una mayor cantidad de cambios hormonales, aunque esto es una situación común en diferentes etapas” (Palmero y cols.; 2002: 231).

Con relación al medio ambiente, es más con respecto a alteraciones corporales causadas por: “cambio climático o sensaciones de dolor” (Palmero y cols.; 2002: 231).

Mientras que para el consumo de sustancias, se refiere con mayor exactitud a: “químicos como anfetaminas, la cafeína, nicotina y otros” (Palmero y cols.; 2002: 231).

Las reacciones de la persona al medio tienen un enfoque más dirigido a las reacciones alérgicas, describiendo la alergia como “parte natural del mecanismo de defensa” (Palmero y cols.; 2002: 231).

De esta forma se separan dos tipos de estresores, los psicosociales y los biogénicos, que de acuerdo con Palmero y cols., aunque los estresores psicosociales abarcan la mayor parte de la lista, los estresores biogénicos “actúan directamente, causando o desencadenando la respuesta del estrés” (Palmero y cols.; 2002: 231).

De esta manera, el estudio del estrés es englobado y posteriormente desglosado, con la finalidad de ir desde lo general a lo particular y de esta manera, comprender el estrés como un fenómeno fundamentalmente psicosocial.

1.3.3 Estresores en el ámbito académico

Mientras que las divisiones anteriores abarcan diferentes aspectos sobre el estrés desde una perspectiva más amplia, en esta sección se pretende hablar de una cuestión más particular que sería el estrés pero en un contexto en particular como la escuela.

Se determinan varias situaciones que se presentan en el ámbito académico y que son una fuente de estrés o estresores. Según Barraza (2003), las situaciones como exposiciones, mucha responsabilidad o una carga alta de trabajo, problemas o conflictos, los salones saturados de alumnos, y trabajos en equipo entre otras, son situaciones específicas en las que los estudiantes lidian con estresores.

Aunado a lo anterior, el autor maneja que esas situaciones son solo una parte del estrés por motivos académicos. Él menciona que el estrés académico también incluye las situaciones que acompañan a los individuos y que muchos llegan a sufrir cuando comienzan a sus estudios universitarios, por cuestiones de cambios en su vida diaria debido a los cursos: el dejar su hogar en muchas ocasiones entre otras, el tener que comenzar a tomar mayores responsabilidades como lo son las económicas, y las de sus propios tiempos. Aunque no todas son situaciones de estrés negativo, también existen situaciones de estrés positivo, como el enamoramiento y los paseos.

El autor indica que el estrés sufrido por los estudiantes es normal, pero que también existen situaciones en las que es muy alto y se vuelve disfuncional, y esto es cuando el nivel de estrés es tanto que la persona no puede actuar al nivel que esperaba, o cuando tiene un nivel de estrés demasiado alto y por un periodo de tiempo más prolongado de lo normal. Lo cual, según Barraza, citando a Pérez, “genera diferentes síntomas como: dolor de cabeza, problemas gástricos, alteraciones en la piel, problemas de sueño cambios de humor, dificultad para concentrarse, entre otros” (Barraza; 2003: S/P).

Mientras que el estrés negativo, de acuerdo con Barraza (2003), genera problemas como el de necesitar más tiempo para aprender y bloqueos durante los exámenes”. Citando a Hernández, Polo y Poza, se identifican 12 tipos de respuestas al estrés, y entre ellas están: preocupación, temor, molestias estomacales, fumar y beber demasiado, pensamientos o sentimientos negativos, temblores, problemas para hablar, inseguridad, problemas al salvar, ganas de llorar, variaciones en el ritmo cardiaco y movimientos repetitivos, torpes problema para realizarlos (Barraza; 2003: S/P).

De esta manera, se ha logrado abordar el estrés en aspectos generales de la vida del individuo, para lograr comprender cómo afecta en diferentes aspectos de la vida, para llegar a comprender la influencia que este tiene en el ámbito académico y como puede llevar a la presentación de diversas situaciones y el cómo puede o no afectar a los individuos.

1.4 Procesos del pensamiento que propician el estrés

Powell indica la existencia de diversas teorías en las que se explican los aspectos psicológicos o del pensamiento sobre el estrés, aunque menciona teorías como la de Freud en la que explica que él pensaba que “las distorsiones más profundas y más dañinas debían buscarse en las áreas de la agresión y de las percepciones sexuales” (1998: 92).

También menciona que Adler creía que “la neurosis en la persona era provocada debido a que se tenía la idea errónea de que se debe probar la superioridad personal sobre el bien común” (citado por Powell; 1998: 92).

Sin embargo, Powell retoma una idea más reciente que es la explicación de Albert Ellis que tiene orígenes en un enfoque cognitivo, y de la cual retoma que todos los seres humanos son “incomparablemente racionales e irracionales y que es posible rastrear todos los problemas emocionales y psicológicos hasta llegar a ideas o pensamientos irracionales e ilógico” (Powell; 1998: 93).

Powell (1998) describe que los sucesos o hechos, no son los causantes de los problemas, sino la percepción que los individuos tienen de estos, ejemplo de esto sería la muerte de un familiar, este suceso no es el problema, este surge con respecto a la forma en que el individuo reacciona e interpreta dicho suceso.

El autor, expresa que para Ellis, la niñez es primordial con respecto para formar la percepción de los seres humanos, que durante las etapas de la niñez, los individuos aprenden a interpretar los diferentes aspectos de la vida y a través de este aprendizaje, comienzan a crear diferentes formas a través de las cuales interpretarán los sucesos en su vida adulta. Generando así, diversas formas de interpretar los sucesos algunas cuantas correctas y otras erróneas siendo las segundas, las que convierten a este proceso en algunas ocasiones en un problema. A partir de esto Ellis propone que para atacar el problema lo que se debe hacer es modificar la

estructura de pensamiento de las personas respecto a la interpretación de los hechos.

Según Powell, Ellis (1998:93) hace un listado con “las once ideas irracionales, más comunes marcando las primeras siete son las que más generan ansiedad y las últimas cuatro, las que tienden más a producir hostilidad” y las cuales se presentan a continuación.

La primera sería: “Debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas de mi comunidad, específicamente de las que son más importantes para mí” (Powell; 1998: 93). Dicha idea se refiere a que la persona tiene o se ha fijado un objetivo inalcanzable, lo cual con el tiempo comenzara a generar problemas debido a que la persona se encontrara con diversos problemas en su búsqueda por alcanzarlo. Sin embargo, Powell retoma de Ellis que los individuos podrían temer una idea racional con respeto al mismo tema, y con la cual sean capaces de vivir sin presentar afecciones, que en este caso sería el ser conscientes de que la situación planteada anteriormente no es posible y que pero que aun así puede obtener aprobación y amor de ciertas personas.

Como segunda idea se identifica la de: “debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de poder pensar en mí mismo como una persona valiosa” (Powell; 1998: 93). Con respecto a esta idea, se puede rescatar que los individuos, deben actuar con la intención de hacer bien las tareas, pero no de manera compulsiva u obsesiva, sino, con la intención de estar y sentirse bien con lo

que hace, situación que es distorsionada al pensar de la manera irracional que se presenta anteriormente.

“No tengo control sobre mi propia felicidad. Mi felicidad está bajo el control completo de las circunstancias externas” (Powell; 1998: 93). En esta idea el individuo indica que su felicidad depende totalmente de situaciones externas y se considera como un ser impotente, mientras que los individuos con ideas más acertadas se enfrentan a las situaciones y toman control de estas o en su defecto, toma control de lo que es posible dominar.

“Mis experiencias pasadas y los eventos en mi vida han determinado mi vida y mi comportamiento presente. No es posible erradicar la influencia del pasado” (Powell; 1998: 93). Conocer el pasado es importante, pero esto no indica que se deba vivir de manera permanente en él, sin embargo, el pensar que no se puede cambiar lo establecido es un problema y a la vez, es un pensamiento irracional, mientras que lo más racionalmente posible es el ser consciente de que las personas deben ser capaces de adaptarse a las situaciones.

“Existe solo una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí” (Powell; 1998: 95). El limitarse a una sola salida es una forma de que el individuo se limite y no vuelva a intentar o idee más opciones.

“Las cosas peligrosas o temibles causan una gran preocupación. Debo agonizar y pensar constantemente en las posibilidades calamitadas y estar

preparado para lo peor” (Powell; 1998: 95). El vivir con un pensamiento pesimista que a la vez es irracional, genera inseguridad y miedo en los individuos, dichos factores mantienen a la persona con una cantidad de estrés constante y limitada en su convivencia. Sin embargo, un pensamiento más racional sería el estar consciente de que existen sucesos desafortunados en los cuales el individuo puede intervenir y otros, en los que debe aceptar que no tiene la capacidad de cambiarlos, para de esta forma vivir sin estrés innecesario.

“Debería depender de los demás y debo tener a alguien más fuerte que yo en quien pueda apoyarme” (Powell; 1998: 96). Un pensamiento irracional que aparte de generar estrés genera dependencia en el individuo. Lo contrario a esto sería el encontrar su propia autonomía en el actuar.

“Si mi vida no funciona en la manera en que yo la había planeado, será realmente terrible. Cuando las cosas funcionan mal, es una catástrofe” (Powell; 1998: 96). Dicha actitud conlleva a esperar un resultado preciso, sin embargo, cuando se habla de los seres humanos las circunstancias no siempre tienden a llevar una línea recta, y la manera más racional de afrontar esto es aceptar que las situaciones pueden cambiar y es necesario adaptarse a las nuevas situaciones.

“Es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas” (Powell; 1998: 95). El afrontar la realidad y los hechos en ocasiones puede llegar a ser más difícil pero el posponer, aunque suena más fácil tiende a generar más problemas y en el proceso, inundar a las personas en situaciones de mayor estrés.

“Algunas personas son malas, inicuas, infames. Deberían ser acusadas y castigadas. Uno debería preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás” (Powell; 1998: 95). De la misma manera que las anteriores, estas dos situaciones hunden a un individuo en una situación de estrés bastante alta, ya que, las personas se llenan de preocupaciones por situaciones que están fuera de su control.

En conjunto, todas las situaciones anteriores pueden presentarse en los individuos y son un ejemplo de como las personas pueden ser las creadoras de su propio estrés, esto lleva a que los individuos para disminuir su cantidad de estrés deben adaptarse a diferentes situaciones y básicamente entender que existen situaciones que se encuentran fuera de su control.

1.5 Los moduladores de estrés.

El Palmero y cols. (2002) indican la existencia de varios agentes denominados moduladores de estrés, los cuales tienen un papel importante en cómo se desarrollará el estrés en los individuos, ya que, si estos no están desarrollados de manera adecuada el estrés que sufrirá el individuo podría ser alto e incluso generar daños a través de la somatización, mientras que, también resalta que, si estos moduladores son desarrollados de manera adecuada, pueden incluso generar salud a las personas.

A continuación se presentaran diferentes medios que son usados para manejar el problema del estrés, y el como “El individuo hace uso de recursos para afrontar el estrés y las emociones” (Palmero y cols.; 2002: 527) siendo estas tácticas variantes de acuerdo con las situaciones según el autor.

1.5.1 El control percibido.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), el control percibido se puede entender como la capacidad del individuo de manejar el estrés y las diferentes afecciones que tenga sobre él.

En el proceso de entender el control percibido y sus efectos, Palmero y cols. (2002) citan a diferentes autores, Inicialmente rescatan de Martin Seligman que en sus labores logró demostrar “Los efectos cognoscitivos, motivacionales y emocionales negativos de la falta de control” (Palmero y cols.; 2002: 528). Sin embargo, una parte importante sería el de situación en la que se presenta control positivo, y para la cual se retoma de Alloy y Abramson, “Cuando las personas creen tener control sobre el entorno, aunque este no sea real, esta creencia protege generalmente al individuo de los efectos negativos que podría provocarle el estrés” (Palmero y cols.; 2002: 528).

El control percibido de acuerdo con los autores, tiene efectos importantes sobre los individuos, ya que, de esta manera, se pueden desenvolver de mejor manera en su entorno y ayudar a llevar una vida más saludable.

“Un estudio demuestra claramente como el control percibido y sus efectos están determinados por la información disponible y su procesamiento” (Palmero y cols.; 2002: 528); dicho estudio fue realizado por Bourne y se llevó a cabo en soldados durante descansos y momentos de guerra, en dicho estudio se demostró que de acuerdo con el conocimiento que los militares tenían, su percepción de control era mayor y esto los impulsaba a realizar sus tareas con mayor eficacia y menor estrés.

De esta manera, es posible demostrar que uno de los factores importantes en el manejo del estrés es el control percibido, dicho mecanismo se forma a través de las experiencias, tomando en cuenta los aspectos “cognoscitivos, motivacionales y emociones” (Palmero y cols.; 2002: 528).

1.5.2 El apoyo social

El apoyo social forma parte de las diferentes estrategias útiles para enfrentar las situaciones de estrés que los individuos llegan a padecer.

De acuerdo con Palmero y cols., el apoyo social incluye “los recursos aportados por los otros al individuo” (2002: 529). Se menciona que en diferentes situaciones en las que el estrés puede conducir a una situación de fragilidad ante malestares con diferente origen, cuando existe este factor denominado apoyo social, los efectos se pueden ver mitigados en diferentes niveles y ayudar a la recuperación de la persona.

De acuerdo con ello, el contacto con diferentes personas o las relaciones sociales pueden ser un factor importante para disminuir el estrés, cuando se llega a presentar una situación estresora, debido a que se aporta soporte a las personas que pasan por estas circunstancias.

Con respecto al funcionamiento del apoyo social Cascio y Guillén (2010), indican que el apoyo social actúa de dos maneras: la primera la denomina “efecto indirecto o protector” (Cascio y Guillén; 2010: 190), en esta forma de acción se indica que haya o no situación de estrés el apoyo social actúa en los individuos; si hay situación de estrés ayuda como soporte y si no la hay, simplemente actúa de tal forma que los individuos puedan actuar y percibir el estrés de manera menos amenazante. Mientras que la segunda vertiente “Efecto directo o principal” (Cascio y Guillén; 2010: 190), esto puede traducirse en que el apoyo social influye en las reacciones psíquicas del individuo al fenómeno del estrés, y que, si el apoyo social es alto, el nivel de estrés es bajo y viceversa.

El apoyo social tiene injerencia sobre diferentes aspectos cuando se presentan situaciones de alto nivel de estrés, un ejemplo de esto el que se retoma de Goodwin respecto a que “el apoyo social incrementa la supervivencia en pacientes con cáncer de mama” (citado por Palmero y cols.; 2002: 529). De esta manera, se demuestra que este es un factor importante en el manejo y asimilación del estrés.

El apoyo social no solo se vuelve un factor relevante para situaciones de la vida específicas en las que se presente estrés, sino que también es importante en el

desarrollo de la vida de los individuos así como indican Palmero y cols., “incrementa significativamente su calidad de vida” (2002: 529). Teniendo en cuenta lo anterior, es posible reconocer que las relaciones sociales saludables tienen una injerencia importante en la vida del ser humano.

1.5.3 El tipo de personalidad: A/B

De acuerdo con Ivancevich y Matteson (1985), a mediados del siglo pasado un grupo de estudiosos se enfocó en el proceso de detectar con anticipación enfermedades relacionadas con el corazón, desde aspectos relacionados con el medio ambiente.

Según los autores, este grupo de personas asociadas con el Instituto de investigaciones cardiovasculares Harold Brunn, obtuvieron “de esta investigación los tipos de personalidad A y B” (Ivancevich y Matteson; 1985: 202).

Ivancevich y Matteson (1985), indican que ambos tipos de personalidad son completamente diferentes, desde cómo es la influencia del estrés en estas personas y los efectos que tienen sobre los mismos.

Travers y Cooper (1997) enlistan en su obra una serie de características útiles para identificar una persona con personalidad tipo A, esta lista tiende a resaltar que los sujetos con personalidad tipo A suelen llevar una vida apresurada, tienden a querer ser el centro de atención y tratar de hacer la mayor cantidad de tareas en

menos tiempo. En esta lista se utilizan palabras que pueden ser tomadas como sinónimos de este comportamiento, entre ellas: “impacientes, enfatizar explosivamente ciertas palabras, hacer dos o más cosas a la vez, hacer girar la conversación en torno a ellos” (Travers y Cooper; 1998: 93).

Con la descripción anterior se puede entender que las actitudes propias de un sujeto con personalidad tipo A, tienen diferentes cuestiones causantes de estrés en los individuos.

Sin embargo, para los sujetos con personalidad tipo B, es posible que su descripción general se vea mayormente relacionada con aspectos relajados y alejados de las situaciones de estrés, ya que, Travers y Cooper (1998) al igual que Ivancevich y Matteson (1985), indican que este tipo de personalidad es contraria y/u opuesta a la personalidad tipo A.

Travers y Cooper (1985) indican que los sujetos de personalidad tipo B tienden a ser más relajados y no tienen esa característica de los sujetos del tipo A, que es la prisa. Mientras que “los tipo B pueden ser más relajados, tranquilos y que buscan la satisfacción de sus necesidades de tal forma que no crean los estragos psicológicos y físicos a los que se encuentra sujeto del tipo A” (Ivancevich y Matteson; 1985: 202).

De esta forma, es posible entender las diferencias de ambos tipos de personalidades, resaltando que la personalidad de tipo A es caracterizada por los

autores (Ivancevich y Matteson; 1985. Travers y Cooper; 1997) como una personalidad impaciente y con un alto riesgo de verse sumergida en situaciones de estrés, mientras que, los sujetos con personalidad de tipo B son caracterizados por actitudes más relajadas y que tienen menor probabilidad de enfrentarse a padecimientos relacionados con el estrés.

1.5.3.1 Personalidad tipo A y problemas cardiacos

Como fue mencionado anteriormente, los individuos con personalidad tipo A son sumamente propensos a padecer de estrés, debido a la forma en que actúan para hacer frente a las diversas situaciones que se les presentan, es así, que se puede entender los orígenes de las investigaciones relacionadas con el estrés y los problemas cardiacos.

Travers y Cooper (1997) rescatan de Friedman y Rosenman que en los individuos con este tipo de personalidad, tiende a existir una relación alta entre el actuar de estos individuos y los problemas relacionados con el corazón.

Ivancevich y Matteson (1985) señalan que existe una gran cantidad de estudios en los que se ven relacionados los problemas o enfermedades del corazón y la personalidad tipo A. Para poder sustentar sus acusaciones, se retoman los datos de una investigación en la cual se investiga a diferentes sujetos de los cuales aproximadamente la mitad fueron diagnosticados con personalidad tipo A, en esta indagación, la cantidad de sujetos con esta personalidad que sufrieron enfermedades

relacionadas con el corazón, fue dos veces más alta que la de sujetos con personalidad tipo B.

De esta manera, es posible concluir que la personalidad de tipo A tiene influencia en la formación de problemas fisiológicos, principalmente relacionados con el corazón, teniendo en cuenta que los sujetos con este tipo de personalidad, son los que sufren en mayor cantidad estrés, también se abre la posibilidad de argüir que el estrés, tiene alta tendencia a la generación de efectos negativos.

1.6 Efectos negativos del estrés

De acuerdo con Ivancevich y Matteson (1985), el estrés no tiene repercusiones directas en la salud de los individuos, sino que el cuerpo, en el proceso de mantener a los individuos estables, genera reacciones que son equivocadas, lo que causa los malestares en la salud.

De acuerdo con ello, aunque estos malestares no son causados de forma “directa, sino del intento del cuerpo de adaptarse” (Ivancevich y Matteson; 1985: 106), el estrés tiene relación con algunos padecimientos, que serán denominados efectos negativos del estrés.

Para esta lista se incluyen padecimientos o “enfermedades del corazón, riñón, artritis reumática y reumatoide, enfermedades inflamatorias de la piel y los ojos,

alergias, hipersensibilidad, enfermedades nerviosas, disfunciones sexuales, algunos tipos de cáncer” (Ivancevich y Matteson; 1985:106) entre otras.

De esta manera, y relacionando con los diferentes autores mencionados en este capítulo, el estrés es perjudicial si el individuo no es capaz de mantener un equilibrio entre él y su entorno.

CAPÍTULO 2

BULLYING

En el presente capítulo se manejarán diferentes aspectos relacionados con la problemática del *bullying*, desde una perspectiva orientada hacia la psicología, así como desde diferentes puntos clave.

Se integran las características, antecedentes, causas, consecuencias y estrategias para su prevención, así como diferentes datos de relevancia sobre el *bullying*, con la finalidad de presentar al lector una información completa sobre el tema y facilitar el proceso para que se pueda adentrar en él.

Es importante conocer la información presentada a continuación para poder adentrarse al tema y ser capaz de identificar las diversas causas que conducen a generar problemáticas de esta clase, debido a que algunas tienen gran facilidad para ser confundidas con otros tipos de situaciones.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*

Con respecto al fenómeno del *bullying* se han generado diferentes indagaciones, pero para la presente investigación se tomarán como referencia, las mencionadas a continuación.

La primera investigación a la cual se hará referencia es la mencionada por Mendoza (2011) e indica que fue “realizada por la (SEP) en 2008 y es la primera encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, en las escuelas públicas del nivel de Educación Media Superior)” (2011: 23). Según dicha investigación resaltó un aumento con respecto a la violencia en los últimos años. A esto se agrega que en las fechas recientes, se ha observado una modificación con respecto a los juegos en los que participan los niños debido a que en estos se representan situaciones con mayor grado de violencia.

Con respecto al tema, Salgado y cols. (2012) mencionan que las instituciones educativas se han visto transformadas, pasando de ser un espacio de confort en el cual se llevaban a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje y no solamente de cuestiones educativas, sino también de aspectos con respecto a la interacción con otros individuos con la finalidad de integrarse a un desarrollo sano. Ahora es un lugar donde algunos de todos, los niños se lleguen a sentir cómodos en una totalidad, y que en algunos aspectos se han transformado en lugares donde la zona de confort deja de existir, y se hacen presentes situaciones de agresión y violencia, desde diferentes aspectos como psicológicos y físicos pero entre los mismos compañeros.

Salgado y cols. (2012), retoman de Uriarte que es de conocimiento general, el hecho de que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vean influenciados por diferentes factores como: la interacción y el bienestar emocional. Ella expresa que acorde a lo expresado por las UNESCO dentro de las instituciones educativas se deben promover diferentes valores que aporten beneficios a este proceso y para esto

determina “cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (Salgado y cols.; 2012: 128).

Para Salgado y cols., es importante indagar más, en los dos últimos aspectos, ya que, en primer lugar “el aprender a ser” (2012: 128) provoca en los individuos el desarrollo personal, principalmente con respecto a sus capacidades, de tal manera que llegan a crecer como personas. Mientras que “el aprender a vivir juntos” (2012: 128), lleva a los individuos a mejorar sus relaciones sociales y de esta manera, actuar o convivir de una mejor forma con los individuos que los rodean.

Salgado y cols. (2012), señalan que las instituciones educativas, deben ser lugares donde no solo se aprenda, sino también un espacio donde se desarrollen habilidades sociales y que permitan interactuar de manera idónea con los demás, sin embargo, indican que la realidad con respecto a las instituciones es diferente. Entonces como fue mencionado anteriormente y de igual forma puede ser extraído del texto, los diferentes juegos en los cuales se ven adentrados los infantes son causantes de que se vean afectados los diferentes factores relevantes para el desarrollo educativo, así como los valores.

Según García (citado por Salgado y cols.; 2012), el fenómeno del acoso escolar, no es una situación nueva, pero si es una situación que se ha convertido en relevante y estudiado en los últimos años, en especial por lugares donde dicho fenómeno tiene un gran auge.

Jiménez (referido por Salgado y cols.; 2012), expresa que en las últimas décadas se han generado una gran cantidad de investigaciones con respecto al fenómeno, en diferentes países europeos, asiáticos entre otros, y el hecho de que este fenómeno ha sido investigado desde diferentes puntos de vista, incluso tomando en cuenta diferentes participantes del fenómeno.

Salgado y cols. (2012), retoman de varios autores hechos sobre las investigaciones, primero de Whitney & Smith, la cual indica los diferentes tipos de agresiones que se presenta en “Inglaterra, las cuales implica: insultos, motes: 62%; agresión física: 26%; amenazas: 25%; Rumores: 24%,” (Salgado y cols.; 2012: 146) entre otros con porcentajes menores. Sin embargo, el autor menciona que en Portugal, la violencia se presenta en mayor cantidad desde el aspecto verbal, incluyendo a mujeres y a hombres en este tipo de agresión.

Mientras que Albores, generó una investigación de la cual se analizaron diferentes aspectos a través de pruebas psicométricas y de la cual se esperaba encontrar: “Relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar” y en la cual se obtuvieron como resultados el hecho de que “el acoso escolar se asocia con la psicopatología y requiere de atención psiquiátrica oportuna” (mencionado por Salgado y cols.; 2012: 154).

Sin embargo, para Lucio (2012), el acoso escolar en sus diferentes manifestaciones, implica que los espacios designados para el aprendizaje se vean afectados y no solo en el aspecto intelectual, ya que, como fue retomado por otros

autores anteriormente, las instituciones educativas no solo son un lugar para el desarrollo intelectual, sino también un espacio para el desarrollo de habilidades sociales.

Lucio (2012), indica que las cuestiones de violencia en las instituciones, en ocasiones son provocadas por los profesores, y que de esta forma ellos son los promotores de la violencia, en algunos casos. “Nuestro estudio demuestra que la violencia no es innata, sino que es aprendida, y aunque este fenómeno de aprendizaje puede ser entre compañeros, también puede ser incentivado por el profesorado” (Lucio; 2012: 153). Dicha situación genera un círculo de violencia en el cual las víctimas toman acciones contra los profesores y otros compañeros, y de igual forma esta es recíproca generando así un fenómeno más grande y perjudicial.

De esta forma se entiende que con respecto al fenómeno del *bullying* se ha generado una gran controversia y como “no existen datos uniformes en los países, debido entre otras causas, a aspectos conceptuales” (Salgado y cols.; 2012: 154), pero es un hecho que se ha estudiado y que el conocimiento generado implica que es importante el generar una más, para poder llegar a las raíces del fenómeno y de esta manera, implementar acciones.

2.2 Concepto

Según Mendoza (2011) el concepto sobre el acoso escolar es “introducido al lenguaje de la salud mental por el noruego Dan Olweus” (Mendoza; 2011: 9), dicho

concepto se refiere a diferentes tipos de agresiones, que sean presentadas por un periodo constante y determinado.

Para Mendoza y cols. (2011), el *bullying* es representado por diferentes formas como agresión de tipo físico, verbal y psicológico, siendo la última la que en ocasiones aparece con mayor frecuencia. En este proceso la autora indica que casi la mitad de los estudiantes se han visto involucrados en alguna parte de dicho proceso. Asimismo, ella indica que para que pueda denominarse acoso escolar es necesario que sea parte de un proceso frecuente, periódica, reiterativa y con la intención de dañar a un individuo.

Salgado y cols. indican que el *bullying* ha sido denominado de diferentes maneras, y que en algunos lugares aún no existe una forma determinada para denominarlo. Sin embargo, los autores indican, para esto, que Trautmann y otros autores “integran denominaciones tales como intimidaciones o acoso entre escolares a una denominación universal que sería el *bullying*” (2012: 132).

El término *bullying* según Avilés “Proviene del inglés *bullying* que significa matón o bravucón y se relaciona con conductas relacionadas con: intimidación, tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos” (citado por Salgado y cols.; 2012: 132). Asimismo, dichos autores citan de Oxford Universal Dictionary que el término *bullying* es el más utilizado, debido a que es el que más se acerca a la conceptualización de dicho fenómeno.

De acuerdo con Barri (2013), el *bullying* no es ni un fenómeno nuevo ni un concepto nuevo, pero es la forma en que se denomina al acoso escolar de manera más global. Debido a como se mencionó anteriormente es la palabra que define de manera más concreta el fenómeno. Lo cual confinado a que es “un anglicismo que usamos por no existir una traducción equivalente en un solo vocablo en nuestro idioma y por qué se usa internacionalmente” (Barri; 2013: 17).

Dentro de la conceptualización del *bullying* es importante conceptualizar lo que es y lo que no es, indica Barri (2013). Para conceptualizar el fenómeno hay tomar en cuenta que el *bullying* es que dentro de su conceptualización debe incluir que en muchas ocasiones se presenta de manera apartada del profesorado y que dicho fenómeno también llega a pasar desapercibido debido a lo mencionado sobre su falta de expresión general.

Hay que tomar en cuenta que el *bullying*, acoso escolar o cualquiera de sus otras definiciones, al final en la mayoría de los casos hace referencia a las acciones de agresión o violencia entre estudiantes. Pero que también es referente a las acciones de agresión entre niños y adolescentes en diferentes ámbitos de interacción, esto último indicado por Barri (2013).

2.3 Causas del *bullying*

En esta sección se hablará de las acciones o motivos que abren camino a la presentación del fenómeno de *bullying*, desde diferentes perspectivas de relevancia

como son la escuela y familia y sociedad. El hecho de mencionar los factores causantes de este fenómeno es debido a que como menciona Olweus (2006), el conocer las causas es un paso importante para dar solución al problema.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

Inicialmente, Mendoza indica una serie de factores escolares tienen relación con la generación del *bullying*, “no planear la clase, falta de límites en el aula escolar, conductas que excluyen al alumnado, creencias erróneas del profesorado y directivo, así como atribuir *bullying* a causas externas” (2012: 38).

El primero de los casos mencionados anteriormente es ocasionado por la falta de un profesor que tenga el material adecuado con el cual se va a trabajar, y que permita periodos de tiempo muy extensos en los cuales el alumnado se desconcentre y comience con otras actividades, menciona Mendoza (2012). Para el segundo caso los profesores no generan límites tanto entre de la convivencia los alumnos, como en el caso de la convivencia entre profesor y alumnos.

El tercer caso mencionado por el autor, va enfocado a que los profesores se conviertan en facilitadores de las acciones para la generación de la agresión, a través de la discriminación en relación con la inteligencia, apartando a unos alumnos de sus compañeros y permitiendo los rezagos con respecto a la educación en el aula. Para los últimos dos se puede tomar como situaciones de ignorancia, en las

cuales para el cuarto caso sería: “la violencia y el *bullying* son maneras de forjar el carácter” (2012: 39).

La autora menciona que en México, la falta de conocimiento y preparación sobre el tema por parte de los profesores o encargados de las instituciones, es lo que facilita la generación de este fenómeno en las instituciones. De esta manera, ella genera una lista de factores que son causantes del fenómeno en las instituciones educativas. “Ausencia de prácticas de disciplina consistentes, un código de conducta que los alumnos desconocen, demasiados alumnos en las escuelas, discriminación por parte de los profesores, debilidad psicológica de los profesores, problemas entre profesores, falta de atención de estos, profesores que no se preocupan por los grupos y algunos que no planean las clases” (Mendoza; 2012: 42).

Lo anterior demuestra que la atención y dedicación del profesorado es importante para que los factores que permiten el desarrollo del *bullying* no se generen en especial tomando en cuenta que el segundo hogar de los alumnos es el entorno escolar.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

Es posible rescatar de Olweus (2006), que existen cuatro puntos importantes sobre el *bullying* y su aparición en los que se ven involucrados los familiares. “En primer lugar, la actitud emotiva básica de los padres hacia el niño” (2006: 58), la cual consiste en que la persona que primordialmente cuida del infante le proporcione un

ambiente con cariño y cuidados, para prevenir que se desarrollen actitudes de violencia en el infante.

El segundo factor importante mencionado por Olweus, es “el grado de permisividad del primer cuidador del niño” (2006: 58); con respecto a este se toma en cuenta que la persona que tiene el rol de cuidador debe, no solo, cuidar al niño sino también educarlo y “fijar límites” (2006: 58), para que el niño, no crezca con demasiada libertad. El tercer y último punto importante con respecto a los factores de riesgo familiares mencionados por el autor, es “los métodos de afirmación de autoridad por parte de los padres” en cuyo caso se incluyen las agresiones físicas o el abuso con respecto a las llamadas de atención por parte de los padres, lo cual es un claro ejemplo de la frase “violencia engendra más violencia” (2006: 58).

Agregando a los factores familiares que facilitan el *bullying*, Mendoza (2012) indica que la familia desempeña un papel importante con respecto a dicho problema, en el aspecto de que los niños o jóvenes se conviertan en víctimas o agresores.

Con respecto a que los niños se conviertan víctimas, de acuerdo con Mendoza (2012) para que los niños expresen si han sido partícipes de una situación de violencia, es importante la relación que tengan con los padres, ya que, ellos son los a los que recurren en caso de ser víctimas de un acoso escolar.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

Dentro de las instituciones educativas, según Mendoza, se imitan algunos de los tipos de violencia que se presentan de manera general en la sociedad, como: “abuso sexual, o uso de armas venta y uso de sustancias dañinas corrupción, entre otros” (2012: 52).

Mendoza (2012) cita a Mendoza con respecto a una investigación, en la cual se obtuvo como resultado que las personas pertenecientes a minorías y que tienen conflictos con respecto al pertenecer a ellos, tienden a convertirse en víctimas o en ocasiones en agresores.

Para Mendoza (2012), es importante que los alumnos se involucren y que generen lazos entre minorías y mayorías, eliminando todos esos factores influyentes por parte de la sociedad en la aparición acoso escolar, ya que la autora menciona que los niños y jóvenes se ven influenciados de manera significativa para la aparición del *bullying*, por la forma en que se identifican con respecto a los grupos mayoritarios y los minoritarios, convirtiéndose en más propensos a ser víctimas a los que no están conformes con el orden y pertenecen a minorías, mientras que a los que están identificados y aceptados con la mayoría se convierten en abusadores.

La autora menciona que es importante que los diferentes miembros de las instituciones, dejen de regirse como mayorías o minorías, ya que, esto eliminará barreras y generará entornos que faciliten la convivencia y disminuyan la violencia.

2.4 Consecuencias del *bullying*

De acuerdo con Salgado y cols. (2012), la violencia escolar aparece representada de diferentes formas, así como también tiene sus conceptualizaciones, pero existen datos relevantes, los cuales no son incluidos en dichas definiciones.

En este caso serían las consecuencias que este fenómeno tiene sobre las víctimas, y sobre los cuales la autora mencionada anteriormente retoma una lista de Merino: “que se sientan excluidas, que perciban al agresor como más fuerte, que las agresiones vayan aumentando en intensidad, que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado” (Salgado y cols.; 2012: 134).

Sin embargo, estos autores también rescatan algunos aspectos relevantes de otros autores, como la dificultad a la que se enfrentan las víctimas en el proceso de afrontar las problemáticas. De igual forma hace mención de la “ceguera y la naturalización del fenómeno” (Salgado y cols.; 2012: 135), la cual se puede relacionar con la desensibilización que las personas comienzan a tener con respecto al problema, en la cual ellos la comienzan a ver como un hecho normal o cotidiano y debido a esto dejan de tomar acciones para afrontarlo.

2.5 Tipos de *bullying*

En esta sección, se tomarán en cuenta dos diferentes autores que mencionan algunos tipos de acoso escolar, y sus características.

Barri menciona dos tipos de acoso: “*bullying* horizontal y *bullying* vertical” (2013: 53), el primero hace referencia al acoso escolar entre iguales, mientras que el segundo, hace referencia al tipo de acoso que se presenta de los alumnos a los profesores.

De acuerdo con Barri, (2013) el acoso escolar de tipo horizontal tiene diferentes tipos de manifestaciones, todas estas van en relación con los lugares donde los agresores son los que tienen el control del área, mientras que para los agredidos implica una falta de este.

El autor menciona que este tipo de acoso no se manifiesta en un determinado tipo de acciones, sino, que se presenta tanto en forma psicológica, física y social. De igual manera, indica que aunque las agresiones don mayormente en áreas apartadas de los profesores, estas llegan a tener repercusiones de tal manera que el acoso se presente también dentro del aula y en el cual el agresor ha generado tanto control en la víctima, que con solo verlo puede intimidarlo.

Sin embargo, para Barri (2013) el acoso escolar puede llegar a tener una segunda vertiente, en este caso el acoso implica inicialmente una lucha de poder entre el alumno y el profesor. El problema es cuando los alumnos ganan, en estos casos los profesores no supieron posicionarse dentro del grupo y esto es lo que facilita la aparición del *bullying* vertical.

En este aspecto, es importante rescatar que los profesores deben saber actuar con suficiente firmeza para no perder el control sobre el grupo, así como mantener el poder como figura de autoridad, debido a que en esta lucha de poder si el profesor es derrotado, se convertirá en víctima del acoso escolar.

Mientras que para Mendoza (2011), existen dos clasificaciones: la primera dividida en 10 grupos, mientras que la segunda se encuentra dividida en solamente 6 grupos.

Dentro de la primera modalidad que maneja la autora, se encuentran: “Bloqueo social” (Mendoza; 2011: 25), la cual es descrita como las acciones que toman los agresores con respecto a limitar la convivencia de las víctimas. “Hostigamiento” (Mendoza; 2011: 25), dicho grupo implica manifestaciones de desvalorización sobre el infante. “Manipulación social” (Mendoza; 2011: 25), para esta variante básicamente se entiende la manipulación de la imagen del infante. “Coacción” (Mendoza; 2011: 25): dentro de este grupo, se entiende que los individuos buscan que la víctima lleve a cabo actos aun sin consentimiento. “Exclusión social” (Mendoza; 2011: 25), para dicha variante, se entienden las acciones relacionadas con separar a la víctima del grupo y evitar su participación en actividades. “Intimidación” (Mendoza; 2011: 25), implica conductas que hagan sentir a la víctima amenazada pero sin necesidad de agresión física. “Agresiones” (Mendoza; 2011: 25), dentro de este segmento se incluyen agresiones físicas tanto a la víctima como a sus objetos. Por último “Amenaza a la integridad” (Mendoza; 2011: 25), básicamente son acciones para acobardar a los individuos.

Mendoza (2011), indica que los diferentes tipos de agresiones mencionados anteriormente “pueden ser: verbales, electrónicas, físicas, sociales, psicológicas” (Mendoza; 2011: 29), siendo esta primera, una clasificación enfocada en la finalidades que buscan los agresores para la víctima.

La segunda clasificación que hace Mendoza (2011), incluye únicamente seis grupos que son: “Abuso físico” (Mendoza; 2011: 29), la cual implica todas las agresiones contra la persona pero únicamente afectando el estado físico del individuo. “Abuso verbal” (Mendoza; 2011: 29), dicho tipo de violencia indica la autora que es la más común, y la cual implica herir a los individuos a través de las palabras. “Abuso emocional” (Mendoza; 2011: 29), este tipo de agresión es posible comprenderlo como las acciones, no necesariamente verbales que implican daños directos al autoestima de los individuos. “Abuso sexual” (Mendoza; 2011: 29), dicha modalidad implica violencia física pero enfocada en daños contra la sexualidad. “Abuso fraternal” (Mendoza; 2011: 29), la variante anterior implica acciones de agresión variados pero entre hermanos. Por último, se encuentra el “*Ciberbullying*” (Mendoza; 2011: 29), esta modalidad conlleva acciones de agresión a través de “medios electrónicos de comunicación” (Mendoza; 2011: 39).

Este último grupo de clasificaciones mencionado por Mendoza (2011) conlleva a diferencia del anterior, los medios utilizados para generar acoso escolar o *bullying*.

De esta forma, es posible rescatar de ambos autores que las agresiones pueden ser aplicadas desde diferentes aspectos y que una agresión debido a la forma de daño puede ser catalogada en las de una clasificación.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

Dentro del presente tema se pretenden abordar llar características que rodean, definen y/o caracterizan a los individuos, como víctimas o agresores.

De acuerdo con Mendoza (2011), para que el proceso de *bullying* se pueda llevar a cabo es necesario, la existencia de una víctima y un agresor, sin embargo, los factores que llevan a un individuo a tomar uno de estos roles con respecto al acto, aunque a pesar de esto lo que tiene una mayor facilidad para detectarse son los que ya han tomado uno de los roles, y es lo que se explicara a continuación.

2.6.1 Características de los acosadores

Inicialmente, Mendoza (2011) describe las características de los agresores, para esto ella indica que los agresores en la mayoría de los casos son varones, son fuertes físicamente y tienden a desarrollarse de manera más rápida.

De igual manera, la autora integra una lista de características de personalidad, así como una lista de características socio-familiares que incluyen cuestiones como que los agresores “se sienten más fuertes que las víctimas, son agresivos,

impulsivos, tienen deficientes habilidades para resolver conflictos, falta de empatía, carecen de autocrítica, intentan llamar la atención, buscan compensar exclusiones o fracasos anteriores, quizás fueron abusos” (Mendoza; 2011: 47), entre otras características.

Mientras que respecto a las cuestiones sociofamiliares, de acuerdo con la autora, se pueden enlistar características como: mala integración escolar, su popularidad se encuentra en un nivel medio, problemas en el ámbito familiar así como posibles agresiones entre sus progenitores, falta de motivación por el estudio, educación deficiente en el hogar, problemas para acatar reglas.

Para lo cual los listados anteriores desembocan, según la autora, en que los individuos denominados agresores tienen “ausencia de empatía y cierto tipo de distorsión cognitiva” (Mendoza; 2011: 48). Que de acuerdo con la autora esto genera primero problemas para sentir y entender el dolor del otro, también según Garbarino “La presencia de distorsiones cognitivas tienen que ver con el hecho de que su interpretación de la realidad suele eludir la evidencia de los hechos, siendo común que responsabilicen de sus acciones a la víctima. Siendo este perfil parte del 70% de los casos” (Mendoza; 2011: 48).

Aunque la autora también indica que muy probablemente las conductas que llevan a que los niños tengan estos tipos de comportamiento, van relacionadas con problemas en el seno familiar respecto a la educación que el individuo recibe en este.

2.6.2 Características de las víctimas

Para los individuos que se integran en la situación del acoso escolar como víctimas, Mendoza (2011) hace dos clasificaciones de características, físicas y sociofamiliares, con respecto a la primera, la autora indica características opuestas a las de los agresores como: “tranquilos, se sienten débiles, inseguros y ansiosos, no son agresivos, son tímidos y tienen baja autoestima entre otras cosas” (Mendoza; 2011: 50).

Sin embargo, con respecto a las características sociofamiliares: “son de diferente raza, nivel socio-económico inferior, familia que fomenta dependencia, no tienen amigos, o son poco populares, y suelen tener intereses intelectuales” (Mendoza; 2011: 50).

De lo mencionado con respecto a las víctimas, es posible rescatar que gran parte de las características mencionadas se oponen a las características de los agresores.

2.6.3 Otros participantes del acoso

En este segmento, será posible entender un tercer segmento de individuos participantes en las actividades de acoso escolar, de acuerdo con Olweus (2006).

Para el autor, este segmento de población se encuentra dentro de los grupos donde existen los agresores y las víctimas, dicho grupo surge al mismo tiempo que aparece el *bullying* o acoso escolar.

El autor denomina a este segmento como “Mecanismos de grupo” (Olweus; 2006: 63) y a su vez explica la existencia de tres mecanismos de grupo:

Para el primero de los mecanismos, el autor indica, que las agresiones dentro de las instituciones, se convierten en la enseñanza de los mismos compañeros y estos individuos son los que toman el tercer rol en el cual se promueve una aceptación sobre las conductas agresivas y lo denomina “Contagio social” (Olweus; 2006: 36).

Para la segunda categoría, se presentan situaciones similares a las mencionadas a la anterior, para Olweus (2006), sin embargo, la situación aquí no implica una aceptación, basta con el hecho de que los espectadores no hagan nada para promover el acoso.

Para la última situación, se pueden tomar conductas relacionadas con las anteriores, el autor manifiesta que, las agresiones grupales pueden generar mayor daño que las agresiones individuales, generando que la víctima acepte el rol y tienda a buscar el ser agredido.

Es posible rescatar que básicamente las agresiones de este tipo o variedad, tienden a presentarse con mayor facilidad cuando en el grupo de individuos se forman las figuras de los espectadores, sin embargo, estas figuras pueden generar un aspecto contrario y frenar las agresiones, lo cual remite a las acciones que los individuos crean más convenientes realizar.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

Para el presente tema se retomarán las acciones que se recomienda realizar, con la finalidad de disminuir las agresiones o el acoso escolar.

“Lo primero que debemos hacer para resolver cualquier problema es reconocerlo, pues no podemos cambiar lo que ni siquiera sabemos que existe” (Mendoza; 2011: 59). De acuerdo con la autora es necesario el tener información con respecto al tema que se pretende abordar, con la finalidad de identificarlo en un determinado entorno.

De esta manera, la autora remata en la importancia de concientizar a la población sobre las problemáticas que está viviendo, lo cual se puede realizar a través de capacitaciones y publicidad. Aunque de igual forma para el tema del acoso escolar es importante actuar en diferentes rubros de los cuales encontramos la escuela, la casa y las medidas especializadas.

2.7.1 Estrategias escolares

Con relación a las acciones dentro de las instituciones, de acuerdo con Mendoza (2011), es importante que la participación de los educadores dentro de las escuelas promueva la sana convivencia entre estudiantes.

Dentro de las acciones a tomar, es posible rescatar desde Mendoza (2011), que los profesores impartan platicas constantemente con la finalidad de frenar acciones de violencia, así como buscar profesionales que sean capaces de abordar estos temas de manera que se ataquen dichas acciones.

La autora menciona que es importante involucrar a los estudiantes en las acciones de prevención, detección y erradicación del *bullying*, para que de esta forma sea posible disminuir este fenómeno.

Para Barri (2013), es importante que dentro de las instituciones educativas se encuentre personal preparado tanto en el aula como en el resto de la institución, para que tome medidas anticipadas, con la finalidad de prevenir las situaciones de *bullying*.

Por lo tanto, para ambos autores es importante resaltar que los profesores deben, incentivar las acciones en contra del acoso escolar, pero que principalmente deben implementar acciones para prevención desde momentos que antecedan la

aparición de este, realizado dichas acciones de la mano con los alumnos y si es posible con los padres.

2.7.2 Estrategias familiares

Desde los segmentos anteriores se ha resaltado que el *bullying* puede tener diferentes orígenes, de igual forma puede tener diferentes tipos de soluciones. Para lo cual se va a retomar de Barri (2013), diferentes acciones que están relacionadas con las familias de los involucrados en dicho fenómeno.

Barri (2013) menciona que la familia al ser la base de la educación, debe tener bastante conocimiento sobre los temas relacionados al acoso escolar, desde los medios para prevenirlo, hasta cómo actuar en caso de encontrarse frente a una situación de esta clase.

El autor indica que es importante la existencia de un contacto continuo entre los padres o familiares de los alumnos y los profesores, con la finalidad de tomar acciones oportunas ante situaciones de esta clase.

De igual manera, menciona que “se trata no solo de que las familias de las víctimas sean capaces de detectar los posibles casos de acoso que sufren sus hijos e hijas, sino de implicar de forma activa a las familias de los acosadores de manera que se produzcan cambios en los patrones de valores de los menores y que ese cambio se refuerce y retroalimente en el seno familiar” (Barri; 2013: 96).

Para lo cual es posible resaltar que las familias son parte fundamental en la aparición, modificación, disminución del acoso escolar entre los estudiantes.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

Para el presente segmento se involucran a los profesionales, exceptuando a los profesores o autoridades estudiantiles, que son “El profesional de la salud, el psicólogo” (Barri; 2013: 110) de acuerdo con el autor.

Inicialmente el autor menciona, que para los profesionales de la salud es importante desarrollar diferentes habilidades relacionadas con el manejo de un clima de confianza, debido a que llegan a toparse con casos donde los infantes han sufrido algún tipo de maltrato.

Para esto, de acuerdo con el autor, es donde se requiere el desarrollo de habilidades empáticas que permitan la interacción efectiva para distinguir la situación de violencia que vivió el individuo y de esta manera, realizar la intervención adecuada en caso de que se distinga una situación de acoso escolar. Lo cual no solo favorecerá en la disminución de una conducta de esta categoría, sino que otorga la posibilidad de actuar de la manera más idónea ante otras contingencias.

Otro campo de acción profesional que interviene en esta situación, de acuerdo con el autor, es el ámbito psicológico.

Para el área del *bullying*, se desconoce gran cantidad de información, al menos desde la formación psicológica, según el autor, las investigaciones realizadas sobre el tema han comenzado a favorecer las acciones que se toman dentro de los consultorios, con la finalidad de dar solución a dichas situaciones.

Barri (2013) indica que la población atendida en relación con el fenómeno del *bullying* se divide en tres segmentos, primero se encuentran las víctimas, posteriormente los agresores y finalmente los espectadores.

Sería posible retomar de lo anterior y especificar que la falta de conocimiento sobre los temas relacionados al *bullying*, disminuye las acciones que los psicólogos realizan con la finalidad de discernir el fenómeno. Para lo cual se retoma de lo anterior que la familia es foco central para ser un facilitador, pero si desconocen el tema también es más difícil que los progenitores acudan en busca de ayuda cuando sus hijos se encuentran envueltos en alguno de los tres segmentos mencionados.

Barri (2013) menciona que la mayoría de los casos atendidos son los caso de víctimas, seguido de agresores y finalmente de espectadores, aunque de igual forma el autor indica que los casos nunca son iguales y que el psicólogo debe adaptarse y buscar seguir el camino más conveniente para solucionar la problemática, sin olvidar que es un profesional.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A través del presente capítulo se realiza una exposición sobre el proceso utilizado en la investigación, desde, la metodología, análisis, interpretación y los otros componentes que abren paso a la generación del proceso de investigación.

3.1. Descripción metodológica.

Hernández y cols. (2014) indican que la investigación metodológica implica un proceso esquematizado que permite el validar un determinado conocimiento.

Sin embargo, Hernández y cols. (2014) expresan que existen varias formas de instaurar el conocimiento, según las bases utilizadas por los autores. A pesar de esto indica el autor que “desde el siglo pasado las diferentes corrientes se fusionaron en dos formas principales que son: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo” (Hernández y cols.; 2014: 4).

De acuerdo con ello, los enfoques mencionados anteriormente cuentan con diferentes características de manera particular pero de manera general cuentan con las siguientes “cinco estrategias” (Hernández y cols.; 2014: 4), enlistadas por los autores. “Primera, llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos. Segunda, establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y

evaluación realizadas. Tercera, Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento. Cuarta, Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis. Y quinta, proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras” (Hernández y cols.; 2014: 4).

3.1.1 Enfoque cuantitativo.

Con respecto al enfoque, para la investigación se utilizó un enfoque cuantitativo del cual se hará una descripción más profunda con la finalidad de que se conozcan las razones de su aplicación en la investigación.

Hernández y cols. (2014) mencionan con respecto al enfoque de investigación cuantitativo que se puede entender como el enfoque, que se caracteriza por seguir un proceso de investigación metodológico particular, que como el autor rescata de la página del centro de recursos en línea, cada etapa precede a la siguiente y no es posible brincar o eludir pasos, debido a su tan delimitado proceso para la investigación cuantitativa.

Con respecto a la investigación cuantitativa, Hernández y cols. (2014) mencionan una serie de especificaciones que determinan este tipo de investigación. Como lo es el hecho de que este tipo de investigación busca medir.

Desde lo explicado por los autores, las investigaciones cuantitativas son más rígidas en sus procesos de investigación, “su investigación es a través de la medición, los datos son representados a través de números debido a su origen, el estudio está predeterminado y uno de los puntos sobre el tema es que todas las decisiones sobre el estudio se determinan antes de la recolección y medición de la información” (Hernández y cols.; 2014: 6).

Hernández y cols. (2014) retoman a Grinnell e indica que la investigación cuantitativa a diferencia de la cualitativa tiene la característica de que posee información más certera sobre el tema de investigación, y con respecto a las “ciencias sociales, indica que la investigación tiene una mayor objetividad” (Hernández y cols.; 2014: 6), debido a que en este tipo de investigación no se evalúan las cuestiones específicas, sino que en este tipo de investigación se evalúa de manera general como se percibe por “la sociedad” y esto la hace con mayor objetividad.

3.1.2 Estudio no experimental.

Para el presente estudio, se utiliza un diseño denominado no experimental, en el cual se puede tomar en cuenta que como característica principal como indican Hernández y cols. (2014), es que el proceso de observación se presenta en un ambiente sin modificaciones.

Retomando este planteamiento, es posible rescatar que el diseño de investigación no experimental se caracteriza por no alterar de manera deliberada los factores que forman parte del estudio.

Las variables que se estudian a través de un diseño no experimental tienen, según el autor, la característica de presentarse en “situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por quien la realiza” (Hernández y cols.; 2014: 152).

Para el caso de la presente investigación, el diseño de esta, es no experimental, debido a que el estudio se generó en un entorno sin un control de las diferentes variables se genera un entorno sin un control de las diferentes variables.

3.1.3 investigación transversal o transeccional

Esta investigación ha sido catalogada, con diseño no experimental, mientras que con respecto al tipo es posible catalogarla como transversal o transeccional.

La situación anterior se puede determinar debido a que como mencionan Hernández y cols. (2014), la investigación con un diseño transversal o transeccional son determinadas por el periodo de tipo en el cual se realizara la investigación.

3.1.4 Alcance correlacional

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), las investigaciones con un diseño transversal o transeccional, cuentan con tres subdivisiones, encargadas de la delimitación del alcance, las cuales son: “exploratorios, descriptivos, correlacionales-causales” (Hernández y cols.; 2014: 155).

Con respecto al alcance correlacional, se indica que las investigaciones correlacionales-causales se pueden limitar a estudiar únicamente la relación de las variables, dejando a un lado la causa.

La presente investigación es posible denominarla como una investigación con un alcance correlacional-causal, ya que esta “recolecta datos y describe la relación existente” (Hernández y cols.; 2014: 157).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, dicha situación se presenta en la investigación actual, por lo que es posible encasillar esta investigación con un alcance correlacional.

3.1.5 Técnicas y e instrumentos de recolección de datos

Inicialmente, con la finalidad de escoger los sujetos que serán objeto de estudio, es necesario separar y delimitar cuántos de estos sujetos que cumplen con las características necesarias, es en este momento donde se plantea si el estudio

será tomando únicamente una “muestra o realizara un censo y en este caso se tomara en cuenta toda la población” (Hernández y cols.; 2014:172).

“Durante la investigación se tomara un muestreo y esto depende del alcance marcado en la investigación”. (Hernández y cols.; 2014: 172). Hasta aquí es posible rescatar lo correspondiente las técnicas.

Mientras que para los instrumentos que se utilizaron en la recolección de información, se indica que estos deben cubrir “tres requisitos esenciales: Confiabilidad, validez y objetividad” (Hernández y cols.; 2014: 200).

Dichos aspectos son de suma importancia para que la investigación reduzca de la mayor manera posible su margen de errores y sea posible estudiar lo que se pretende estudiar, por lo que para poder conseguir el resultado anterior, se utilizaron pruebas estandarizadas, que son CMAS-R y la prueba de INSEBULL.

De los instrumentos mencionados, la prueba de CMAS-R es una prueba psicométrica, estandarizada en España y su confiabilidad, dicha prueba evalúa es aplicable en los rangos de edad de 6 a 19 años.

Por lo tanto, para la investigación se implementó el uso del test CMAS-R Para evaluar la variable de estrés dicha prueba fue creada en 1997 por Reynolds y Richmond, la prueba mencionada arroja resultados sobre los niveles de ansiedad, de manera general y de manera particular resaltando la ansiedad fisiológica, inquietud-

hipersensibilidad preocupaciones sociales-concentración. Aunado a lo anterior la prueba tiene una confiabilidad de 0.80, lo cual permite que sus resultados sean tomados como viables en la investigación.

Mientras que la variable de *bullying* fue explorada a través de la escala INSEBULL, dicho test tiene como objetivo evaluar el maltrato entre iguales o el fenómeno del *bullying*. Sus autores son José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007).

Dicha prueba consta de varias partes y tiene una confiabilidad de 0.83, pero para la presente investigación se utiliza el autoinforme, aunque también contiene un heteroinforme, el que se utilizó permite estudiar el fenómeno entre iguales, sin embargo, el otro también permite realizar el estudio con los profesores y su conocimiento sobre el tema dentro de la institución. El medio utilizado sirve para proporcionar información sobre las siguientes dimensiones:

- Intimidación.
- Victimización.
- Solución moral.
- Falta de integración social.
- Constatación del maltrato.
- Identificación.

3.2. Delimitación y descripción de la población

Este tema es dedicado a esclarecer los diferentes aspectos relacionados con la población y la muestra, dividido en sus diferentes subtemas será posible comprender los aspectos relacionados con el proceso utilizado para la delimitación y descripción de la población así como de la selección de la muestra.

Hernández y cols. (2014) retoman de Lepkowski que la población se refiere los diferentes individuos que guardan una relación con respecto a características específicas.

Para llegar a este objetivo, Hernández y cols. (2014) indican que las características deben estar especificadas de la mayor manera posible, para esto menciona que es necesario incluir aspectos como “contenido, lugar, tiempo” (Hernández y cols.; 2014: 174)

Por lo tanto, de acuerdo con Hernández y cols. (2014), es necesario especificar todos los factores que puedan influir en la población, y “desestimar o no elegir casos que deberían ser parte de la muestra, descartar casos que no deberían estar por que no forman parte de la población y no seleccionar casos que son verdaderamente inelegibles” (Hernández y cols.; 2014: 175), de esta manera, se podrán establecer de mejor manera los parámetros a estudiar.

Para la presente investigación, debido a que el número de sujetos que indican la población, la investigación se realizó en toda la población, de modo que no hubo necesidad de hacer una selección de una muestra.

La descripción de la población incluye jóvenes de diferentes edades manejando un rango entre 15 y 17 años, estudiantes de nivel preparatoria, en su mayoría pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, mientras que la zona en la cual habitan es rural.

3.3 Descripción del proceso de investigación

El origen de la presente investigación, surge de la idea de entender si, entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* existe una relación, pero evaluando estos fenómenos en estudiantes provenientes de un ambiente rural.

La investigación fue planteada con la finalidad de comprender de manera más detallada dichos fenómenos, para posteriormente evaluarlos de manera similar a algunos otros investigadores.

La investigación, se buscó que fuera realizada de la manera más concreta posible, pero también completa por lo que se integraron diferentes aspectos a definir dentro del marco teórico, como lo es la redacción sobre el estrés que enlaza desde la definición, hasta como solucionar problema relacionados y pasando por las teorías que lo estudian y las diversas maneras de percibirlo. Mientras que para el tema sobre

la percepción del *bullying* se describió el fenómeno, incluyendo definición, causas, consecuencias, percepciones y acciones para prevenirlo.

Para la presente investigación se tomó de base un enfoque cuantitativo, de tipo transeccional y de alcance correlacional. Y de igual forma se generó una descripción de la población, la cual fue de alumnos, mientras que para el proceso de muestreo solo se realizó un estudio en todos los alumnos.

Para el proceso de aplicación se solicitó el permiso de los directivos de la institución, y de esta manera, se decidió que se utilizaría un día para realizar aplicaciones de los test durante horas de clases y un día para cada grupo, lo cual sería por las mañanas y cada día con el grupo que llegara primero debido a los cambios fluctuantes en los horarios.

Para la aplicación se solicitó silencio total, mientras que se les impidió el acceso a los alumnos que llegaran tarde, para que los sujetos contestaran de manera más precisa los test, se les dio la opción de decidir si querían o no contestarlo, lo cual elimino a algunos sujetos que se negaron a contestarlo.

Los datos del test de estrés fueron calificados en la hoja de aplicación de acuerdo con lo indicado en el manual, mientras que el test evaluador de la percepción del *bullying* fue calificado a través de una tabla de Excel que contenía las fórmulas de su evaluación para posteriormente realizar un cotejo de datos en una tercera plantilla de Excel.

De esta manera, se obtuvo una evaluación a través del cotejo de datos para poder llegar a una descripción sobre la relación de ambos fenómenos y comprender su relación.

3.4 Análisis e interpretación de datos

En el presente segmento, se encontrará la explicación sobre la correlación existente entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying*, de manera más específica el análisis se encuentra centrado en los datos obtenidos en la investigación realizada en el Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán.

3.4.1 Nivel de estrés en los alumnos

El estrés se puede definir como “una serie de malestares como son nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones o vivencias similares” (Caldera y cols.; 2007: 78)

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba CMAS (subtitulada: “Lo que pienso y siento”), 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 en el nivel de ansiedad total fue de 57. La media es, la suma de un conjunto de medidas, divididos entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 57.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencias en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 61.

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 11.

Particularmente, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 12. Una mediana de 11 y una moda representativa de 11. Mientras que La desviación estándar fue de 3.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 12, una mediana de 12 y una moda de 13. La desviación estándar fue de 3.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 10, una mediana de 10 y una moda de 13. La desviación estándar fue de 3.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de estrés manejado por los alumnos de Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán en el plantel Nuevo Urecho, se encuentra dentro de los niveles normales.

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

En la escala de ansiedad total, el 40% de los sujetos se ubican con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje de sujetos es de 29%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 19%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala preocupaciones sociales/concentración es de 8%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente son correspondientes a la evaluación de ansiedad en los sujetos investigados.

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

De acuerdo con lo señalado por Mendoza (2011: 9) el concepto sobre el acoso escolar es “introducido al lenguaje de la salud mental por el noruego Dan Olweus”, el

termino *bullying* se refiere a diferentes tipos de agresiones, que sean presentadas por un periodo constante y determinado.

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

La escala de intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 98, una mediana de 95, una moda de 88 y una desviación estándar de 10.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 98, una mediana de 97, una moda de 96 y una desviación estándar de 10.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 100, una mediana de 95, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 93 una mediana de 92, una moda de 80 y una desviación estándar de 10.

La escala de constatación social del maltrato, el grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 116, una mediana de 115, una moda de 110 y una desviación estándar de 6.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 95, una mediana de 96. Una moda de 81 y una desviación estándar de 9.

En la escala de vulnerabilidad, facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 102, una mediana de 103, una moda de 103 y una desviación estándar de 11.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros, los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 109, una mediana de 109, una moda de 99 y una desviación estándar de 7.

Finalmente en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 98, una mediana de 95, una moda de 110 y una desviación estándar de 13.

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

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

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan por lo general en un nivel bajo; y en dicho estudio se destacan las escalas de constatación, falta de integración y victimización, siendo estas las tres escalas con puntajes mayores y resaltando el hecho de que ninguna de las escalas mencionadas alcanza rangos altos.

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

En la escala de intimidación, el 7% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 4%; en la de victimización, el 20%; en la de inadaptación social, el 4%; en la de constatación del maltrato el 48%; en la que respecta a la identificación fue de 4%; en la de vulnerabilidad, el 14%; respecto a la falta de integración social, 23%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 10%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que el nivel de percepción del *bullying* que se presenta dentro de la institución en la que se llevó a cabo la investigación es bajo pero casi la mitad de los sujetos tuvieron puntaje alto en el área de constatación.

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

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

Mora toma como referencia ideas de diversos autores describe el *bullying* o acoso escolar como el proceso de victimización de estudiantes hecha por estudiantes, las cuales generan diferentes problemáticas en los individuos como son “ansiedad, depresión, inseguridad, baja autoestima, rechazo a la escuela, neurosis, histeria y relaciones interpersonales problemáticas.” (2006: 24)

En la investigación realizada en el Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán Plantel Nuevo Urecho, 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 0.16 acuerdo a la prueba “r de Pearson”.

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

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

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

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de -0.09, de acuerdo con la prueba “r de Pearson”. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01 lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de 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 0.33 de acuerdo con la prueba de “r de Pearson”.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe una correlación positiva media.

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

Adicionalmente entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.32, de acuerdo con la prueba “r de Pearson”.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social, existe una correlación positiva media.

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 inadaptación social hay una relación del 10%.

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de constatación del maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.20, de acuerdo con la prueba “r de Pearson”.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de constatación del maltrato existe una correlación positiva débil.

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

Entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.09 de acuerdo con la prueba “r de Pearson”.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.08, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de identificación hay una relación del 9%.

Entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.09 de acuerdo con la prueba “r de Pearson”.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe una ausencia de correlación.

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

Entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social, existe un coeficiente de correlación de 0.26 de acuerdo con la prueba "r de Personne".

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe una correlación positiva débil.

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

Finalmente se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.31 de acuerdo con la prueba "r de Pearson".

Esto significa que entre el estrés y la escala de total previsión maltrato existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.09, lo que significa que entre el estrés y la escala de Total previsión maltrato hay una relación del 9%.

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

Cabe señalar, que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe 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 e inadaptación social.

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

En función de los resultados presentados se confirma la hipótesis de trabajo que afirma, existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en estudiantes de nivel bachillerato del municipio de Nuevo Urecho, Michoacán. Para las escalas de victimización e inadaptación social. Asimismo, se confirma la hipótesis nula para las escalas de carencia de soluciones, identificación, vulnerabilidad, constatación del maltrato, falta de integración y total previsión maltrato.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se encontró una relación significativa únicamente entre el nivel de estrés y las escalas de victimización e inadaptación social.

En este apartado final, se indica la manera en que se cumplieron los objetivos de la investigación y se corroboraron las hipótesis.

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

A su vez, los objetivos enfocados a definir el término *bullying*, analizar la importancia que tiene este fenómeno en la psicología y determinar las principales aportaciones teóricas referidas a la segunda variable, fueron tratados con suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número dos.

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

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables, permitió la consecución del objetivo general del estudio, enunciado en la introducción del presente informe en los siguientes términos: determinar la relación entre estrés y la percepción del *bullying* en alumnos del plantel número 65 del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán.

Un aspecto relevante es concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación. Se encontraron evidencias empíricas que permiten corroborar la hipótesis de trabajo para el caso de las subescalas de victimización e inadaptación social de la variable *bullying*.

También las mediciones de campo llevan a concluir que se corrobora la hipótesis nula, para el caso de la relación entre las variables estrés y restantes las subescalas de la variable *bullying*.

Los hallazgos levantados por el investigador no corresponden del todo con la literatura especializada en los capítulos teóricos uno y dos.

Es importante mencionar que la medición de la variable estrés indica que su ausencia no debe ser foco de atención. De igual manera, la medición de la variable *bullying* indica que su presencia no es preocupante en la población estudiada.

Es recomendable que estas dos variables mencionadas aquí sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio. Tal indagación permitirá

la comprensión más integral e incluyente en la institución que fue escenario de la presente investigación.

Finalmente, se puede afirmar que el investigador responsable del presente estudio contribuye, con sus resultados, en la labor científica de entender la presencia de las variables referidas, en el contexto de las instituciones públicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alva Núñez, Sol Karina. (2014)
Relación entre *bullying* y el nivel de ansiedad de los alumnos que se perciben como víctimas.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.
- Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)
INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)
Edit. CEPE. Madrid, España.
- Barri Vitero, Ferran. (2013)
Acoso escolar o *bullying*: guía imprescindible de prevención e intervención.
Editorial Alfaomega. México.
- Cascio Pirri, Andrés; Guillén Gestoso, Carlos (Coords.). (2010)
Psicología del trabajo.
Editorial Ariel. Barcelona.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.
- Fontana, David. (1992)
Control del estrés.
Editorial Manual Moderno. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)
Metodología de la investigación.
Editorial McGraw-Hill. México.
- Ivancevich, John; Matteson, Michael. (1985)
Estrés y trabajo.
Editorial Trillas. México.
- Lazarus, Richard S.; Lazarus, Bernice N. (2000)
Pasión y Razón: la comprensión de nuestras emociones.
Editorial Paidós. España.
- Lucio López, Luis Antonio. (2012)
Bullying en prepas.
Editorial Trillas. 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. (1997)
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 Psicología Científica.com, 7(9).

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

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

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

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

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

Mora Merchán, Joaquín A. (2006)

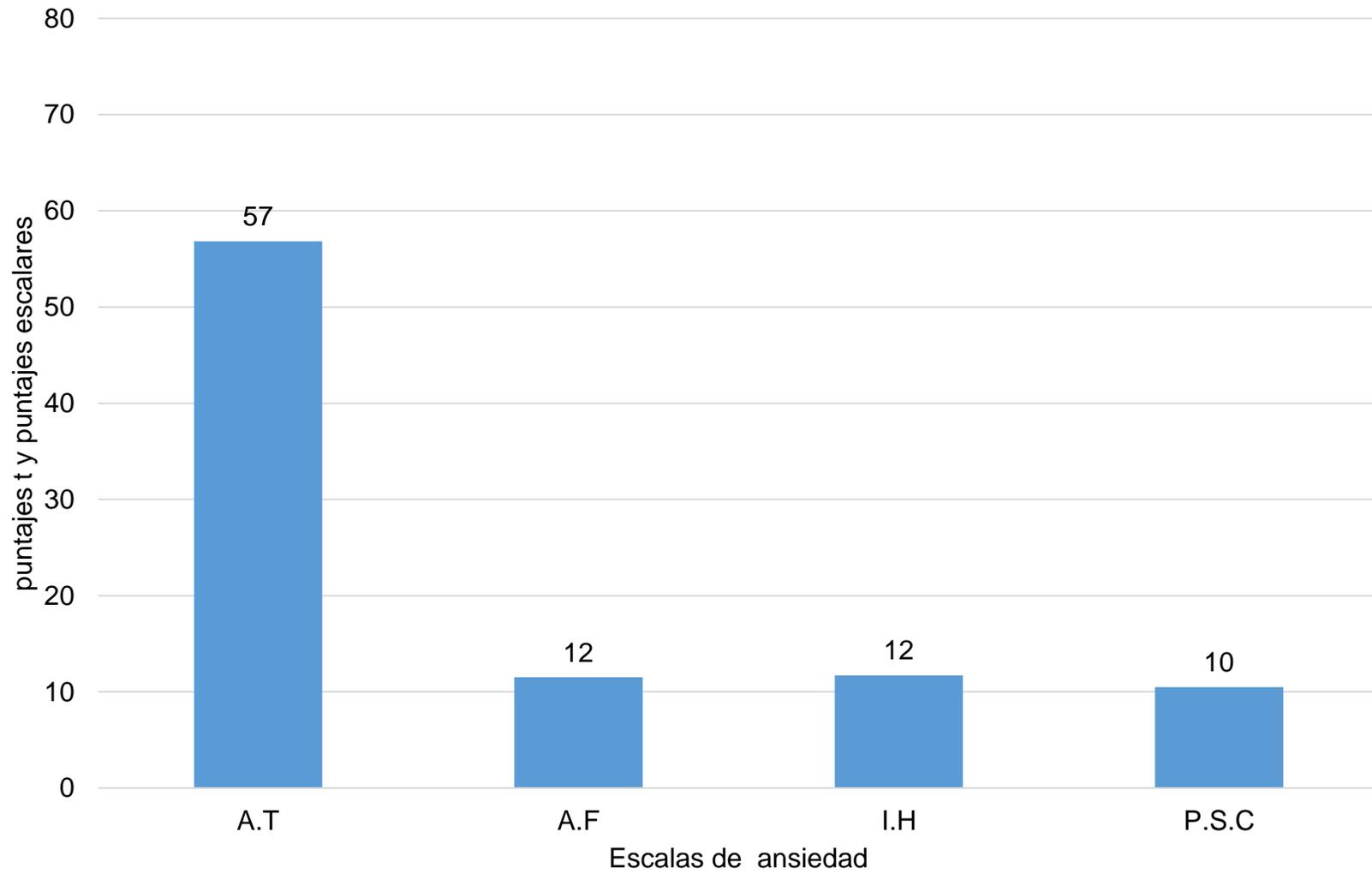
“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

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

Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España).

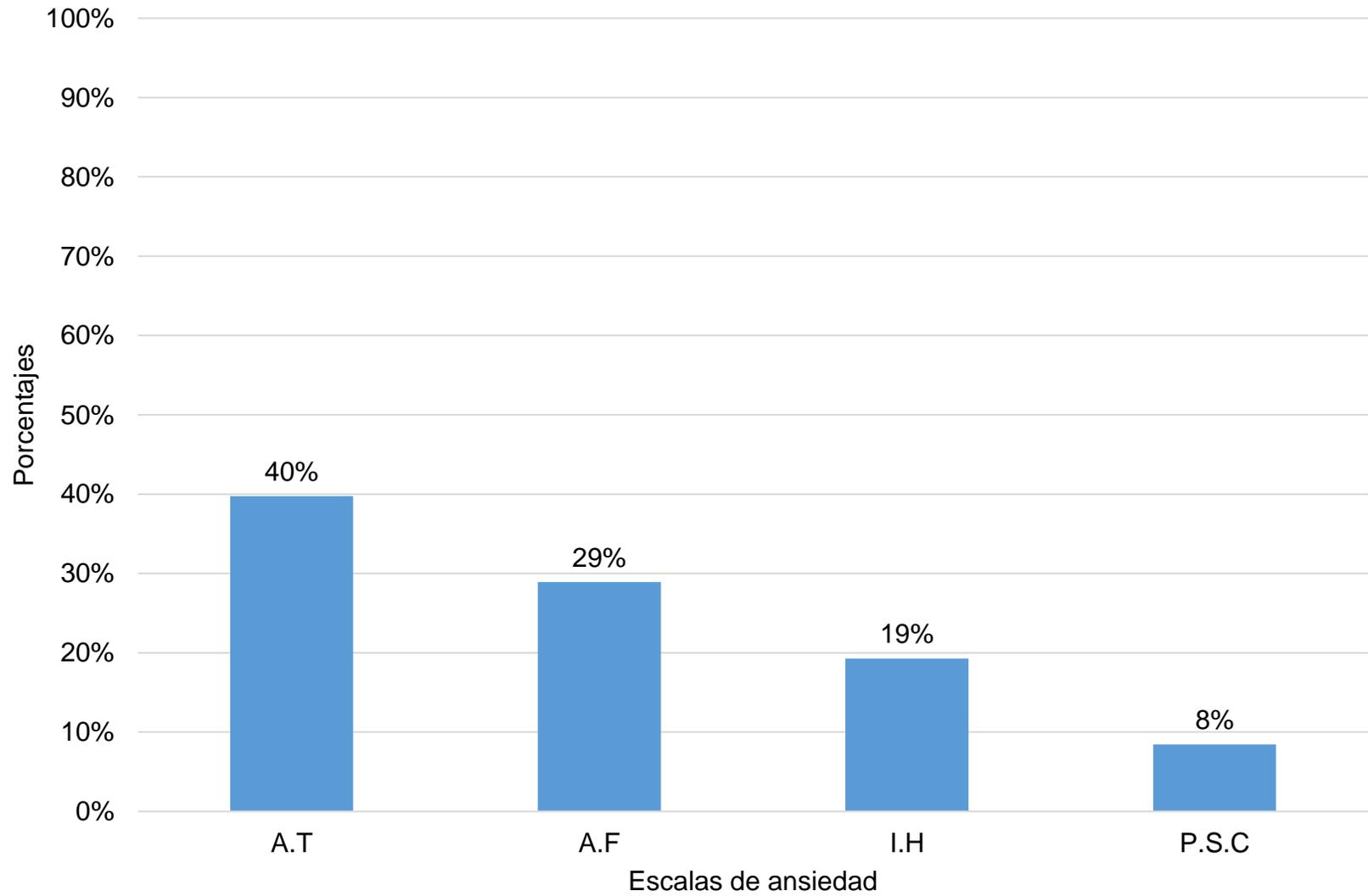
http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_15-26.pdf

Anexo 1
Media aritmética de las escalas de ansiedad

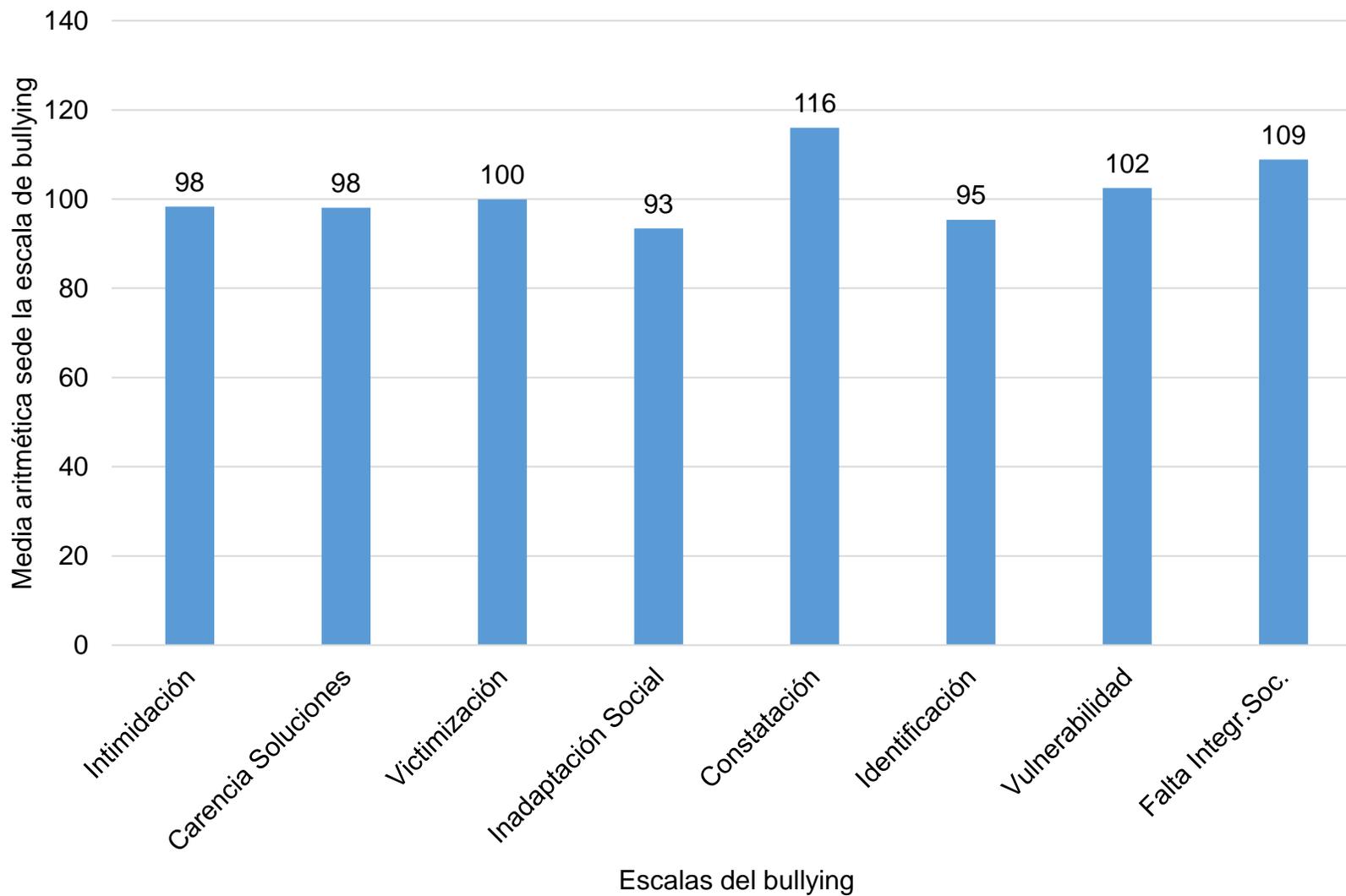


Anexo 2

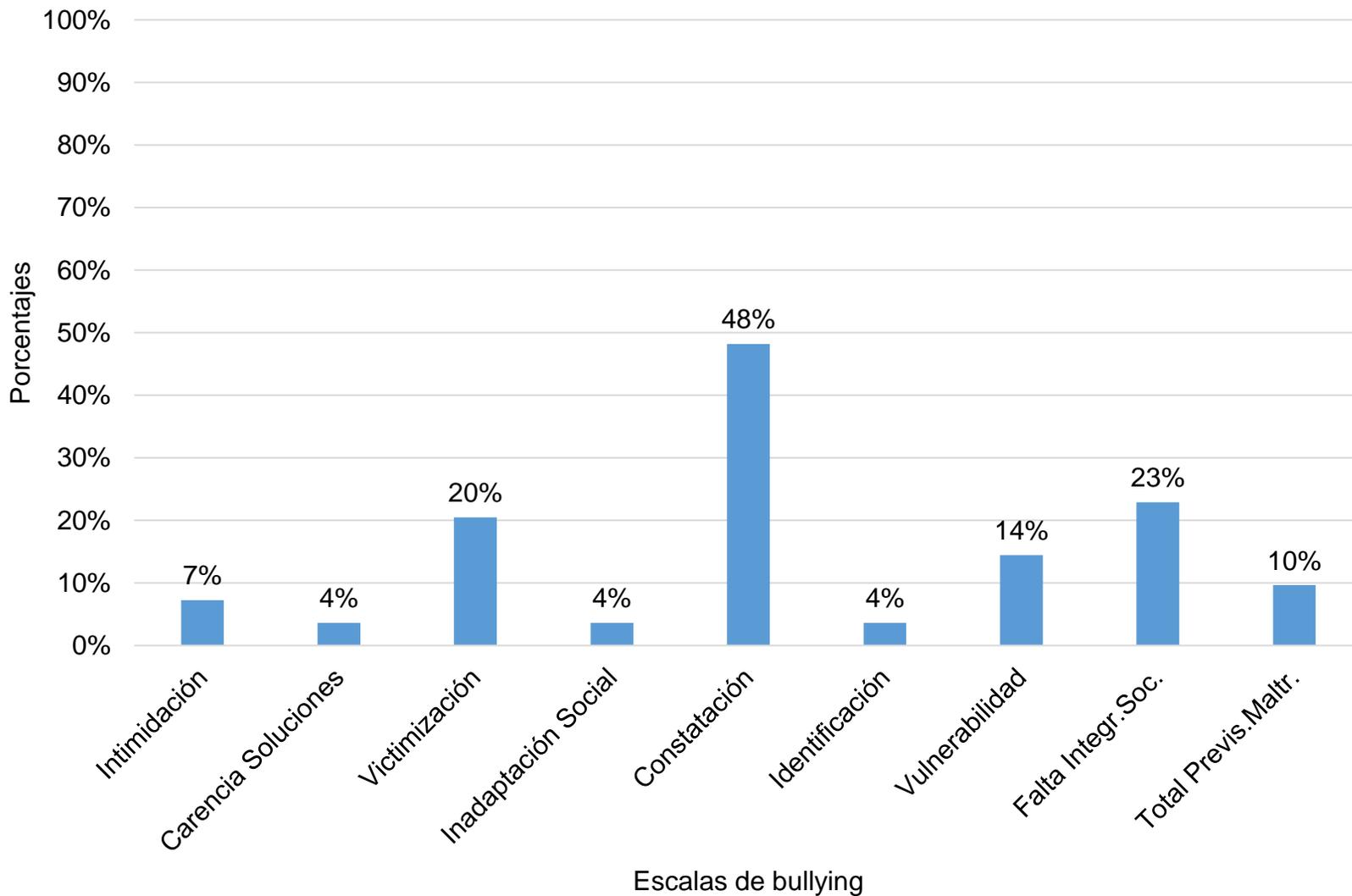
Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la variable estrés



Anexo 3
Media aritmética de las escalas de bullying



Anexo 4
Porcentajes preocupantes de las escalas de bullying



Anexo 5
Correlación entre variable estrés y las escalas de Insebull

