



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

***RELACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR CON EL ESTRÉS EN LOS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO LA PAZ DE
APATZINGÁN, MICHOACÁN.***

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Patricia María González Licea

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 10 de agosto de 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.....	1
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos.....	5
Hipótesis.....	6
Operacionalización de las variables.....	7
Justificación	9
Marco de referencia.....	11

Capítulo 1. Estrés.

1.1. Antecedentes históricos del estrés.....	14
1.2. Enfoques teóricos del estrés	18
1.2.1. Estrés como estímulo	19
1.2.2. Estrés como respuesta.....	20
1.2.3. Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista).....	23
1.2.4. Concepto de estrés.....	25
1.3. Los estresores.....	26
1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos.....	28
1.3.2. Estresores biogénicos.....	29
1.3.3. Estresores en el ámbito académico.....	31
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.....	32

1.5. Los moduladores del estrés.....	34
1.5.1. El control percibido.....	35
1.5.2. El apoyo social.....	36
1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.....	37
1.6. Los efectos negativos del estrés.....	38

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1. Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	40
2.2. Concepto del <i>bullying</i>	42
2.3. Causas del <i>bullying</i>	44
2.3.1. Factores de riesgo escolares.....	46
2.3.2. Factores de riesgo familiares.....	49
2.3.3. Factores de riesgo sociales.....	51
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	52
2.5. Tipos de <i>bullying</i>	54
2.6. Perfil de acosadores y víctimas.....	56
2.6.1. Características de los acosadores.....	59
2.6.2. Características de las víctimas.....	61
2.6.3. Otros participantes en el acoso.....	63
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.....	66
2.7.1. Estrategias escolares.....	68
2.7.2. Estrategias familiares.....	71

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción de la metodología.....	74
3.1.1. Enfoque cuantitativo.....	75
3.1.2. Diseño no experimental.....	76
3.1.3. Investigación transeccional o transversal.....	76
3.1.4. Alcance correlacional.....	77
3.1.5. Técnicas de recolección de datos.....	78
3.2. Población y muestra.....	81
3.2.1. Delimitación y descripción de la población.....	81
3.2.2. Proceso de selección de la muestra.....	82
3.3. Descripción del proceso de investigación.....	83
3.4. Análisis e interpretación de los resultados.....	85
3.4.1. El estrés.....	85
3.4.2. Los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	88
3.4.3. Relación entre el nivel de estrés y los indicadores del <i>bullying</i>	91
Conclusiones.....	97
Bibliografía.....	100
Mesografía.....	102
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se abordará la problemática que aqueja a la sociedad estudiantil en la actualidad, sobre la relación que existe entre el acoso escolar y el estrés; por lo cual se realizó un estudio cuantitativo en los alumnos de los tres niveles educativos que ofrece el Centro Educativo La Paz en la Ciudad de Apatzingán: primaria, secundaria y preparatoria. Para comprender mejor el trabajo de investigación, se analizarán los apartados que a continuación se presentan.

Antecedentes

Para determinar la relación que se observa entre el acoso escolar y el estrés en el entorno escolar, es necesario conceptualizar dichas variables por medio de investigaciones previas.

Para Fontana (1992), el estrés no es un suceso, sino un proceso complejo, se ha considerado como estrés psicológico debido a la exigencia del entorno o como reacción a este; también encontró que el estrés se considera como una demanda del entorno o una reacción ante él y que el estrés es una consecuencia ante una situación o evento externo que plantea a la persona, especiales demandas físicas y psicológicas.

Por otra parte, el investigador Berger (2010), del gobierno de Chile, bajo los estudios de Dan Olweus, conceptualizó la palabra *bullying*, que significa pasar sobre otro u otros, ya que se compara la actitud del niño agresor frente a la imponentia de un toro: *bullying* proviene del vocablo inglés *bull*, que significa toro.

De esta forma, el concepto de *bullying* es comprendido como “el maltrato entre escolares que afectan a todos los alumnos que se encuentran en la escuela” (Mora-Merchán; 2006: 1). De acuerdo con el autor, el maltrato entre escolares afecta a la integridad de los involucrados por ser generadores de violencia, esto en el caso de los agresores, y violentados, en el caso de los agredidos.

Del mismo modo, Elizalde (2010) rescata la importancia en el manejo del *bullying*, cómo dirigirlo y cómo retomar el apoyo social, la confrontación y la revaloración positiva, que sirven en el diseño de programas dirigidos a la prevención e intervención del *bullying* entre los alumnos.

Una vez que se ha conceptualizado las variables de la investigación, es de suma importancia analizar algunos resultados en investigaciones, ya que ayudarán a situar la realidad de la problemática sobre la relación existente entre el acoso escolar y el estrés.

En un estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del *bullying* en el profesorado mexicano, por Elizalde (2010) de la Universidad de las Américas, A.C. Ciudad de México, se aplicó un cuestionario de “Modos de afrontamiento del estrés

de Lazarus y Lazarus y Folkman” a profesores de secundaria de 10 escuelas privadas de la Ciudad de México, dando como resultado que hay diferencias significativas por género, edad y por la información recibida sobre el *bullying*; de ello deriva la importancia de aplicar programas dirigidos a la prevención e intervención del acoso escolar entre alumnos. Tales programas pueden estar orientados al apoyo social, a la confrontación y revaloración positiva del problema.

En el Centro Educativo La Paz, de la ciudad de Apatzingán, Michoacán, ha surgido la imperante necesidad de realizar un estudio que aborde el tema del acoso escolar, debido a que, como en todas las escuelas, sean públicas o del sistema privado, hay indicios de actos de agresiones con algunos alumnos, que por ciertas características favorecen a la violencia.

Debido al carácter religioso de la institución, se busca un ambiente favorable para la integración de los alumnos y propiciar un estado de bienestar físico y mental; pero debido a la realidad de la región, han surgido un grupo de ciudadanos que alteran el orden social y el trato amable entre las personas.

La ciudad de Apatzingán se encuentra inmersa en la discordia y el azote del crimen organizado, esto afecta a la población, volviéndola temerosa de la seguridad y del bienestar de la familia. Este halo de discordia traspasa los muros y llega a las aulas escolares, donde la intimidación y la confrontación son circunstancias comunes.

El Centro Educativo La Paz (CELAP) pretende, según palabras de la profesora María de la Luz, profesora del grupo de 6° B de ese plantel, humanizar y darle sentido a la educación. No es tarea fácil la que tiene el profesorado y todos los trabajadores del CELAP, pero con perseverancia todo es posible.

Una vez que se aclararon los conceptos del estrés y del acoso escolar, así como de analizar algunos resultados de investigaciones que se relacionan con este tema de estudio, surge la necesidad de contextualizar el escenario de la investigación.

Debido a la urgencia de realizar un estudio sobre el caso se detallará en el apartado siguiente, el problema a indagar.

Planteamiento del problema

El acoso escolar y el estrés se han presentado con mayor frecuencia dentro del Centro Educativo La Paz, localizado en la ciudad de Apatzingán. Esta frecuencia se observa en los tres niveles educativos: primaria, secundaria y preparatoria. Por ello es necesario investigar la relación existente entre el estrés y el acoso escolar, puesto que en la práctica se observa que los alumnos agredidos manifiestan conductas antisociales.

No se conocen datos actuales que revelen la relación de las dos variables en el Centro Educativo La Paz, de ahí la importancia de reflejar la realidad de los alumnos.

Dentro de la comunidad estudiantil del Colegio La Paz existe la tendencia de imitar patrones de conducta, por lo que crean modelos o ideales a seguir.

El estudio del acoso escolar y el estrés que se genera, así como sus posibles consecuencias, servirá como antecedente y apoyo para que el personal docente y administrativo analicen la situación del alumnado y puedan, con ayuda de esta investigación, determinar las medidas más favorables en la prevención o en la aplicación de estrategias de apoyo, de acuerdo con los criterios institucionales que sigue el CELAP.

De esta manera se pretende responder a la pregunta que da inicio a esta investigación: ¿Existe una relación significativa entre el estrés y el acoso escolar en los alumnos del Centro Educativo La Paz, de Apatzingán, Michoacán?

Objetivos

Se requiere formular varias metas de estudio para establecer lo que se pretende lograr en la investigación teórica y de campo ante este problema.

Objetivo general

Establecer la relación que existe entre el estrés y el acoso escolar que se presenta entre los alumnos del Centro Educativo La Paz.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de estrés.
2. Indicar los componentes del estrés.
3. Establecer los niveles del estrés.
4. Determinar los factores relacionados con el estrés.
5. Definir el concepto de *bullying* o acoso escolar.
6. Establecer las causas y las consecuencias del acoso escolar.
7. Distinguir los factores relacionados con el acoso escolar.
8. Medir la presencia del estrés en los estudiantes del Centro Educativo La Paz, de la ciudad de Apatzingán.
9. Evaluar la presencia de los indicadores del acoso escolar en los estudiantes del Centro Educativo La Paz, de la ciudad de Apatzingán.

Hipótesis

Para el estudio que se realizó, fue necesario formular algunas explicaciones tentativas que ayudaran a crear posibles rutas para el investigador.

Hipótesis de investigación

El nivel de estrés de los alumnos del Centro Educativo La Paz, está relacionado de manera significativa con los indicadores subjetivos del acoso escolar que se presentan en la escuela.

Hipótesis nula

El nivel de estrés de los alumnos del Centro Educativo La Paz, no está relacionado significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar que se presentan en la escuela.

Operacionalización de las variables.

Operacionalizar se refiere a la manera en que se obtiene la información necesaria sobre las variables a examinar.

La variable estrés se midió con el test denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R) para niños y adolescentes hasta los 17 años, la cual fue creada por Reynolds y Richmond (1997). Los resultados obtenidos mediante la aplicación de dicha prueba representaron los indicadores del nivel de estrés de los sujetos investigados.

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

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

Por otra parte, la variable del acoso escolar se evaluó con la prueba INSEBULL, el cual es un test de corrección informatizada, cuyo objetivo es el de evaluar el maltrato entre iguales en estudiantes. Sus autores son José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007).

Este test permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- a) Intimidación.
- b) Victimización.
- c) Solución moral.
- d) Red social.
- e) Falta de integración moral.
- f) Constatación del maltrato.
- g) Identificación de participantes del *bullying*.
- h) Vulnerabilidad escolar ante el abuso.

La aplicación de dichos instrumentos de evaluación, determinó el nivel de presencia de las variables entre los alumnos.

Justificación

Una vez explicados y conceptualizados los términos anteriores, surge la necesidad de revalorar el trabajo de investigación que se pretende hacer.

La presente investigación tiene relevancia para un sector amplio de la población estudiantil del Centro Educativo La Paz, de Apatzingán. Se pretende dar respuesta a cómo se relaciona el estrés ante el fenómeno del acoso escolar. Es por ello que los resultados del trabajo de investigación atañen a los alumnos investigados y a sus padres, puesto que podrán revisar algunos parámetros de las conductas que se presentan.

Con los datos arrojados, los padres de familia podrán determinar las acciones preventivas o de ejecución y así erradicar el problema del estrés y/o del acoso escolar; si así lo desean, pueden canalizar a su hijo con un especialista que trate este tipo de problemas.

Además, los docentes de la institución serán capaces de analizar la situación real del alumnado, ya que la muestra tomada incluyó los tres niveles educativos que ofrece el CELAP, que son: primaria, secundaria y preparatoria. Con ello resultan

beneficiados alrededor de cuarenta profesores, compañeros en el área administrativa y personal de limpieza.

Al ser el CELAP una institución de prestigio, cuya su meta principal es servir a la población con valores morales para formar ciudadanos y cristianos capaces de afrontar la vida diaria con optimismo, la investigación dará resultados acerca de sus estudiantes, y de esta manera se podrán establecer estrategias internas de apoyo en caso de ser necesarias.

No se cuentan con un antecedente que hable del estrés o del acoso escolar en la ciudad de Apatzingán, directamente en esta institución educativa, siendo así, la primera indagación que aborde la problemática de un sector de la población de la región de Tierra Caliente, dejando así un registro para otros investigadores pedagógicos que quieran conocer lo descrito anteriormente.

Es por ello que la investigación sobre la relación que existe entre el estrés y el acoso escolar se relaciona directamente con el campo del pedagogo, porque es un tema de actualidad que se observa en los salones de clases de todo el país. La presencia del estrés y acoso escolar no es ajena en las instituciones de ningún sector o grupo social, sea público o privado. El panorama de la realidad para el pedagogo es amplio y este puede involucrarse, desarrollando estrategias preventivas, acciones concretas de apoyo, seguimiento a los casos encontrados y apoyo a los padres de familia. El pedagogo cuenta con las herramientas para abordar todas estas áreas de intervención.

Marco de referencia

El estudio de investigación del que se aborda, se efectuó en el Centro Educativo La Paz, de Apatzingán, en la calle Alderete y Soria # 154 norte, en el centro de la ciudad. Es una escuela de carácter religioso del sector privado, pero que no excluye a ninguna persona por pertenecer a otra creencia religiosa. Tiene como misión desarrollar en los alumnos buenos cristianos y ciudadanos responsables con su región.

Con respecto a su misión, el CELAP es una Institución educativa católica que ofrece una educación integral de calidad, basada en la filosofía propia de las Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón (HPSSC), con planes y programas propuestos por la SEP.

Se desarrollan en los alumnos diversas competencias, habilidades, valores humanos y religiosos, impulsando una actitud de hacerlo “Todo por Dios” e imprimiendo “En Todo Caridad”

La visión del CELAP se basa en los valores evangélicos y en la filosofía cazariana. El personal que labora en el plantel se organiza con una dirección general, las direcciones técnicas de la primaria, secundaria y preparatoria, así como un coordinador académico en cada nivel.

En la primaria hay dos grupos por grado, con doce profesores que se encuentran al frente de cada grupo. En secundaria, de igual forma, hay dos grupos en cada grado. La preparatoria cuenta con dos grupos por semestre, a excepción del sexto semestre, que solamente es uno.

El CELAP cuenta con tres edificios de dos plantas en la primaria, donde está a disposición de los profesores y alumnos, una biblioteca que cuenta con sala de lectura adaptada para todos los niveles y acondicionada para la comodidad del alumnado. Tiene en sus instalaciones tres laboratorios de cómputo, donde laboran tres profesores que atienden a todos los alumnos de la escuela en diferentes horarios. Existe en la planta alta una capilla y una sala audiovisual, donde se pueden impartir conferencias y ver diapositivas o videos.

Existe una cafetería, dos cuartos de baños para niñas y dos para niños. Hay un escenario que se usa para las presentaciones artísticas de los niños. Además, existe la secretaría, la dirección de primaria, la coordinación académica y la recepción de la escuela. Se cuenta con un patio amplio al descubierto y uno techado donde hay canchas de fútbol, básquetbol y voleibol. A fuera de la escuela, justo enfrente, se encuentra otro auditorio con cancha que se usa para eventos mayores, está totalmente equipado para todos los deportes antes mencionados, así como para conciertos y entrega de documentos al final del ciclo escolar.

En la parte de secundaria y preparatoria cuentan con tres edificios. En el primero se encuentra en área administrativa y arriba de él están los salones de

preparatoria. A un costado se encuentran los salones de secundaria y en un tercer edificio, se ubican los laboratorios de química, artes, guitarra y computación. También se dispone de una explanada amplia que se usa para los actos cívicos y para prácticas de deportes. La escuela tiene 38 años de servicio en la población y atiende a personas que clase media y media alta, mayormente hijos de doctores, licenciados, militares, agricultores y ganaderos de localidades cercanas a la ciudad.

El plantel cuenta con 930 alumnos distribuidos en los tres niveles educativos, que son atendidos por 42 profesores con diferentes especialidades, pero en su mayoría docentes, normalistas y pedagogos. Todos los datos antes mencionados en este apartado fueron proporcionados por la directora de la primaria, la Madre Soledad Blanco Ruiz.

CAPÍTULO 1

ESTRÉS

La vida moderna ha provocado cambios en la conducta, emociones y sentimientos del ser humano. Los parámetros de la sociedad actual propician a imitar estilos de vida que sirven de referentes para el resto de la humanidad.

El ser humano ha evolucionado de tal manera que las necesidades cambian junto con su entorno; el estrés ha estado en la formación de la personalidad humana, ya que suele influir de manera directa en la forma en que se actúa. Para poder entender a profundidad los antecedentes del estrés en la vida del ser humano, se abordará a continuación en el siguiente apartado.

1.1 Antecedentes históricos del estrés.

La investigación que realizaron Lazarus y Lazarus (2000) sobre el estrés es un recorrido por varios estudiosos de diversas áreas, a quienes se les atribuye el origen del concepto de estrés y su aplicación. Por lo tanto, es conveniente analizar todos estos trabajos para valorar la aplicación del estrés.

El concepto de estrés, en palabras de Lazarus y Lazarus (2000), proviene del latín *stringere*, que significa presionar. El significado se ha aplicado en varias ciencias para demostrar su utilidad.

Lazarus y Lazarus (2000) afirman que el término de estrés existe desde los orígenes de la humanidad, pues dicha variable ha diseñado las reacciones ante distintas situaciones de riesgo o vulnerabilidad de ser humano; visto de esa manera, el estrés es benéfico para al ser humano porque lo pone en alerta, a pesar de no estar en situaciones de riesgo como en los inicios de su evolución biológica.

Por otro lado, Lazarus y Lazarus (2000) señalan que la palabra estrés fue utilizada también por un físico llamado Robert Hooke, quien pretendía diseñar estructuras grandes, como puentes. Para poder llevar a cabo su hazaña, Hooke ideó formas para que las estructuras fueran resistentes y pudieran soportar las cargas pesadas que se les pretende dar. Por tanto, el estrés se convirtió en un “término para definir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, social o psicológico, que sería análoga a la carga que un puente podría soportar” (Lazarus y Lazarus; 2000: 280).

La estructura biológica del ser humano es importante, esto lo reconocen los autores referidos. En una de sus investigaciones, se encontró el estudio de Claude Bernard, quien afirma que la naturaleza proporciona al ser humano mecanismos para afrontar las exigencias del ambiente externo. En dicha investigación, remarca que el ser humano tiene la capacidad para tener el control de sus reacciones y emociones, a pesar de las condiciones externas. “La estabilidad del medio ambiente interno es la condición para la vida libre e independiente” (Lazarus y Lazarus; 2000: 16).

Lazarus y Lazarus (2000) encontraron que los principios de Bernard fueron aplicados durante la primera mitad del siglo XX por el filósofo estadounidense Walter Bradford Cannon, quien demostró que el cuerpo se podía adaptar para enfrentarse a peligros externos. Bernard aseguró previamente que cuando un organismo experimenta miedo o se enfrenta a una emergencia, su cerebro responde activando el sistema nervioso simpático. De esta manera, Cannon en 1922 propuso el término “homeostasis” para designar los procesos fisiológicos que mantienen constante el medio interno mediante numerosos mecanismos fisiológicos.

Lazarus y Lazarus (2000) señalan la importancia del trabajo de investigación que realizó Cannon, pues planteó que los eventos inesperados provocan emociones que pueden desencadenar una respuesta del tipo de ataque o fuga, lo cual puede identificar la relación entre lo psicológico y lo biológico.

El estudio científico del estrés fue iniciado por el austriaco-canadiense Hans Selye, cuyas investigaciones le permitieron identificar una reacción inespecífica, fisiológica, adaptativa frente a cualquier impacto ejercido sobre el organismo por una variedad de estímulos heterogéneos que provocan variaciones del tipo endocrino. A todo lo anterior le llamó Síndrome General de Adaptación.

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud definió al estrés como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior” (citado por Lazarus y Lazarus; 2000: 15).

Durante la Primera Guerra mundial, las crisis emocionales se explicaban desde una perspectiva neurológica, afirman Lazarus y Lazarus (2000). Dichas circunstancias eran atribuidas a la conmoción por proyectiles, lo que implicaba la idea de que la presión producida por el ruido de los proyectiles que estallaban, podía producir daños en el cerebro. Durante la Segunda Guerra Mundial surgió un gran interés por el estrés, porque los soldados se desmoronaban emocionalmente en un combate militar, a esto se le llamó “fatiga de combate” o “neurosis de guerra”, lo que ya implicaba una explicación psicológica.

Después de la Segunda Guerra mundial, resultó fehaciente que el estrés también era aplicable a muchas situaciones de la vida cotidiana, como el matrimonio, el crecimiento, asistir a la escuela, pasar un examen o enfermarse, entre otras. Estas experiencias podían ocasionar aflicciones y disfunciones psicológicas.

Pronto quedó patente, afirman Lazarus y Lazarus (2000), que como existían grandes diferencias individuales sobre el tema de la vulnerabilidad, los efectos del estrés no se podían predecir fácilmente. Lo que para una persona resultaba una gran exigencia o adversidad, no lo era para otra. Así que fue necesario descubrir las características psicológicas que explicarían por qué algunas personas eran más vulnerables que otras ante el estrés.

A partir de lo anterior, resulta necesario abordar con profundidad las investigaciones realizadas referentes al estrés. A continuación se mencionarán en el siguiente apartado.

1.2 Enfoques teóricos del estrés.

El fenómeno del estrés es tan extenso que se necesitan examinar diversos puntos de vista y desglosar la dimensión que tiene el estrés para el ser humano.

El estrés está considerado como uno de los problemas de salud más frecuentes de la sociedad actual. Se afirma que es la causa directa de numerosos padecimientos y que contribuye de manera indirecta a provocar a otros. También se considera un grave problema económico, ya que las enfermedades que provoca inciden en el proceso laboral y de las instituciones de salud.

En investigaciones efectuadas por Travers y Cooper (1996), se encontraron los siguientes hallazgos en relación con el estrés y la conducta humana. A continuación se hará mención de manera general de las tres perspectivas teóricas, para más adelante profundizar acerca de ellas.

1. El estrés como respuesta: Este concepto se entiende como reacción a unos estímulos, como puede ser un ambiente molesto.
2. El estrés como estímulo: Se comprende como un fenómeno externo a la persona, sin tener en cuenta las percepciones individuales o las experiencias entre otros.
3. El estrés como enfoque interactivo: Tiene que ver con el modo en que los individuos perciben esas situaciones que se les imponen, y su modo de

reaccionar ante ellas. Es una falta de identidad entre el individuo y el entorno, un enfoque del tipo estímulo-respuesta.

1.2.1 El estrés como estímulo.

El estrés tiene relación, según indican Travers y Cooper (1996), con la salud y la enfermedad, con algunas condiciones presentes en el entorno externo del individuo. Este punto de vista sostiene que las diversas características ambientales molestas influyen sobre el individuo, provocando cambios sobre él.

El nivel de tensión apreciable y su tipo dependerán del individuo, de la duración y de la fuerza y de la presión aplicada.

Travers y Cooper (1996) hablan de la importancia de la metodología que emplea este enfoque, el cual se centra en la identificación de los estímulos estresantes que incluyen las presiones ambientales como el ruido, las sociales como el racismo, las psicológicas como la depresión, las físicas como la discapacidad, las económicas como la pobreza y los desastres naturales como las inundaciones.

Un elemento indispensable en esta teoría del estrés, según Travers y Cooper (1996), es que cada individuo posee un nivel de tolerancia que es superable, es decir, nadie puede soportar todo, siempre habrá algo que molesta y condiciona una reacción estresante en el individuo, lo cual puede ocasionarle daño temporal o

permanente. Se destaca el hecho de que el individuo está expuesto siempre a una multitud de presiones, mismas que se pueden dominar con efectividad.

Travers y Cooper (1996) encontraron un estudio de Selye, el cual asevera que no se puede asumir el término y el concepto de estrés como algo negativo, ya que se puede considerar como estimulante, como rasgo vital. Selye divide al estrés en positivo, el cual llama *eustrés*, que motiva a la superación, el desarrollo y el cambio, y en *distrés*, que nadie desea, el cual no se puede controlar y que daña al individuo.

En la investigación de Travers y Cooper (1996) se encontraron cuatro tipos de estrés que puede experimentar el sujeto: exceso de estrés o hiperestrés, defecto de estrés o hipoestrés, mal estrés o distrés y el buen estrés o eustrés.

1.2.2 Estrés como respuesta.

Es el estrés descrito en términos de la reacción que tiene la persona frente a algún estímulo amenazador o desagradable. “Se puede deducir que una persona se ha visto expuesta a condiciones estresantes si manifiesta indicios de tensión” (Fisher, citado por Travers y Cooper; 1996: 29).

Actualmente, es común hablar del término estrés. Las exigencias del entorno ocasionan un desgaste emocional y físico, por lo que decir que alguien está estresado forma parte de la cotidianeidad del ser humano. La evidencia más obvia y

tangible de que se dispone para percibir los efectos del estrés sobre el individuo, es notar los síntomas que presenta.

Las respuestas del ser humano frente al estrés son variadas. Como se mencionó anteriormente, cada persona es capaz de soportar las exigencias de su trabajo con los hijos, con su pareja, con el entorno social, entre otros escenarios. A medida que se superan las exigencias, surgen otras que la persona considera como un reto mayor.

En la ciudad es frecuente escuchar el ruido de los autos y el barullo de las personas que pasean; en el trabajo, que pudiera ser de una empresa, existen retos que los empleados deben cumplir; la adolescente que quiere pertenecer a un club de amigos y que debe cumplir con ciertos requisitos, referentes a los estereotipos que obligan para poder pertenecer a dicho grupo de amigos; el niño que quiere agradar a sus compañeros de salón para que jueguen con él. Todos estos aspectos son estresores para que se desencadene una reacción estresante en las personas. Por otro lado, ya se hizo mención que dichos estresores pueden afectar al individuo de diferente forma y no todos se aplican de igual forma, depende de la situación, de la historia del individuo, de las circunstancias y del entorno en donde habitualmente se desenvuelve; aunado a esto, los procesos de adaptación que cada persona trae consigo la obligan a reaccionar de distinta manera, por lo que si hay algo que pueda ser causa de un gran conflicto interno, para otra no lo sea tanto o ni siquiera sea motivo para tomarlo en consideración.

Las fortalezas internas y el dominio de la situación determinarán si se desencadena al estrés, la situación económica de un individuo puede ser una causa. El ambiente laboral determina el eficaz funcionamiento y desenvolvimiento de los trabajadores en una empresa. Los compañeros son determinantes para facilitar el trabajo o para entorpecerlo; la relación del jefe-empleado debiera aquella que motive y estimule para obtener el máximo aprovechamiento de sus trabajadores, pero cuando esto no sucede, aquel trabajador que se siente sin el ánimo suficiente para desempeñar su puesto, provocará en él un conflicto interno que, lejos de propiciar al esfuerzo, debilitará su potencial. De igual forma, las relaciones sociales son cruciales, aunque esto no determine o elimine una situación generadora de estrés.

El estrés que puede llegar a ocasionarse por los medios de comunicación, principalmente la televisión, en un joven, que apenas está formando su personalidad, influye determinantemente en la relación interna del individuo con su percepción de lo que considera como normal, y aquello que es aceptado por la sociedad. Es importante resaltar el apoyo social y familiar para que el estrés ante estas situaciones no se agrave y sea más fácil para la persona afectada por la percepción corporal.

Por último, es común ver a niños en las escuelas que quieren agradar a sus compañeros y los orillan a realizar actos, un tanto humillantes para la integridad humana. Estas acciones humillantes propician en el niño niveles de estrés altos que con frecuencia son los causantes del ausentismo escolar en las escuelas.

1.2.3 Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista)

Travers y Cooper (1996) ha señalado en sus investigaciones que el estrés no es un fenómeno estático, como una respuesta o como un estímulo, sino por el contrario, es un proceso complejo. “Se ha pasado de considerar el estrés psicológico bien como exigencia del entorno o como reacción a este, a considerarlo más bien en términos relacionales” (McGrath, citado por Travers y Cooper; 1996: 32)

De esta manera se considera al estrés como el grado de adaptación entre la persona y el entorno. Travers y Cooper (1996) afirman que el estrés tiene lugar en el punto en que la magnitud de los estímulos que se consideran estresantes, supera la capacidad que tiene el individuo de resistirlos. Para poder controlar la experiencia del estrés, el individuo puede intentar controlar su entorno o aprender las formas de modificar su manera de reaccionar frente a una situación concreta. Como aquella persona que sabe que el bullicio de la gente no lo deja concentrar para hacer un trabajo determinado, reconoce que eso lo altera, por lo que propicia un ambiente que para él es relajado y no motive una reacción estresante.

Por tanto, la actitud de enfrentarse al estrés se produce para intentar que la persona y el entorno logren alcanzar un estado de adaptación. “Para que un acontecimiento se considere un estímulo estresante, el individuo debe interpretarlo fenomenológicamente” (Lazarus, citado por Travers y Cooper; 1996: 33). Lo importante es la percepción que tiene el individuo del estímulo estresante, no tanto la existencia objetiva de este.

El estrés, dicen Travers y Cooper (1996), no es solamente un estímulo ambiental o una respuesta frente a las exigencias del entorno, sino un concepto dinámico y relacional. Se produce una interrelación constante entre la persona y su entorno, que se guía por un conjunto de procesos cognitivos constantes.

Hay cinco aspectos principales del modelo cognitivo que se deben considerar en cualquier estudio que se haga sobre el estrés.

1. Valoración cognitiva: la percepción subjetiva de la situación que conduce a la experiencia.
2. Experiencia: la percepción del suceso dependerá de la familiaridad del individuo con esta circunstancia, su situación anterior a ella, su aprendizaje preparatorio y los éxitos o fracasos pasados.
3. Exigencia: esto incluye la exigencia real y la percibida, junto con la capacidad percibida y la real. Esta percepción de las exigencias queda reforzada por las necesidades del individuo, sus deseos y su nivel de estimulación inmediata.
4. Influencia interpersonal: la forma de percibir una fuente potencial de estrés depende de gran medida de la presencia o ausencia de otras personas, que influirán en la experiencia subjetiva del estrés y en las conductas de respuesta y superación; este factor puede ser tanto positivo como perjudicial.
5. Un estado de desequilibrio: cuando tiene lugar un estado de discordancia entre la exigencia que se percibe y la capacidad asumida de superar esa

demanda, se generan las estrategias de superación, que tienen en cuenta las exigencias pasadas de tales acciones; las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian aún más la situación negativa.

1.2.4 Concepto de estrés.

De tal manera que para poder aclarar el concepto de estrés, será necesario retomar las ideas de Travers y Cooper (1996), quienes definen al estrés como un fenómeno que no se puede analizar de manera uniforme, por el contrario, se explica que el estrés tiene tres enfoques: como respuesta, como estímulo e interactivo, mismas que anteriormente fueron analizadas.

Para Palmero y cols. es más útil retomar el término propuesto por la Organización Mundial de la Salud, que conceptualiza el estrés como un conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción. Es un “proceso psicológico que se origina ante la exigencia al organismo, frente a la cual este no tiene recursos para dar una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger más y mejor información, y así permitir al organismo actuar de una manera adecuada a la demanda.” (2002: 424).

De cualquier manera, el estrés es considerado como un fenómeno social al cual se debe atender oportunamente para anticiparse a las consecuencias. El estrés se puede considerar como una enfermedad mental que afecta las relaciones sociales

en cualquier nivel y edad. Esta enfermedad se puede activar ante cualquier agente que sea considerado como amenazante para la persona, por lo cual su cura es relativa y diversa.

Para analizar estos agentes que disparan la enfermedad del estrés, se mostrarán en el siguiente apartado bajo la denominación de estresores.

1.3 Los estresores.

La vida del hombre está llena de modificaciones, inmersa en un conflicto diario de transformaciones. Palmero y cols. (2002) indican que un sinónimo de estrés es la palabra cambio, no importa si este es bueno o es malo. El no estar preparado para afrontar un nuevo evento implica estrés.

Las preocupaciones son también, en palabras de Palmero y cols. (2002), estresores o cambios imaginarios, ya que la persona crea un conflicto interno ante lo desconocido; el hecho de no saber causa temor y desconfianza, por consiguiente, surge el evento estresante.

El entorno, por su parte, tiene una estrecha relación con el bienestar de la persona. Las rutinas y los cambios de circunstancias sugieren estrés. “El estrés es una relación particular entre la persona y el entorno, que es evaluado por este como amenazante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.” (Lazarus y Folkman, citados por Palmero y cols.; 2002: 425).

Palmero y cols. (2002) retoman los principios de Lazarus y Cohen, los cuales hablan de tres acontecimientos estresores psicosociales, en función de la intensidad de los cambios que se producen en la vida de una persona:

- Cambios mayores o estresores únicos: Se refieren a eventos dramáticos de las condiciones del entorno de la vida de las personas, de manera que afectan a un gran número de ellas.
- Cambios menores o estresores múltiples: Este tipo de estresores afectan a solamente una persona o a un pequeño grupo de ellas, con cambios significativos y con trascendencia vital para las personas.
- Los estresores cotidianos o microestresores: Se refieren al cúmulo de molestias, imprevistos y alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas.

A diferencia de los tres anteriores, existen además los estresores biogénicos. Este tipo de estresores alteran el proceso de activación fisiológica, sin la mediación de los procesos psicológicos.

Con lo anterior, se establecen de manera general los diferentes tipos de estresores, a continuación se presentarán de manera detallada las características de cada uno.

1.3.1 Los estresores psicosociales.

Este tipo de estresores tiene varias vertientes. El primer tipo de estresor psicosocial son los cambios mayores o aquellos sucesos extremadamente drásticos en la vida de la persona. Palmero y cols. (2002) explican algunos como aquellos acontecimientos en los que una persona puede verse sometida a situaciones bélicas, ser víctima de violencia, sufrir importantes cambios de salud como una cirugía mayor o enfermedades terminales, el desarraigo y la migración; también se incluyen las catástrofes de origen natural, como terremotos, inundaciones o cataclismos y de manera general, aquellas situaciones traumáticas.

La característica que identifica a este tipo de estresores es la capacidad para afectar a un gran número de personas. La enfermedad delirante de una persona no solamente afecta al enfermo, sino a todos aquellos que están a su alrededor, ya que comúnmente el entorno del enfermo recae en la familia que carga con el pesar. “Lo que tienen en común todos ellos es el efecto traumático, cuyas consecuencias se mantienen en el tiempo de forma prolongada.” (Palmero y cols.; 2002: 426).

Ya que se analizaron los cambios mayores, se da paso a los cambios menores que de acuerdo con Palmero y cols. (2002) son acontecimientos vitales estresantes ante ciertas circunstancias que pueden hallarse fuera del control del individuo, como la muerte de un ser querido, una amenaza a la vida, una enfermedad

incapacitante, la pérdida del puesto de trabajo, el divorcio, tener un hijo o hacer un examen importante.

Por último, están los microestresores o estresores cotidianos, los cuales tienen poco impacto pero son muy frecuentes. Estos elementos pueden afectar a las personas en temas como: lo relacionado con las labores domésticas, con lo económico, los problemas sociales, la familia, la salud o la vida personal, por citar algunos.

Palmero y cols. (2002) señalan dos tipos de microestresores:

- Las contrariedades: son situaciones con malestar emocional, clasificadas en problemas prácticos como perder un objeto, sucesos fortuitos como una nevada, o problemas sociales como tener una discusión.
- Las satisfacciones: son momentos y emociones positivas en la vida de una persona, que tienen la característica de neutralizar las contrariedades.

1.3.2 Estresores biogénicos

Los estresores psicosociales son sucesos medioambientales que pueden ser reales o imaginarios; en cambio, los estresores biogénicos son los que actúan directamente en el organismo, causando la respuesta de estrés. Esta idea es la que Palmero y cols. (2002) sugieren para el estudio de los estresores biogénicos.

“Los estresores biogénicos no utilizan los mecanismos de valoración cognitiva y actúan directamente en los núcleos elicítadores neurológicos y afectivos.” (Palmero y cols.; 2002: 431).

Algunos de estos estresores biogénicos que desencadenan la reacción de estrés son los que Palmero y cols. (2002) proponen a continuación:

- Cambios hormonales en el organismo: El origen de esta forma de estrés se localiza en el desequilibrio entre las hormonas relacionadas con el ciclo menstrual, fundamentalmente los estrógenos y la progesterona. Estas conductas detonan en la adolescencia, cuando los aparatos reproductores comienzan a funcionar, durante la menstruación, en las mujeres después del parto o de un aborto, durante el climaterio, durante la menopausia.
- Ingesta de sustancias químicas: Estas sustancias están relacionadas con las drogas que provocan las alteraciones en la conducta humana.
- Reacción a ciertos factores físicos: Es el caso de los estímulos que provocan dolor, calor o frío; puede ser el caso de la luz o el ruido que desencadena una migraña o el clima de ciertos lugares.
- Estrés alérgico: La alergia es una fuente de estrés que requiere de grandes cambios de energía por parte del sistema inmunológico, para luchar contra aquello que el cuerpo considera peligroso.

1.3.3 Estresores en el ámbito académico

En el ámbito escolar existen ciertas actividades o actitudes que desarrollan estrés en los alumnos, tal como lo señala Barraza (2003) en estudios realizados a estudiantes de educación media superior, en los que se demuestra que hacer una exposición, responder ante una cuestión, presentar un examen, gran número de alumnos en el aula, la competencia escolar, el trabajo en equipo o un ambiente desagradable, entre otros, constituyen estresores entre los alumnos. Consecuencia de ello es la disfunción en el salón de clases, afirma Barraza (2003), ya que el rendimiento puede verse afectado negativamente, pese a los conocimientos que se tengan y a los esfuerzos que se hagan para obtener satisfactorios resultados.

En estudios posteriores, Barraza (2003) encontró que existen 12 tipos de respuestas de estrés académico:

1. La preocupación.
2. Aceleración de los latidos del corazón, falta de aire y la respiración es agitada.
3. Movimientos repetitivos con alguna parte del cuerpo, sensación de quedarse paralizado y movimientos torpes.
4. Sensación de miedo.
5. Molestias en el estómago.
6. Hábitos destructivos como comer demasiado.
7. Pensamientos o sentimientos negativos.

8. Temblor en las manos o las piernas.
9. Dificultad para expresarse.
10. Sensación de inseguridad en sí mismo.
11. Boca seca y dificultad para tragar.
12. Tristeza y sensación de llanto.

1.4 Procesos del pensamiento que propician el estrés.

El estrés depende de la manera en que se interpreten los sucesos medioambientales, por lo cual, los procesos mentales distorsionados pueden agravar el problema. “La perturbación de las ideas distorsionadas adquiridas en la niñez es la fuente principal de infelicidad en la etapa posterior de la vida.” (Powell; 1998: 93).

La imagen que el ser humano pretende proyectar en los demás, es causante de fuertes eventos estresantes. Pretender lograr una apariencia, determina la conducta estresante.

Powell (1998) investiga respecto a los detonantes del estrés ante los procesos mentales y llega a las siguientes conclusiones:

1. Obtener el amor y la aprobación de las personas que se consideran importantes: Sentirse amado y aprobado es una tendencia del ser humano, pero cuando se quiere que un gran número de personas aprueben y amen a

una persona, es un objetivo que propicia la ansiedad, frustra y autodestruye al ser humano.

2. Ser competente y exitoso: Esto provoca un esfuerzo excesivo, un temor constante al fracaso y desarrolla un complejo de inferioridad.
3. Control sobre la propia felicidad: Dejar que la felicidad dependa de factores externos, es delegar la responsabilidad de buscar la propia felicidad y satisfacción personal a otros.
4. Las experiencias pasadas determinan el comportamiento presente y la vida misma: Esta es una actitud que evade el cambio, pero las personas que concuerdan con esta conducta saben que ellas mismas pueden cambiar por medio de la reevaluación de las percepciones de su visión original. Las percepciones racionales siempre son mayores que los problemas.
5. Hay solamente una solución a los problemas: No existe una solución perfecta para los problemas, la creencia de que existe una cura milagrosa ante una amenaza, reduce el panorama y la realidad.
6. Pensar constantemente en las posibles calamidades y estar preparado para lo peor: Tal ansiedad y expectación puede inducir la situación temida.
7. Dependencia hacia una persona más fuerte para buscar el apoyo: La búsqueda de ser cuidado por alguien más poderoso, reduce la independencia humana y delega a otros la conducta misma del individuo.
8. Vivir la vida en función de una planeación metódica: Esta actitud hace que el éxito perfecto de todos los planes sea una condición para la satisfacción y la felicidad.

9. Evadir mejor que enfrentar: La responsabilidad es más dolorosa, de manera que evitar las tareas conduce a mayores problemas y a la larga, a la pérdida de respeto y confianza hacia sí mismo.
10. Castigo a las personas consideradas como malas: Esta idea establece que cualquier persona puede acusar y juzgar la personalidad, la conciencia y el conocimiento de los demás.
11. Preocuparse por la vida de los demás: Adjudicarse los problemas de los demás es negarse con empatía sana hacia los que sufren.

1.5 Moduladores del estrés.

Para Palmero y cols. (2008), los moduladores del estrés son los elementos que determinan el nivel de estrés; estos autores hablan de una serie de factores que influyen considerablemente en el estrés. Estos moduladores existen aunque el individuo no esté sometido a estrés y le afectan probablemente siempre, pero en las situaciones de estrés, pueden destacar por ser capaces de determinar a casi todos los elementos que constituyen el núcleo del estrés y sus consecuencias nocivas o beneficiosas.

A continuación se abordarán los principales moduladores que para Palmero y cols. (2008) son los causantes del estrés.

1.5.1 Control percibido.

La idea que se tiene sobre la propia imagen o sobre los límites o alcances de la persona, influye en la percepción personal. La percepción del control consiste en una creencia general sobre el grado en el que uno mismo es capaz de controlar y lograr aquellas metas u objetivos deseados, regulando las dificultades que se producen para su cumplimiento. (Fontaine y cols., citados por Palmero y cols.; 2002).

Para Palmero y cols. (2002), lo anterior demuestra cómo el control percibido y sus efectos están determinados por la información disponible y su procesamiento. Estos autores realizaron un estudio sobre el efecto de la percepción de control sobre los niveles de cortisol; los resultados demostraron que proporciona eficaces estrategias de afrontamiento y altos niveles de percepción de control sobre la situación, esto en el caso de los soldados. El cortisol incrementa el nivel de glucosa y el metabolismo general, permitiendo mantener altos niveles de actividad, a costa de un decremento de la competencia inmune.

Esto equivale a la creencia fiel de sentirse bien y se proyecta cuando se cree que la situación está fuera de control, se demuestra con la conducta de la persona.

Para Palmero y cols. (2002), el control percibido puede ser de origen interno y externo. El control interno señala que lo ocurrido en la persona es producto de sus propias acciones. El control externo implica que las situaciones que le ocurren a la persona son producto de la suerte, el azar o de otros sujetos. Este tipo de personas

con control externo no toman medidas para evitar el impacto negativo del estrés y tienen más problemas de salud, ya que no hacen nada por o para sí mismas.

1.5.2 Apoyo social.

“El apoyo social juega un papel de mediador entre los sucesos vitales y la enfermedad, reduciendo el impacto del estrés.” (Palmero y cols.; 2002: 529).

En palabras de Cascio y Guillén (2010), el apoyo social es la provisión instrumental o expresiva, real o percibida, aportada por toda la comunidad y las redes sociales como los amigos o la familia, entre otras.

A partir de la idea del desequilibrio percibido entre demandas y recursos, se entiende así al apoyo social como una fuente de recursos para hacer frente a las demandas. Existen dos hipótesis como mecanismos principales, que no son excluyentes entre sí.

1. La hipótesis de efecto indirecto o protector: Señala que cuando las personas están expuestas a estresores sociales, estos solamente tienen efectos negativos entre los individuos cuyo nivel de apoyo social sea bajo.
2. La hipótesis del efecto directo o principal: Indica que el apoyo social fomenta la salud y el bienestar.

Cascio y Guillén (2010) afirman que el apoyo social tiene una función preventiva y determina la vulnerabilidad a experimentar ciertos acontecimientos estresantes que no son totalmente satisfactorios.

1.5.3 Tipo de personalidad: A/B

Como premisa inicial, cabe señalar que no existe un tipo de personalidad B, simplemente se hace la descripción de un modelo de conducta al cual, para fines prácticos se denomina personalidad A, y el lado opuesto a estas características sería la personalidad B.

En las indagaciones realizadas por Ivancevich y Matteson concluye que la personalidad de tipo A es competitiva, impulsiva e impaciente; estas personas “poseen el hábito de enfatizar explosivamente ciertas palabras clave en su forma de hablar de los demás.” (1985: 92). Lo anterior demuestra falta de respeto y la sensación de ser superiores a los demás.

Estos sujetos tienden a moverse, caminar o comer rápidamente; a menudo procuran hacer dos o más tareas a la vez. Presentan ciertas señales físicas reconocibles, como mantener los puños cerrados o dar golpes en la mesa para enfatizar lo que dicen.

Además, pocas veces acuden al médico, no disponen de tiempo para ejercitarse ni sienten interés por los eventos sociales o convivencias. Esto ocasionalmente repercutirá en la salud física y emocional.

Por otra parte, los sujetos de tipo B, señalan Ivancevich y Matteson (1985) son ajenos a estas características de personalidad, no sufren debido a la urgencia ni la impaciencia.

1.6 Efectos negativos del estrés

Los rasgos de personalidad de tipo B traen consigo consecuencias graves, que anteriormente se habían señalado. Ivancevich y Matteson (1985) concluyen que surgen algunas enfermedades para los sujetos con estos rasgos, como:

1. Hipertensión: es una enfermedad de los vasos sanguíneos. Una de las respuestas del cuerpo a los estresores es comprimir las paredes arteriales, aumentando así la presión.
2. Úlceras: son lesiones inflamatorias en el recubrimiento del estómago y una de sus causas más conocidas es la variación de los niveles de cortisona.
3. Diabetes: es una grave enfermedad que implica deficiencia de insulina y que tiene como consecuencia que sus víctimas no puedan absorber suficiente azúcar de la sangre.
4. Jaquecas: son el resultado de la tensión muscular, que aumenta cuando se está expuesto a los estresores durante un tiempo prolongado.

5. Cáncer: son células mutantes que proliferan debido a que los estresores traen pequeñas alteraciones bioquímicas en el sistema inmunológico, lo cual acelera el crecimiento de células cancerígenas.

Una vez expuestos los rubros relativos al estrés, sus causas, implicaciones e importancia en la vida actual, en el siguiente capítulo se hablará del acoso escolar, mejor conocido actualmente como *bullying*, que en ciertos casos se encuentra relacionado con los indicadores de estrés en las personas. Por tal motivo es de suma importancia el análisis y comprensión de este extenso tema.

CAPÍTULO 2

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo se abordará el tema del *bullying* o maltrato escolar, que se observa cotidianamente en la actualidad de todas las escuelas en México, y es que en las escuelas se presenta la mayor incidencia en la convivencia y las relaciones sociales entre iguales.

Del *bullying* se desprenden varias ideas, como los factores que determinan el acoso escolar, los participantes en el acto, las causas y los antecedentes del *bullying*. De tal manera que a continuación se hará mención de los antecedentes del tema.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*.

Como se mencionó anteriormente, el acoso escolar y *bullying* se manifiesta más abiertamente en la escuela, de modo que repercute en la vida de los alumnos. Para comprender objetivamente el concepto, es importante separar la idea de la violencia y de la agresividad que todo ser humano tiene consigo. Para Cobo y Tello (2014), la agresividad es parte de las conductas de las especies animales que ayuda a la supervivencia y el dominio de las manadas e incluso para el cortejo y la reproducción; a diferencia de los seres humanos, los animales no llevan el nivel de violencia con un propósito específico de hacer daño. Un animal puede cazar a su

presa para poder dar alimento a sus crías y de esta manera poder subsistir, asegurando así la supervivencia; pero por el contrario, el hombre es el único ser de entre las especies que gusta de causar daño y dolor en sus semejantes, manifiesta deseo y satisfacción el dolor de otro, a esto se le acompaña la agresividad y violencia como un factor social, porque se da en la convivencia.

En los inicios de la historia de la humanidad, el hombre tuvo la necesidad de organizarse para la caza y para otras actividades que necesitaba de otros para facilitar el trabajo productivo. También tenía la necesidad de orientar el rumbo de sus vidas y hallar explicación a los fenómenos que se encontraban a su alrededor, como la erupción de un volcán, una tormenta fuerte o un terremoto. Surge así el misticismo, las creencias y los rituales religiosos, que ayudaban a tranquilizar la ignorancia de las naciones. Los rituales que involucraban el sacrificio humano o de animales, no se hacían con el propósito de causar daño a la persona o al animal, por el contrario, tenían férreas creencias en la parte espiritual del hombre.

Para Barri (2010), el *bullying* se trata de un acoso sistemático que se produce repetidamente en el tiempo por parte de uno o varios acosadores hacia una o varias víctimas. El autor establece que en los centros escolares hay lugares propicios donde se comenten actos de *bullying* en las escuelas, como pueden ser los baños, el patio, el comedor o el transporte, entre otros.

Barri (2010) asegura que los acosadores suelen ser personas con ciertos complejos e inseguridades; los motivos que se dan para el acto del *bullying* deben ser buscados en el acosador, no en el acosado.

Por otro lado, Lucio (2012) ha realizado varios estudios del *bullying* en alumnos de preparatoria, dejando antecedentes para ser analizados, como el que hay diversos tipos de maltrato entre los alumnos, algunos de ellos son: sembrar rumores dañinos que perjudican la imagen de los alumnos, ser ignorados por sus compañeros y hasta por los mismos profesores, asignar apodosos que pueden ser ofensivos, la exclusión social, la agresión física directa, la destrucción de objetos personales por parte de los compañeros, el robo de objetos, las amenazas, el acoso sexual, el obligarlo a realizar actividades desagradables, quitar el dinero, entre muchas otras.

2.2 Concepto de *bullying*.

El *bullying* ha tomado mayor relevancia actualmente. A pesar de que ya había antecedentes de esta problemática en décadas pasadas, es hasta la actualidad que los niveles de incidencia han aumentado considerablemente, encendiendo de esta manera una alerta para todos los agentes del proceso educativo. El *bullying* rebasa fronteras, condiciones físicas, económicas y sociales. Nadie está exento de presenciar un evento de esta magnitud.

Es por ello que en el presente apartado se abordará dicho tema, comenzando por aclarar cómo diversos autores describen y conceptualizan la palabra *bullying*.

El acoso escolar, hostigamiento escolar o violencia escolar, es conocido por su equivalencia en inglés como *bullying*, introducido por el noruego Dan Olweus, el cual, en palabras de Mendoza (2011), se refiere a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

La concepción del *bullying* tiene diversas vertientes: como señala Barri (2013) la equivalencia de *bullying* es el acoso escolar o de acoso en el grupo de iguales, principalmente en centros docentes; también se puede producir en clubs deportivos, equipos, organizaciones y todos aquellos escenarios en donde exista convivencia social, sobre todo entre menores. Barri (2013) añade que existen acosadores, víctimas y un grupo ante el cual se produce la situación de acoso.

Es por ello que el *bullying* es la agresión con violencia ejercida para provocar daño a un semejante, el cual ocurre en el ámbito escolar. La violencia se puede dar física, emocional y psicológicamente, lo cual implica un problema escolar y social. El problema que se observa en el *bullying* no es solamente del agresor y del agredido, sino que involucra las familias, su educación, los valores promovidos dentro del hogar, la participación del docente ante la problemática, los directivos que se encuentran al frente de la institución educativa y las personas que observan el problema.

El *bullying*, actualmente, es una epidemia que está paralizando la calidad educativa en una escuela. Es tan grave este problema que existe una desensibilización ante lo ocurrido, se ha vuelto algo común que pasa desapercibido, convirtiéndose así en una enfermedad escolar y existe una preocupación inherente, por el tipo de daño que está causando en las personas.

2.3 Causas del *bullying*.

El acoso escolar va acompañado de indicadores que determinan la aparición del *bullying*. De acuerdo con Olweus (2006) las víctimas de esta situación forman un grupo numeroso que la escuela desatiende en gran medida.

La violencia suscitada en los últimos años se vuelve cada vez más recurrente, por lo que ver violencia en el periódico, en las noticias y hasta en programas de televisión, es algo habitual que desensibiliza al ser humano.

Es cuestión de principios morales el propiciar o no la agresión y la violencia con las personas que rodean al ser humano. “Estos problemas están relacionados con la actitud general de la sociedad frente a la violencia y la opresión.” (Olweus; 2006: 69).

Anteriormente se comentó sobre las conductas de los alumnos frente a las clases del profesor: aquel que no planea su clase o que hace caso omiso de las actitudes disruptivas de los alumnos, propiciará que surja desorden en el salón y, con

ello, las agresiones entre compañeros. Son de suma importancia las reglas institucionales y en el salón de clases, puesto que con estas medidas se establecen límites y consecuencias si se pasan de estos; pero aún más importante es que se hagan cumplir las reglas, ya que de nada sirve que conozcan las normas del salón sin cumplirlas; más aún, que no exista una sanción para aquella persona que corrompe las reglas y las normas.

Esta actitud de delegar responsabilidades a los profesores, a la naturaleza del alumno e incluso a los directivos de una escuela, resulta perjudicial cuando es frecuente ver en la realidad que los alumnos responden mediante el ejemplo. Se sabe que la escuela es el principal medio para aprender valores, a la par del hogar. Entonces, ¿por qué sorprenderse de que el alumno agrede a otro y se enfoca en la víctima, cuando es un foco de atención que el profesor desatiende a sus alumnos? Buscar culpables de estos casos, es una actitud detectivesca que desarrolla en la persona un falso heroísmo. Está comprobado que el acoso escolar se da en las escuelas, entre los alumnos y que afecta a todo el entorno escolar, entonces no debe sorprender que gran parte de este problema aparece con el descuido del docente. Por ello se establece entonces que otro de los factores que favorece el *bullying*, es el desinterés del profesor.

Enseguida se ahondará respecto a los factores de riesgo agrupados en tres contextos: la escuela, la familia y la sociedad.

2.3.1 Factores de riesgo escolares.

Olweus (2006) ha retomado la teoría propuesta por Loeber y Stouthamer, de la cual examina con amplitud las actitudes frente a los casos de acoso escolar, del entorno educativo y las condiciones de la infancia. Para sintetizar esta teoría, se aborda desde cuatro factores importantes.

1. Actitud emotiva básica de los padres hacia el niño.
2. El permiso para presentar conductas agresivas.
3. Métodos disciplinarios de los padres.
4. Temperamento del niño.

Los factores del entorno educativo que son importantes en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva, no son independientes de las relaciones que se dan entre los adultos de la familia.

Otros factores escolares de los cuales hace mención Mendoza (2012) es el trabajo del docente, el cual debe tomar en cuenta elementos como el número de alumnos, tipo de escuela, monitoreo y la planeación en general.

En la investigación realizada por Mendoza (2012) se detectaron algunos indicadores sobre la aparición del *bullying*:

1. No planear la clase.
2. Falta de límites en el aula escolar.
3. Conductas que excluyen al alumno.
4. Sancionar a los alumnos que son víctimas de *bullying* de la misma forma que al acosador.
5. Atribuir *bullying* a causas externas.
6. La figura del profesor (víctima, agresor y espectador).

Parafraseando a Mendoza (2012), se señalan los factores que facilitan que el alumnado participe en situaciones de violencia escolar y *bullying*, en calidad de *bully* (agresor):

- Ausencia de prácticas disciplinarias consistentes que sancionen las conductas violentas del alumnado que maltrata a otros o que daña las instalaciones escolares.
- Un código de conducta que el director o el profesorado desarrollaron sin la opinión del alumnado, por lo que generalmente no opera. Una eficaz normatividad debe enseñar conductas alternas a la no deseada y transmitir valores que permitan que los alumnos se hagan responsables de su comportamiento.
- Escuelas con población numerosa, en combinación con personal docente y directivo que tengan conflictos entre ellos o que por cualquier circunstancia se encuentren divididos. Estas escuelas presentan dificultades para la

gestión escolar, para la planeación y prácticas de disciplina; así como para la atención y escucha a padres de familia, entre otros problemas.

- Currículo oculto que hace que se eduque sin perspectiva de género, o con la exclusión de la educación a la clase pobre por debajo de la clase media alta.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica.
- Déficit en la conexión de los contenidos académicos con su aplicación a la vida cotidiana.
- Presencia de vulnerabilidad psicológica del profesorado, que puede resentir que ya no es respetado o que ha perdido fortalezas.
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.
- Clima escolar permisible ante la violencia.
- Centro educativo ubicado en entornos urbanos desfavorecidos, en combinación con un gran número de estudiantes y con profesores que no planean su jornada laboral.
- Centros escolares en edificios grandes, con varias entradas y escaleras, a lo que se añade falta de control y vigilancia.
- Sistemas de disciplinas punitivos, con reglas y expectativas poco claras, que aplican de forma inconsistente las normas de disciplinas.
- Conflictos entre el profesorado, lo que contribuye a la emergencia de desórdenes y violencia en las escuelas.
- Profesorado que no tiene control sobre el grupo y que hasta se muestra temeroso, por lo que no hace caso de las reglas del salón.

- Cuerpo docente que no realiza planeación didáctica, por lo que el alumnado es el que toma el control de la clase, aprovechando el tiempo sin utilizar para poder exhibir una conducta violenta.

La frecuencia de conflictos, de desacuerdos o de discusiones abiertas entre los padres, creará relaciones inseguras en los niños y se relacionan con el empleo de métodos disciplinarios inadecuados de los padres hacia los hijos.

2.3.2 Factores de riesgo familiares.

La influencia de la familia para la creación conductas hostiles y para la aceptación del maltrato o las conductas agresivas, es objeto de estudio de Mendoza (2012). Esta autora ha contribuido a describir, explicar y predecir los comportamientos agresivos en el contexto familiar, así como el diseño de programas de intervención en escenarios escolares y familiares.

Mendoza (2012) encontró en sus estudios la teoría de coerción desarrollada por Patterson, como una propuesta para explicar el control que pueden ejercer miembros de la familia sobre otros, generando ambientes familiares hostiles y favoreciendo el comportamiento agresivo que puede llegar a la violencia intrafamiliar. “El contexto familiar influye de manera importante para que los niños revelen o callen la situación conflictiva.” (Mendoza; 2012: 49)

Algunos factores de riesgo familiares son:

- Prácticas de educación inadecuadas, ya sea por autoritarias o negligentes.
- Sobreprotección familiar: no se les da a los niños una seguridad y temple en la personalidad para enfrentar sus problemas y/o comunicarlos.
- Familia disfuncional: la desintegración del vínculo familiar tradicional y/o violencia física y simbólica entre los miembros de la familia.
- Escasa comunicación familiar: actualmente, la forma de comunicarse entre las personas es a través de los medios tecnológicos de comunicación. Las relaciones sociales pasan a un segundo plano.
- La forma en que los padres enseñan a los niños a afrontar los problemas: el llorar o huir es una conducta aprendida y que los niños toman como modelo para solución de un conflicto; también resultan perjudiciales los canales inapropiados para comunicar sus problemáticas.
- Modelo de dominio-sumisión: es un patrón de conducta peculiar del alumno que es víctima de *bullying*. Esta conducta se repite en la escuela, puesto que en el hogar con los padres, con los hermanos o con otros familiares, así actúan y se espera que eso ocurra.
- La combinación de la conducta sensible y tranquila del niño, ante la conducta sobreprotectora de la madre.
- Los estereotipos sociales: este aspecto se encuentra relacionado directamente con el machismo, ya que se espera que la mujer llore ante una

dificultad y que el hombre sea agresivo ante una situación que no puede solucionar prontamente.

- Control emocional de los padres o hermanos mayores: este aspecto no permite que el alumnado tome sus propias decisiones, ya que ellos las toman por el alumno.
- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan en el plano académico, social, psicológico, entre otros conflictos que se presentan frecuentemente en padres lejanos, por lo que no se dan cuenta cuando sus hijos los necesitan.

2.3.3 Factores de riesgo sociales.

Las expectativas sociales son diversas para las personas. Dichas expectativas determinan en el individuo nuevas conductas, que son adoptadas ante las exigencias originadas en el grupo social del cual se pretende ser parte.

Mendoza (2012) propone el análisis de la relación que tiene tanto la etnia como los estereotipos tradicionales femeninos y masculinos, en el fenómeno del *bullying*. Las conclusiones que tuvo con respecto al estudio de adolescentes ante la violencia escolar con la identidad étnica, son las siguientes:

1. Los jóvenes con minorías étnicas que no se identifican, ni se asumen satisfechos con su grupo étnico, no se sienten bien ni tienen orgullo por sus

raíces culturales, lo que produce una mayor probabilidad de participar como agresores o víctimas.

2. Un joven que tiene conflictos con su identidad étnica, se relaciona más con la intolerancia y justifica el uso de la violencia para “darle su merecido” a personas de las minorías.
3. Se identificó que los jóvenes que pertenecen al grupo mayoritario y se sienten muy orgullosos de pertenecer a él, se encuentran en mayor riesgo de rechazar a personas que perciben diferentes, ya sea por su vestimenta, por su forma de hablar o por sus rasgos físicos.

Otro factor social son los estereotipos tradicionales o socioculturales. “Los estereotipos socioculturales dictan el comportamiento de las mujeres o de los hombres” (Mendoza; 2012: 53). Considerar que la mujer debe ser sumisa, pasiva, al cuidado de los hijos, que los hombres se deben limitar a la exhibición de una conducta dominante, provoca que cuando no presentan estas cualidades se les llega a castigar socialmente por ser considerados, en el caso de los hombres como débiles y en el caso de las mujeres, como no aptas para su rol social.

2.4 Consecuencias del *bullying*.

Para Salgado y cols. (2012), las consecuencias para las víctimas pueden ser desde simples desajustes, hasta angustia, síntomas depresivos y fobias sociales que pueden llegar al suicidio; para los agresores se pueden presentar síntomas como

baja autoestima, soledad y síntomas depresivos que se pueden relacionar con el desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo.

Por esto, Salgado y cols. (2012) afirman que el *bullying* es un fenómeno complejo por su naturaleza y que deriva en consecuencias negativas para todas las personas que están involucradas.

Salgado y cols. (2012) retoman las investigaciones científicas de varios autores, de los cuales comparten los resultados encontrados. Uno de ellos es Mertz, quien afirma que el *bullying* dificulta el aprendizaje de los alumnos, causando daños físicos y psicológicos a las víctimas y a quien lo ocasiona, le incrementa las probabilidades de emprender conflictivas trayectorias de vida.

Otra consecuencia que encontraron Salgado y cols. (2012) con respecto al *bullying*, es la problemática psicosocial, la cual afecta el desarrollo integral del individuo, evita la creación de vínculos afectivos y, en algunos casos, llega a destruir la vida de quien lo padece. Dentro de la escuela se relaciona con la baja autoestima y con los sentimientos de soledad a largo plazo y en probables intentos de suicidio.

“La intimidación entre escolares tiene consecuencias como el debilitamiento de sus defensas físicas y psicológicas, lo cual se traduce en un incremento de problemas de salud.” (Barragán, citado por Salgado y cols.; 2012: 139). Dichos problemas son de índole mental, como la depresión en niños y adolescentes, que

suele manifestarse como una conducta agresiva contra otros infantes, mostrando una mayor predisposición a la depresión, la autoestima y al suicidio.

La salud mental y física, señalan Salgado y cols. (2012), son las consecuencias más claras ante las constantes conductas agresivas. La violencia escolar impide mantener favorables relaciones con sus semejantes, con frecuencia adoptan actitudes de riesgo, como lo puede ser el uso de sustancias adictivas, el ausentismo escolar, relaciones sexuales prematuras o violentas e incluso la autolesión.

Además de la ansiedad y la depresión en los adolescentes, también existen desórdenes alimentarios como la anorexia y la bulimia, el bajo rendimiento y en un futuro, el acoso laboral.

La espiral no se detiene, afirman Salgado y cols. (2012), dado que cuando un estudiante es hostigado o victimizado, puede reiterar la conducta en la etapa adulta. Esta actitud agresiva o sumisa afecta a los compañeros, la familia y de manera general, al entorno que lo rodea.

2.5 Tipos de *bullying*.

En términos de investigación, hay varias clasificaciones del *bullying*, es decir, existe tal variedad de formas de agredir a las personas, que se tuvo que hacer un listado de los tipos y modos de hacerlo.

En la clasificación que se retomó de Mendoza (2011), se encontraron ocho modalidades, que corresponden con el nivel de incidencia entre las víctimas.

1. Bloqueo social: “Se refiere a las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente a la víctima.” (Mendoza; 2011: 26). Este tipo de conductas busca que la víctima no sea parte del grupo y que peor aún, deba merecerlo, ya que el estigma que trae consigo propicia que se adjudique un título, como el flojo, el desaplicado o el débil, entre otros.
2. Hostigamiento: “Se refiere a aquellas conductas que consisten en acciones que manifiestan desprecio, falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño.” (Mendoza; 2011: 26). Algunos ejemplos de ello es el odio, la ridiculización, la crueldad y la imitación grotesca, entre otros.
3. Manipulación social: “Son conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño.” La exageración de las conductas de la víctima, resulta propicia para proyectar una imagen negativa y distorsionada del niño, que sirve para el rechazo de otros.
4. Coacción: “Se refiere a las conductas que buscan que la víctima realice acciones contra su voluntad.” (Mendoza; 2011: 27). Con estas actitudes se pretende tener el control y la voluntad del niño para que el sujeto que ejerce el poder sea percibido como poderoso.
5. La separación social: “Son acciones que buscan excluir de la participación al niño acosado.” (Mendoza; 2011: 27). El impedimento en las actividades colectivas produce en la víctima un vacío social en su entorno.

6. Intimidación: “Se refiere a conductas que persiguen asustar, acobardar o a consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria.” (Mendoza; 2011: 28). Las amenazas o el hostigamiento físico son ejemplos de la intimidación que ejerce el agresor en contra de la víctima.
7. Agresiones: Pueden ser directamente a la persona, como empujar o golpear, o bien, hacia sus propiedades, como esconder, romper o maltratar los objetos de la víctima.
8. Amenaza a la integridad: Se refiere a conductas que buscan amedrentar mediante amenazas contra la integridad física del niño o de su familia o mediante la extorsión. Esta clasificación es la que frecuentemente se observa en los centros educativos en la actualidad y que en algún grado se presenta entre los alumnos. La violencia se da en todas las formas posibles, de manera que la habilidad del ser humano para buscar estrategias y métodos eficaces para agredirse entre sus semejantes, es de sorprenderse. La rapidez para encontrar una nueva debilidad y la manera de hacerla notar, es muestra de la capacidad del ser humano para hacer daño su semejante.

2.6 Perfil de los acosadores y víctimas.

La conducta humana es compleja: las actitudes, las emociones, los aspectos emocionales, el entorno, entre otros aspectos, intervienen contundentemente para que la persona sea considerada víctima o agresor.

De acuerdo con Mendoza (2011), para que un *bully* se forme deben ocurrir dos dinámicas juntas: por un lado, la persona debe presentar el instinto de dominar a otros y por el otro, que se sienta herida y vulnerable. La combinación de estos dos factores propicia la conducta agresiva pasiva. Algunos individuos nacen con una necesidad, con un instinto de dominar, para ser líderes y mandar a otros.

Existe un estado de satisfacción en la persona agresiva, por la intimidación ejercida ante sus semejantes. Este estado de satisfacción es adictivo para el agresor, lo que lleva a seguir presentando conductas violentas. El sentido de poder y de ser el líder es lo que los lleva a buscar más de estas agresiones ejercidas.

Mendoza (2011) habla de la existencia de ciertos individuos que nacen con un carácter dependiente, que se unen a alguien para que los dirija, los guíe y les brinde respuestas y soluciones. Es en la infancia donde el ser humano busca el sentido de la vida; para lograrlo se apoya de la familia, quien está a su lado para guiarlo y orientarlo. Los padres de familia establecen límites y corrigen los errores de los hijos, por su parte, el infante busca la protección de sus padres. De cierta manera, es cómodo pensar en la existencia constante del protector, del guardián y el guía que está ahí para cualquier eventualidad; por ello, no es de sorprenderse que los niños busquen esta imagen protectora en otros niños, aunque esto conlleve sobrepasar la integridad física y moral.

Por otro lado, Mendoza (2011) indica que en las relaciones sanas existen vínculos alternados, permitiendo que ambas personas puedan asumir el papel de dominancia.

La permisión ante el dominio es lo que hace la diferencia. Existen personas que no permiten ser dominadas, ante lo cual se encuentran en riesgo de poder convertirse en *bullies*.

Del lado contrario, está la existencia de ciertas personas que constantemente se sienten lastimadas o heridas, lo que pone en alerta a los individuos que buscan la agresión. La atracción ejercida con las personas vulnerables es el detonante para la aparición del *bullying*. “Así, el *bully* es particularmente sensible para detectar las vulnerabilidades en su víctima, sabe exactamente qué es lo que le dolerá más.” (Mendoza; 2011: 42)

Lo que provoca la pérdida de sentimientos en los niños agresores son: el aislamiento con otros, la vergüenza, la burla y la inseguridad, entre otros. Mendoza (2011) sugiere la existencia del nacimiento de niños demasiado sensibles al entorno que los rodea y por eso, se vuelven demasiado defensivos. De tal manera que el agresor detecta la vulnerabilidad en el otro.

Para Mendoza (2011) existen cuatro tipos de síndromes que pueden presentarse en los límites del dependiente/dominante y entre el suave/insensible:

1. Síndrome del rescatador: Es aquella persona que busca a quien rescatar ante un problema.
2. Síndrome del dependiente: Es aquel que busca el apoyo de otros para que le diga qué hacer.

3. Síndrome del *bully*: Es el que agrede a otros constantemente y presenta problemas para depender de alguien; se siente autosuficiente.
4. Síndrome de la víctima: Es aquel totalmente dependiente de los demás y se puede observar hasta en su lenguaje.

2.6.1 Características de los acosadores.

Existen ciertos rasgos típicos que diferencian entre sí a los distintos tipos de acosadores que existen. Para analizar a los acosadores y sus características, Mendoza (2011) señala los siguientes tipos:

- Agresor activo: Este tipo de agresor amedrenta a su víctima y suele ejercer violencia física, no hay nada que ocultar con sus acciones.
- Agresor social indirecto: Por el contrario, el agresor social indirecto es más complejo, ya que utiliza la manipulación, induce a otros a cometer actos violentos y persecución. El disgusto por la víctima nunca es directo.
- Agresor pasivo: Es aquel que acompaña al que directamente ocasiona el daño y lo protege.

Por el tipo de agresión, Mendoza (2011) divide al agresor en reactivo y proactivo:

- El agresor reactivo: es visceral, ya que sus impulsos lo controlan; justifica sus actos violentos porque considera que provocan su reacción las condiciones

del entorno. Este tipo de agresor reacciona en el momento y logra desahogar su frustración. Un ejemplo es empujar a alguien porque le pegó con la pelota cuando jugaba fútbol, de modo que el agresor puede llegar a los golpes y los insultos.

- El agresor proactivo: es aquel agresor que actúa de manera frívola y controla las circunstancias para lograr su meta. Planea los eventos violentos que lo llevarán a su objetivo final. Un ejemplo de ello puede ser la venganza hacia una persona ante lo que pudo ser una agresión en contra de él.

Algunas características físicas de los agresores, de las cuales hace mención Mendoza (2011) dentro de sus investigaciones, son las siguientes:

- Por lo general son del sexo masculino y la violencia ejercida es física, aunque existen casos de niñas que son agresoras, pero dicha conducta se presenta de manera verbal.
- Como consecuencia del punto anterior, es la fuerza física que llegan a presentar.
- Estos agresores se desarrollan a temprana edad en la adolescencia.

De las características antes mencionadas, se derivan aquellas referentes a la personalidad de los agresores. Para Mendoza (2011), los rasgos de personalidad de los agresores, son los siguientes:

- Se sienten más fuertes que sus compañeros.
- Poseen temperamento agresivo.

- Son impulsivos.
- Sus habilidades sociales son deficientes.
- Presentan problemas para afrontar los conflictos.
- No desarrollan la empatía con la víctima.
- No presentan culpabilidad ante sus actos y carecen de autocrítica.
- No controlan los impulsos ni la ira.
- Tienden a ser autosuficientes y con alta autoestima.
- Gustan de llamar la atención por medio de la agresión.
- Buscan autoafirmarse a través de la agresión.
- Hay probabilidad de haber sido abusados en el pasado.
- La presencia de humillación del pasado los vuelve agresores.
- Se sienten más poderosos que sus víctimas.

2.6.2 Características de las víctimas.

En el acto del *bullying* participan agresores, víctimas y otros agentes del momento. Para Mendoza (2011) solamente existen dos tipos de víctimas: la activa y la pasiva. A continuación se analizarán sus rasgos característicos.

La víctima activa, de alta agresividad o provocativa, parece afrontar al agresor presentando una actitud desafiante y que puede provocar el enojo y la agresión de los demás. Esta víctima carece de habilidades sociales y con frecuencia no puede comprender los estados afectivos de los otros.

Otro tipo de víctima del cual habla Mendoza (2011) es la pasiva o de baja agresividad. Son aquellas personas inseguras, tímidas, que demuestran miedo y vulnerabilidad.

Por otro lado, en los estudios realizados por Salgado y cols. (2012) se demuestra que la víctima que comúnmente puede ser pasiva, también llega a ser agresiva. Este tipo de víctimas, afirman Salgado y cols. (2012) obtienen índices más bajos de autoestima que el de las víctimas sumisas, sobre todo en el aspecto familiar y escolar.

Salgado y cols. (2012) retoman los resultados de algunas investigaciones realizadas por Musitu en los que se muestra que las víctimas agresivas presentan más problemas de autocontrol, así como de más conflictos familiares en comparación con las víctimas sumisas.

Hay otros autores de los que hacen referencia Salgado y cols. (2012), entre los cuales están Emler y Reicher, quienes argumentan que cuando un adolescente es víctima de acoso o maltrato, confía en el deber de protección de las figuras adultas e instituciones de autoridad, aunque estos no siempre responden a tales expectativas de las víctimas; consecuencia de ello es la pronta decepción por estos agentes a los que acudió y busca nuevas alternativas de protección frente a los ataques de sus compañeros.

La búsqueda de una nueva figura que protegerá la integridad de la víctima lo lleva a encontrar a otro agresor que procura su protección, pero a través de la violencia de la sumisión de nuevo de la víctima. La satisfacción es encontrar la venganza ante el acosador inicial. “La violencia entonces se convertiría en el medio para conseguir la reputación antisocial anhelada, asumiendo la idea de que los agresores no pueden ser victimizados.” (Estévez, citado por Salgado y cols.; 2012: 139).

Continuando con las características de las víctimas, Olweus (2006) también concuerda con los tipos de víctimas anteriores y sus características, pero añade el factor de la ansiedad como conducta manifiesta en el entorno que rodea a la víctima. Además Olweus (2006) encontró en sus investigaciones que realizó con los padres de las víctimas, que los niños agredidos presentan características de prevención y sensibilidad a edades tempranas. Olweus (2006) aporta en la investigación del acoso escolar que el hostigamiento repetido por parte de los compañeros debió incrementar considerablemente la ansiedad, la inseguridad y en general, la valoración negativa que las víctimas tienen de sí mismas.

2.6.3 Otros participantes en el acoso escolar.

El fenómeno del *bullying* es un problema que atañe no solamente al agresor y a la víctima, también involucra otros participantes que actúan en la agresión. Los participantes y observadores son los siguientes:

1. El alumno vulnerable por medio del contagio social.
2. El estudiante que pierde las inhibiciones frente a la violencia.
3. El educando participante con sentimiento de culpa.
4. El alumno con la percepción distorsionada.
5. El maestro.

La vulnerabilidad de algunas personas influye en la percepción de lo que está bien y lo que está mal. Existen grupos humanos que tienden a copiar las actitudes de otros, más si la persona que sirve como modelo, es idealizada. Esta idea es a la que denomina Olweus (2006) como contagio social. “Los alumnos que de una u otra forma son inseguros y dependientes son los más expuestos a recibir estos efectos del modelo, los alumnos que no tienen un estatus propio entre los compañeros, los que desearían imponerse ellos mismos.” (Olweus; 2006: 63). Esta idea hace que se reflexione acerca de que se imitan patrones de conducta entre la sociedad, pero la persona que se toma de parámetros no siempre cumple con la normatividad esperada.

Otro mecanismo que toman los espectadores frente a una conducta agresiva es la pérdida de las inhibiciones. Para Olweus (2006), el principio más importante es que la contemplación de un modelo que recibe una recompensa por su conducta agresiva; las consecuencias negativas para el modelo suelen activar y fortalecer la tendencia a la inhibición en el observador.

Existe otro tipo de observadores a quienes Olweus (2006) denomina como alumnos/observadores neutrales. Este tipo de participantes pueden caer tentados en las actividades con violencia, porque la actitud que se toma frente al *bullying* es de apreciar al vencedor y el triunfo que ganó frente a la víctima, para de este modo, contribuir en la actividad de intimidación.

De igual forma, Olweus (2006) señala la participación de otro tipo de espectador frente a las actividades de intimidación; es aquel alumno que normalmente es agradable y no agresivo, de modo que a veces participa en las agresiones sin sentir culpa. En las propias palabras de Olweus (2006), este tipo de alumnos presenta una disminución del sentido de la responsabilidad individual. La consecuencia que se suscita en estos estudiantes después de haber participado en actos violentos, es un sentimiento de culpa, puesto que normalmente no suelen hacerlo.

Por otra parte, se habla de un tipo de alumnos que presentan cambios en la percepción ante la violencia ejercida por el agresor frente a la víctima. Este espectador percibe en la víctima el merecimiento del maltrato frente al agresor. “Como resultado de los continuos ataques y comentarios ofensivos, poco a poco la víctima será percibida como una persona de muy poco valor, que casi suplica que le peguen y que se merece que se le hostigue.” (Olweus; 2006: 64).

En otras investigaciones se ha presentado el caso del papel del profesor frente al acoso escolar, ya que juega un rol importante en la vida de cada alumno. En

ocasiones, el profesor no evita las conductas agresivas, por el contrario, las fomenta o hace caso omiso de lo que sucede. La investigación hecha por Aguado (2004) encontró que los alumnos no pedirían ayuda a un profesor porque las respuestas que les han dado cuando acuden por asistencia, es que los profesores solamente están para enseñar no para resolver problemas. Aguado (2004) refiere que tales respuestas reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación para incrementar su eficacia educativa.

La confianza es un vínculo entre el alumno y el profesor; en el hogar, el principal punto de apoyo lo deberían tener los padres, pero si un alumno no tiene el apoyo en casa y tampoco en la escuela, no tiene opciones de poder salir de este proceso de violencia en el que se encuentra.

Es por ello que en el siguiente apartado se hablarán de algunas estrategias para prevenir y afrontar las situaciones agresivas y la aparición del *bullying*.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento.

“Lo primero que se debe hacer para resolver cualquier problema es reconocerlo.” (Mendoza; 2011: 59). En algunas organizaciones sociales como Alcohólicos Anónimos, el primer paso para llegar a la sobriedad es reconocer que se tiene un problema; el negar la existencia de este, hace más tardado que se llegue al tratamiento y a la recuperación.

En el caso del *bullying*, como ya anteriormente se ha comentado, es un gran problema social que se da en las escuelas, pero bien podría considerarse como una epidemia social, como tal, se deben buscar los medios para controlar y vencer a este padecimiento.

Mendoza (2011) sugiere que la primera acción es desarrollar programas preventivos y campañas informativas. Dichas campañas deben incluir a todos los agentes de la comunidad educativa: los directivos, los maestros, los alumnos, los padres de familia y los administradores. Se han encontrado resultados favorecedores cuando se da una intervención simultánea sobre factores individuales, familiares y socioculturales.

Mendoza (2011) tiene algunas sugerencias acerca de la participación de los agentes que intervienen en el *bullying*. A continuación se harán mención de ellas:

1. Los maestros: deben participar en la difusión del mensaje de cero tolerancia. Vigilar en todo lugar y en todo momento a los niños. Cuidar la forma de cómo se comunican los niños entre sí y principalmente, educar con el ejemplo.
2. Los alumnos: deben participar en las conferencias, cursos y talleres que la escuela brinde. Apoyar en la elaboración de materiales de difusión del mensaje sobre no tolerar el *bullying*. Denunciar a los agresores y estar en contra de la violencia.

3. Los padres de familia: asistir a las sesiones contra el *bullying*. Apoyar al colegio en las campañas en contra de este problema. Rechazar la conducta violenta de sus hijos. Denunciar el acoso para evitar que siga.

Además de enfrentar la situación de violencia que viven los alumnos en la escuela, es importante establecer otras que se lleven a cabo al interior de la institución educativa. Para esto se analizarán de manera más profunda en el siguiente apartado.

2.7.1 Estrategias escolares.

Una vez que se ha aceptado que existe un problema, surge la necesidad de enfrentarlo desde el espacio educativo muy particular.

Barri (2013) sugiere algunas estrategias para evitar los momentos donde surge el acoso escolar:

1. La arquitectura de la escuela.
2. Tiempos sin clases.
3. Supervisión escolar (guardias de patio).
4. Privacidad (número elevado de personal para la vigilancia).
5. Aula de convivencia.
6. Planeación de clases.

A continuación se describirán los seis puntos antes mencionados por Barri (2013).

Este autor sugiere que las instalaciones de la escuela son determinantes para que se dé el *bullying*; habla de las zonas duras donde se sabe que hay incidentes entre los niños; sugiere que se revaloren las construcciones arquitectónicas de las escuelas para que no existan zonas que son muy difíciles de cuidar para el docente o para el personal que labora en la escuela.

Existen escuelas que ofrecen clases extracurriculares que ayudan a la formación integral del alumno. En ciertos casos, estas materias son impartidas por profesores que no están a cargo de un grupo en particular, por lo que tienen que desplazarse de un extremo a otro para enseñar su materia, como lo puede ser el caso de inglés o de computación, momentos en que los alumnos salen de la rutina del día y cambian a otra materia, propiciando así escenarios para el acoso y la agresión. Barri (2013) hace énfasis en que el trabajo del docente debe requerir el mínimo posible de tiempo para que estén solos los alumnos y no se den las situaciones antes mencionadas.

Además Barri (2013) propone que existan los guardias de patio para controlar las actividades de los alumnos durante el recreo. Esta propuesta tiene un dilema porque debido a las instalaciones mismas de la escuela, hay zonas de las cuales se requiere una constante vigilancia como la puerta de la escuela, la puerta trasera, una

barda que falta de construir, entre otras. Estos guardias de patio cuidan estas zonas para que no entre alguna persona que altere el orden y la seguridad de los niños, pero descuidan a los niños mismos de sus propias agresiones. Por esta situación, Barri (2013) promueve que se eleve el número de personal que labora en las escuelas.

Barri (2013) propone la creación de un aula de convivencia debidamente atendida por personal especializado. En esta aula, los niños pueden actuar ciertas actitudes agresivas en determinados espacios y tiempos para recibir atención personalizada, con la finalidad de ser reeducados y ayudarlos a establecer un patrón de valores socialmente aceptados.

Una buena planeación, dice Barri (2013), es aquella que previene. Se debe saber que hay eventos que sucederán, ya sea porque se han dado con anterioridad, porque están sucediendo, porque ocurren en otros lugares o porque la razón dicta que hay probabilidad de que aparezca un evento que no ayuda al desarrollo del aprendizaje y la formación integral del niño. Por ello, la planeación del docente debe ajustarse a estas circunstancias y tener un plan de acción ante esto. Por lo tanto, el *bullying* puede evitarse, anticipándose a ello, no solamente esperar a que llegue.

El proceso de enseñanza aprendizaje de calidad involucra a tres agentes: el alumno, el profesor y los padres de familia. Cuando existe un trabajo eficaz del alumno y del docente, pero la familia no participa en dicho problema, se da un desajuste. Por ello Barri (2013) propone algunas estrategias familiares que se verán a continuación.

2.7.2 Estrategias familiares.

De acuerdo con Sancho (2004), la familia debe seguir las mismas pautas de educación, es decir, construir un clima favorable para que no se den los actos violentos, el padre de familia y el profesor deben trabajar a la par.

Las conductas se repiten, los niños hacen lo que ven, por eso se debe crear espacios sanos para la sana convivencia. “Las personas que viven en un ambiente de conflicto aprenden a generar conflictos, mientras que las personas que viven en un ambiente de convivencia lo contagian.” (Sancho; 2004: 12).

Díaz-Aguado (2004) propone comenzar por cinco acciones básicas y son: la comunicación, la cooperación, la gestión democrática de las normas, la expresión positiva de las emociones y la resolución constructiva de los conflictos. Estos autores relacionan el trabajo de la familia con el docente, siguiendo los mismos lineamientos de intervención y de apoyo hacia la víctima o el agresor.

El trabajo de los padres consiste en dialogar constantemente con el niño para conocer sus inquietudes, sus inconformidades, entre otros factores que pueden ser indicadores de la presencia de acoso escolar. El trabajo de los padres es reconocer que existe un problema y que se deben poner cartas en el asunto. La intervención y participación de los padres es por medio de la comunicación constante con el

profesor de su hijo, ya que entre los dos construirán una red de apoyo e intervención adecuada.

Para Barri (2013), la familia debe ser capaz no solamente de detectar los posibles casos de acoso que sufren sus hijos e hijas, sino de implicar a las familias de los acosadores de manera que se produzcan cambios en los patrones de valores de los niños y que ese cambio tenga continuidad en la familia. La importancia del diálogo para Barri (2013) es imprescindible; es frecuente que la única forma en que se dan cuenta los padres es de manera física, con los golpes que pueden presentar sus hijos, un moretón, los rasguños en su piel o cuando ponen pretextos para no ir a la escuela; en este caso, la situación de violencia que vive el niño está en su etapa de mayor tensión y pudiera considerarse como tardía.

Para afrontar la problemática del acoso escolar, se hará mención de algunas estrategias terapéuticas que son necesarias para la recuperación y la intervención.

Una de las metas a desarrollar en este capítulo fue definir el concepto del acoso escolar, el cual es para Barri (2010), un acoso sistemático, ya que se produce repetidamente en el tiempo por parte de uno o varios acosadores o de una o varias víctimas. Algunas modalidades de este problema son:

1. Bloqueo social.
2. Hostigamiento.
3. Manipulación social.

4. Coacción.
5. La exclusión social.
6. Intimidación.
7. Agresiones.

Lo anterior se resume con la comprensión del concepto del acoso escolar, así como los factores que influyen en él y la manera en que afectan la conducta de las víctimas y los agresores.

A continuación se dará paso a estudiar los resultados obtenidos de las pruebas que se aplicaron a los sujetos de estudio de esta investigación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente y último capítulo de este estudio está conformado y estructurado en dos apartados. En el primero se detallan los principales aspectos que caracterizan la estrategia metodológica mediante la cual se alcanzó el objetivo general de la investigación. De igual manera, se mostrará el proceso que se siguió para la determinación de los sujetos a quienes se aplicaron los instrumentos de medición de las variables psicoeducativas relevantes en el presente estudio.

En la segunda parte de este capítulo se procederá a la presentación de los resultados obtenidos, es decir, se hará un análisis estadístico de los datos obtenidos de cada una de las dos variables, y estos serán interpretados desde la perspectiva teórico-conceptual descrita en los capítulos uno y dos del presente informe de investigación.

3.1. Descripción de la metodología

La estrategia metodológica incluye el enfoque, el tipo y el diseño de la indagación. Asimismo, se describirá aquí tanto el alcance del trabajo como la técnica que se empleó para la recolección de datos.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

Algunas características fundamentales que posee el enfoque cuantitativo, a decir de Hernández y cols. (2014), y que caracteriza a la presente indagación, son las siguientes:

1. Plantea un problema de estudio delimitado y concreto.
2. El investigador considera otras investigaciones previas.
3. Las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos.
4. La recolección de los datos se fundamenta en la medición.
5. Se utilizan procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
6. Los datos obtenidos son producto de mediciones, se representan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos.
7. La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.
8. El investigador debe dejar fuera sus temores, creencias, deseos y tendencias para que no influyan en los resultados del estudio y de esta manera, la investigación sea objetiva.
9. Las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

3.1.2 Diseño no experimental

El presente estudio está basado en un diseño no experimental, ya que no se manipulan las variables, es decir, no se hace variar de forma intencional una variable (estrés) para ver su efecto sobre la otra (acoso escolar).

Además, en el presente estudio se observan los fenómenos del *bullying* y el estrés tal como ocurren en su contexto natural. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), a diferencia de un experimento, en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan las circunstancias ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza; esto es porque los fenómenos, ya ocurrieron así como sus efectos.

Además, la indagación que se realiza es de forma espontánea, el desarrollo de las variables no se controlan, a diferencia del diseño experimental, de esta manera el estudio es considerado real y objetivo.

3.1.3 Investigación transeccional o transversal

Una de las cualidades del estudio realizado es la transversalidad que se logra en la investigación. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), en este tipo de investigación se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único; su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, en este caso el *bullying* y el estrés.

Para fines prácticos, esta investigación se sustenta en las características de la transversalidad, puesto que se aplicó una serie de pruebas a un grupo de estudiantes para conocer la relación entre sus compañeros y cómo se sienten ante ello. No se estudió la muestra en un lapso de tiempo prolongado, por lo que no se analizó la evolución del objeto de estudio, ya que solamente se recolectaron los datos una sola vez. Hacerlo de forma longitudinal requeriría tiempo y varias muestras y recolección de datos.

Los diseños transversales se dividen en tres tipos: exploratorios, descriptivos y correlacionales. El actual estudio retoma el tercer diseño, que a continuación se explica.

3.1.4 Alcance correlacional

Hernández y cols. (2014) aseguran que este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables; para ello, primero se mide cada una de estas, en este caso el *bullying* y el estrés, y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones.

La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar el estrés al conocer el comportamiento del *bullying*.

La relación del *bullying* y el estrés puede ser positiva, negativa o nula. Si la correlación es positiva significa que la relación es directamente proporcional, esto es, que a mayor *bullying* más estrés; a la vez, a menor *bullying* es menor el estrés que se presenta. La relación de las dos variables toma la misma dirección.

La correlación también puede ser negativa, esto ocurre cuando no avanzan las variables en la misma dirección, puede entenderse, en el caso de este estudio de investigación, asegurando que entre más *bullying* haya menos estrés o entre más estrés, menos *bullying*. Esta correlación para fines de la indagación propuesta no es factible, por lo que la tendencia se espera positiva.

El último caso es la correlación nula, la cual se da cuando las variables no se relacionan entre sí, cuando una no tiene ninguna inferencia en la otra.

3.1.5 Técnicas de recolección de datos

Para analizar los datos arrojados en la correlación de las variables se utilizaron técnicas estandarizadas. Dichas técnicas son recursos ya desarrollados por especialistas en la investigación, que pueden ser utilizados para la medición de las variables.

Algunas de las ventajas de las técnicas estandarizadas son que ya tienen estudios estadísticos que prueban su confiabilidad y validez. Esto es un requisito indispensable para la validación del proceso de investigación. Las técnicas de

correlación de datos debe cumplir con algunos requisitos como los siguientes: confiabilidad, validez y estandarización.

La confiabilidad garantiza que el instrumento mide un fenómeno estable a través del tiempo y no un factor temporal o del momento. “La confiabilidad de un instrumento de medición repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales.” (Hernández y cols.; 2014: 200).

La validez garantiza que el instrumento mide efectivamente la variable pretendida y no otra. “La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir.” (Hernández y cols.; 2014 200)

Finalmente, la estandarización garantiza que el instrumento que la medición se da en función de un parámetro similar y no con base en criterios arbitrarios.

Se usaron dos instrumentos para recabar la información referente al estrés y el acoso escolar. Para analizar el estrés se aplicó la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), dicho instrumento fue creado por Reynolds y Richmond en 1997; consta de 37 reactivos y fue diseñado para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años. El alumno responde a cada afirmación al encerrar en un círculo la respuesta “sí” o “no”, según corresponda.

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

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

Para medir el acoso escolar se utilizó la prueba INSEBULL. Su objetivo es examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme. Particularmente, para esta investigación se utilizó el autoinforme.

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

Este instrumento permite valorar los siguientes factores o dimensiones: la intimidación, la victimización, la solución moral, la red social, la falta de integridad social, la constatación del maltrato, la identificación de participantes del *bullying* y la vulnerabilidad escolar ante el abuso. Las opciones de respuesta constan de incisos y se deberá marcar una o varias opciones de acuerdo con lo que indique el reactivo.

Las instrucciones se encuentran en la primera hoja con una breve explicación de lo que es el *bullying*.

3.2 Población y muestra

Los instrumentos descritos en el apartado anterior fueron aplicados a un grupo de estudiantes con cualidades similares que son ideales para la investigación, a continuación se describirá la población y la muestra que fueron utilizadas para el estudio.

3.2.1 Delimitación y descripción de la población

Se entiende por población, según Hernández y cols. (2014), al conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. En el caso del presente estudio está conformada por niños en edad escolar (6-12 años) 380 alumnos, niñas y varones provenientes de familias del nivel socioeconómico medio alto que estudian en el CELAP de Apatzingán, en la cual reciben educación con orientación cristiana. Este conjunto de alumnos que estudian en la institución educativa antes mencionada conforman la población de la investigación. En el siguiente apartado se hará la descripción de los estudiantes que conformaron la muestra.

3.2.2 Proceso de selección de la muestra

Para Hernández y cols. (2014) la muestra es un subgrupo de la población, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se llama población.

Hernández y cols. (2014) categorizan la muestra en dos grandes ramas: las no probabilísticas y las probabilísticas, por ello surge la necesidad de definir las. En las primeras, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), las muestras no probabilísticas o dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación.

En esta investigación se usó un muestreo no probabilístico. En función de los tiempos en que disponía la investigadora y de los recursos, se optó por este último tipo de muestreo aplicando a 94 estudiantes, de los cuales 16 alumnos son de 4° grado, 18 son de 5°, 30 son de 6° B y 30 son de 6° A.

Se entiende que la principal limitación de este tipo de muestreo es que los resultados son aplicables exclusivamente a los sujetos seleccionados, y no a la población a la cual pertenecen.

3.3 Descripción del proceso de investigación

Después de haber recabado suficiente información científica establecida por diversos investigadores en el área del estrés y del acoso escolar, el siguiente paso fue aplicar los instrumentos de evaluación de cada variable; más adelante se hará mención a detalle de los resultados de las subescalas.

Debido a que la investigadora labora en esta institución educativa, ya se había pedido permiso para aplicar la prueba, dándole libertad de aplicarlas el día y hora que más se le acomodara.

Los instrumentos fueron aplicados el 24 y 25 de marzo del 2015. Durante esos días ocurría un evento académico-deportivo llamado “rojos y azules” que la escuela celebra cada tercer año, por lo que la euforia y el entusiasmo estaban en todos los niños.

La investigadora comenzó a aplicar la prueba al grupo de 6° A, del cual es titular. A dichos alumnos se les aplicó la prueba INSEBULL primero y después la prueba CMAS-R.

El tiempo estimado fue de una hora; el grupo estuvo ordenado durante este tiempo, aunque surgían dudas con respecto a los reactivos del instrumento, mismas que fueron resueltas en el momento. Ese mismo día se les aplicaron las pruebas al grupo de 6° B y se obtuvo la misma respuesta, aunque estuvieron un poco a la expectativa con las consecuencias de sus respuestas, por lo que se les recordó que no traerían repercusiones en su calificación y se les mencionó que era totalmente anónimo.

Debido a esta experiencia, cuando le tocó el turno del grupo de 5° B se les recomendó que pusieran su nombre sin el apellido si así lo querían, por lo que el procedimiento fue más rápido con este grupo.

Por último, se les aplicó la prueba de los niños de 4° B y debido a que durante los eventos deportivos debían salir a las canchas a apoyar a su equipo, no todos los niños estaban presentes, lo mismo ocurrió con el grupo de 5° B.

Este proceso ocurrió sin mayor contratiempo, salvo en algunas excepciones en el que la investigadora tuvo que buscar en otro momento a los niños que faltaban para completar el total de sujetos y fuera una muestra significativa.

A continuación, en el siguiente apartado se darán los resultados que arrojaron los instrumentos de evaluación para esta investigación.

3.4 Análisis e interpretación de los resultados.

Ya que se ha finalizado el encuadre metodológico, se procederá a realizar el análisis y la interpretación de los datos obtenidos.

En congruencia con la metodología científica, los resultados de la investigación se organizaron en tres categorías: la primera se denomina estrés, la segunda abarca los indicadores del *bullying*, en tercer lugar se presenta la correlación entre las dos variables anteriores.

3.4.1 El estrés.

Existe una definición que satisface a la investigadora del presente informe, es aquella en la que afirman Travers y Cooper (1996) que el estrés tiene lugar en el punto en que la magnitud de los estímulos que se consideran estresantes, superan la capacidad que tiene el individuo de resistirlos.

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las pruebas CMAS-R, se muestra en puntajes T y en puntajes escalares, el nivel de estrés de la población de estudio, indicado por la escala de Ansiedad Total y las distintas subescalas.

La media en el nivel de ansiedad total fue de 65. La media es la suma de un conjunto de datos divididos entre el número de medidas (Elorza; 2007).

Además de lo anterior, 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 68.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 58.

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 22.

Particularmente, se obtuvo el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 66, una mediana de 71 y una moda representativa de 92. La desviación estándar fue de 27.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 69, una mediana de 70 y una moda de 70. La desviación estándar fue de 22.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 50, una mediana de 44, y una moda de 41. La desviación estándar fue de 26.

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 ansiedad se encuentra alto en términos generales, lo que se puede interpretar como una alarma que indica niveles preocupantes de estrés, es decir, los alumnos se encuentran preocupados.

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

En la escala de ansiedad total, el 40% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica, el índice de sujetos es de 53%; mientras que en la escala de inquietud/hipersensibilidad es de 49%; por último, en la subescala preocupaciones sociales/concentración es de 22%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente denotan una preocupante alarma en los indicadores de ansiedad, es decir, los niños de entre 10-12 años se encuentran estresados y los resultados lo demuestran. También es importante destacar que esa ansiedad la manifiestan físicamente, por lo que se entiende que el profesor lo puede percibir dentro del salón de clases.

3.4.2 Los indicadores subjetivos del *bullying*.

Existe una forma de concebir el concepto de *bullying* que satisface los requisitos del presente estudio, es la sustentada por Mendoza (2011), quien entiende el fenómeno como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, usando 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 105, una mediana de 109, una moda de 88 y una desviación estándar de 10.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones se 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 96, una mediana de 95, una moda de 82 y una desviación estándar de 10.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 108, una mediana de 110, una moda de 90 y una desviación estándar de 13.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 99, una moda de 77 y una desviación estándar de 10.

La escala de constatación social del maltrato, alude al grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los índices obtenidos en esta escala fueron: una media de 121, una mediana de 119, una moda de 118 y una desviación estándar de 8.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 99, una mediana de 99, una moda de 86 y una desviación estándar de 8.

En la escala de vulnerabilidad, se registra la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron:

una media de 105, una mediana de 103, una moda de 85 y una desviación estándar de 14.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 107, una mediana de 105, una moda de 99 y una desviación estándar de 7.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 109, una mediana de 112, una moda de 122 y una desviación estándar de 16.

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

Es importante mencionar que la escala normalizada que utiliza la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representado por el 100 y una desviación estándar de 15 (Avilés y Elices; 2007). A partir de lo anterior, se establece el rango de normalidad del puntaje 85 al 115.

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

En la escala de intimidación, el 16% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el 5%; en la de victimización, el 39%; en la de inadaptación social, el 3%; en la de constatación de maltrato, el 77%; en la que respecta a la identificación, fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 24%; respecto a la falta de integración social, 14%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes fue de 39%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que los indicadores del *bullying* en esta muestra, se encuentran en su mayoría dentro de los parámetros normales que indica la prueba, aunque hay datos alarmantes en las escalas de victimización, constatación del maltrato y la escala sintetizadora de total previsión maltrato.

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

Diversos autores afirman que existe una relación entre el *bullying* y el estrés, entre ellos, Travers y Cooper (1996), quienes hablan de la identificación de los estímulos estresantes entre los cuales se incluyen las presiones ambientales como el ruido, las sociales como el *bullying* y las psicológicas, como la depresión.

En la investigación realizada en el Centro Educativo La Paz, de la ciudad de Apatzingán, en Michoacán, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés (indicado por el puntaje de ansiedad total) y la escala de intimidación existe un coeficiente de correlación de 0.18 obtenido con la “r” de Pearson.

Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala de intimidación existe una correlación positiva débil, la cual no tiene significancia de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean 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 calculado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, 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 0.14, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala indicada, existe una correlación positiva débil.

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

Adicionalmente, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.14 según la prueba “r” de Pearson. Esto indica que entre el nivel de estrés y la escala en cuestión, existe una correlación positiva débil.

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

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de constatación de maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.15 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto se traduce en que entre el nivel de estrés y la escala referida, existe una correlación positiva débil.

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

Entre el nivel de estrés y la escala de identificación se cuantificó un coeficiente de correlación de 0.06 mediante la prueba “r” de Pearson. Esto implica que entre el nivel de estrés y la escala examinada existe una ausencia de correlación.

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

Entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.18, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

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

Entre el nivel de estrés y la escala falta de integración social se determinó un coeficiente de correlación de 0.15 a través de la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala referida, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.06, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social hay una relación del 6%.

Finalmente, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.21 obtenido con la prueba "r" de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala señalada, existe una correlación positiva débil.

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

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

En función de lo anterior se puede afirmar que el nivel de estrés no se relaciona de forma significativa con ninguna de las escalas antes mencionadas, ya que solamente hay correlación positiva débil con las escalas de intimidación, victimización, vulnerabilidad, falta de integración social y la escala sintetizadora total, pero en ningún caso la relación con el estrés resulta significativa.

Es importante señalar que una correlación se considera significativa cuando la relación entre las variables es de al menos el 10%.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, en la cual se indica que el nivel de estrés de los alumnos del Centro Educativo La Paz, de la ciudad de Apatzingán, no está relacionado con los indicadores subjetivos del acoso escolar.

Con los datos obtenidos y descritos de cada una de las escalas, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación y concluir de manera eficaz la investigación presentada.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se logró cubrir los objetivos que orientaron el desarrollo de las indagaciones, tanto de carácter teórico-conceptual, como de campo.

Los objetivos particulares numerados con el 1, 2 y 4, referidos a la descripción de la naturaleza del fenómeno denominado estrés, se cubrieron de manera suficiente en el capítulo 1, en el cual se habló de la importancia del concepto, de sus causas y efectos en el desarrollo de la vida de las personas.

Los objetivos particulares 5, 6 y 7, relacionados con el *bullying*, se lograron en el desarrollo del capítulo teórico 2. Los principales conceptos, así como los desarrollos teóricos referidos a tal variable, fueron expuestos con la profundidad que un informe de investigación exige.

Por su parte, el objetivo referido a la medición del Estrés se cubrió con suficiencia como producto de la administración del test psicométrico CMAS-R.

Asimismo, el objetivo que establece la evaluación de la variable denominada indicadores psicológicos del *bullying*, se alcanzó con la aplicación de la prueba estandarizada cuyo nombre es INSEBULL la cual fue descrita, al igual que la anterior, en el apartado sobre las técnicas e instrumentos de medición.

El hecho de haber cubierto los objetivos particulares anteriores, permitió alcanzar el objetivo general del presente estudio, es decir, fue factible determinar la relación entre las dos variables de interés para la investigadora.

Como aspecto relevante de los resultados obtenidos, se puede decir que en la variable denominada estrés se encontró que en la escala inquietud/hipersensibilidad presenta mayor porcentaje de sujetos preocupantes que requieren de atención; en dicha escala obtuvieron 49%; pero aún más preocupante fueron los resultados de la escala de ansiedad fisiológica, en la cual, 50 sujetos de 94 encuestados admiten presentar ansiedad durante la escuela en diferentes maneras, lo que entorpece su desenvolvimiento durante las clases. Estos sujetos que se destacan en la escala de ansiedad fisiológica ocupan el 53% del total.

Con respecto a la segunda variable del presente estudio, es decir, el *bullying*, los resultados indican que la muestra del presente estudio aporta evidencias que demuestran que el 77% de los sujetos encuestados obtienen este resultado en la escala de constatación del maltrato y 0% en la escala de identificación, lo que hace pensar al investigador que los sujetos reconocen la existencia del acoso escolar o *bullying*, pero de alguna manera lo han sabido manejar, ya que toda la muestra asegura que no se sienten identificados con este problema.

Dentro del acoso escolar existen varios participantes, el agresor, la víctima y el observador. Con esta información establecida por los investigadores de este fenómeno del acoso escolar y con los resultados de los instrumentos, se puede

deducir que el 77% de los sujetos encuestados no son víctimas ni agresores, por lo que deja abierta la posibilidad de ser observadores y reconocer el maltrato.

Finalmente, es posible sostener que los resultados logrados van de acuerdo con lo establecido en la literatura expuesta en el capítulo 2, específicamente con Olweus (2006), quien indica que el principio más importante es que la contemplación de un modelo que recibe una recompensa por su conducta agresiva; las consecuencias negativas para el modelo suelen activar y fortalecer la tendencia a la inhibición en el observador. Esta idea refuerza los resultados obtenidos con la prueba de INSEBULL, en la cual el 77% de los sujetos afirman constatar el fenómeno del *bullying* y el 0% del total asegura no identificarse con el problema. Esto comprueba la teoría de Olweus en la que asegura que existen otros participantes dentro del fenómeno y que se vuelven insensibles ante la conducta agresiva del agresor y la pasividad de la víctima.

Sin embargo, los resultados anteriores confrontan la teoría planteada en el capítulo 2 con los resultados de la prueba de INSEBULL, pero falta analizar el fenómeno del estrés, en el cual, como aseveran Lazarus y Lazarus (2000), la naturaleza proporciona al ser humano mecanismos para afrontar las exigencias del ambiente externo. De igual forma, Travers y Cooper (1996) sintetizan a la perfección la realidad de los sujetos aquí descritos y sus resultados frente al estrés, al señalar que para poder controlar la experiencia del estrés, el individuo puede intentar controlar su entorno o aprender las formas de reaccionar frente a una situación concreta.

BIBLIOGRAFÍA

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

Barri Vitero, Ferrán. (2010)
SOS Bullying.
Editorial Alfaomega. México.

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

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

Cobo Ocejo, Paloma; Tello Garrido, Salvador. (2014)
Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes.
Editorial Quarzo. México

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

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

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

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

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

Reynolds, Cecil R.; Richmond, Bert O. (1997)
Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada). CMAS-R.
Editorial Manual Moderno. 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.

Travers, Cherly; Cooper, Cary. (1996)
El estrés de los profesores.
Editorial Paidós. España.

MESOGRAFÍA

Barraza Macías, Arturo. (2003)

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

Revista PsicologíaCientífica.com, 7(9).

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

Berger, Christian. (2010)

“Bullying”.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullyng.pdf

Elizalde Castillo, Alejandra (2010)

“Estudio descriptivo sobre las estrategias de afrontamiento del bullying, entre profesorado mexicano”

Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 8 (1), 536-372.

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?426aelizaldemx@yahoo.com>

Mora-Merchán, Joaquín A. (2006)

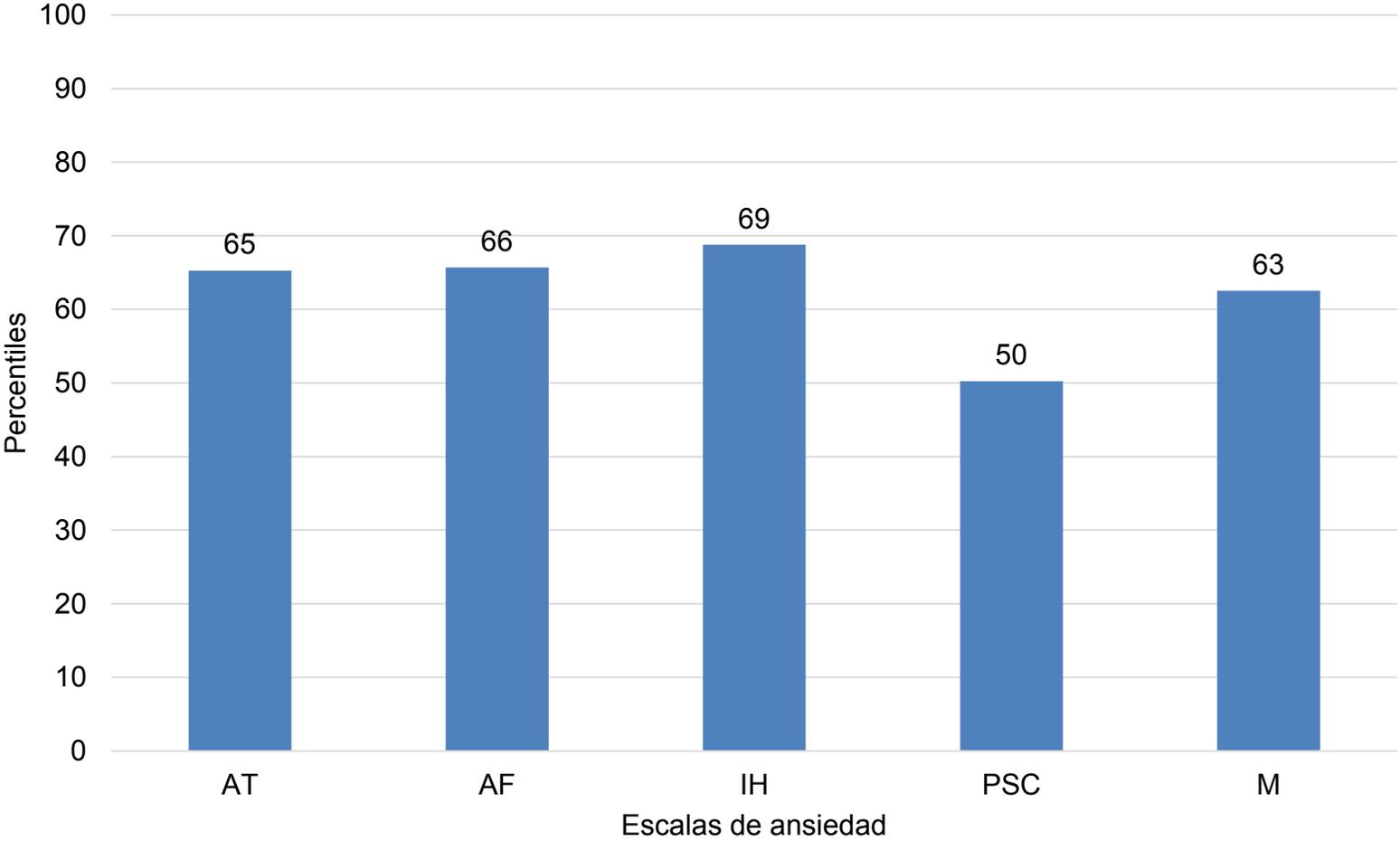
“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2. Pp. 15-26.

Recuperado de

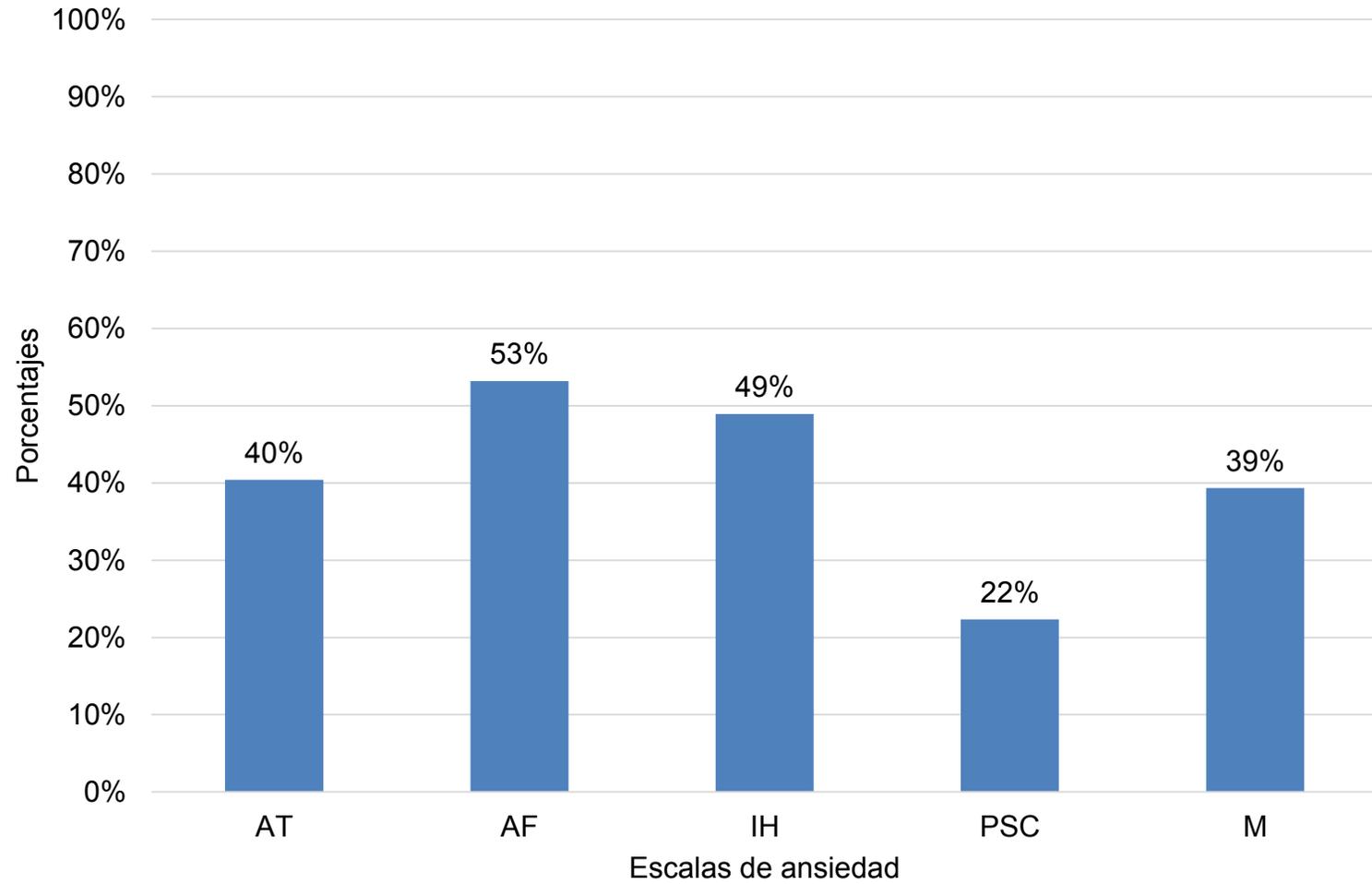
http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_15-26.pdf

ANEXO 1
Media aritmética de las escalas de estrés



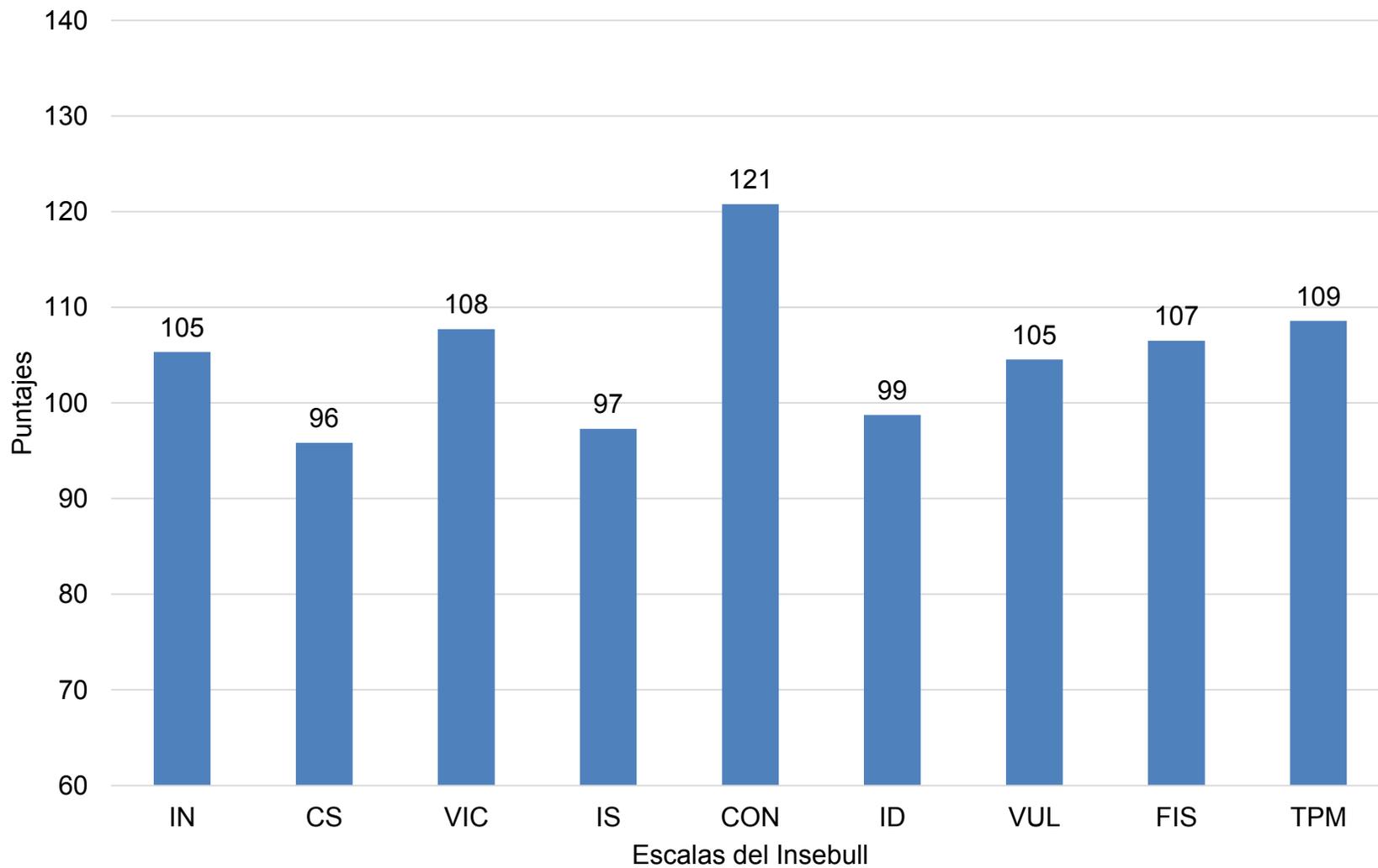
ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas de estrés



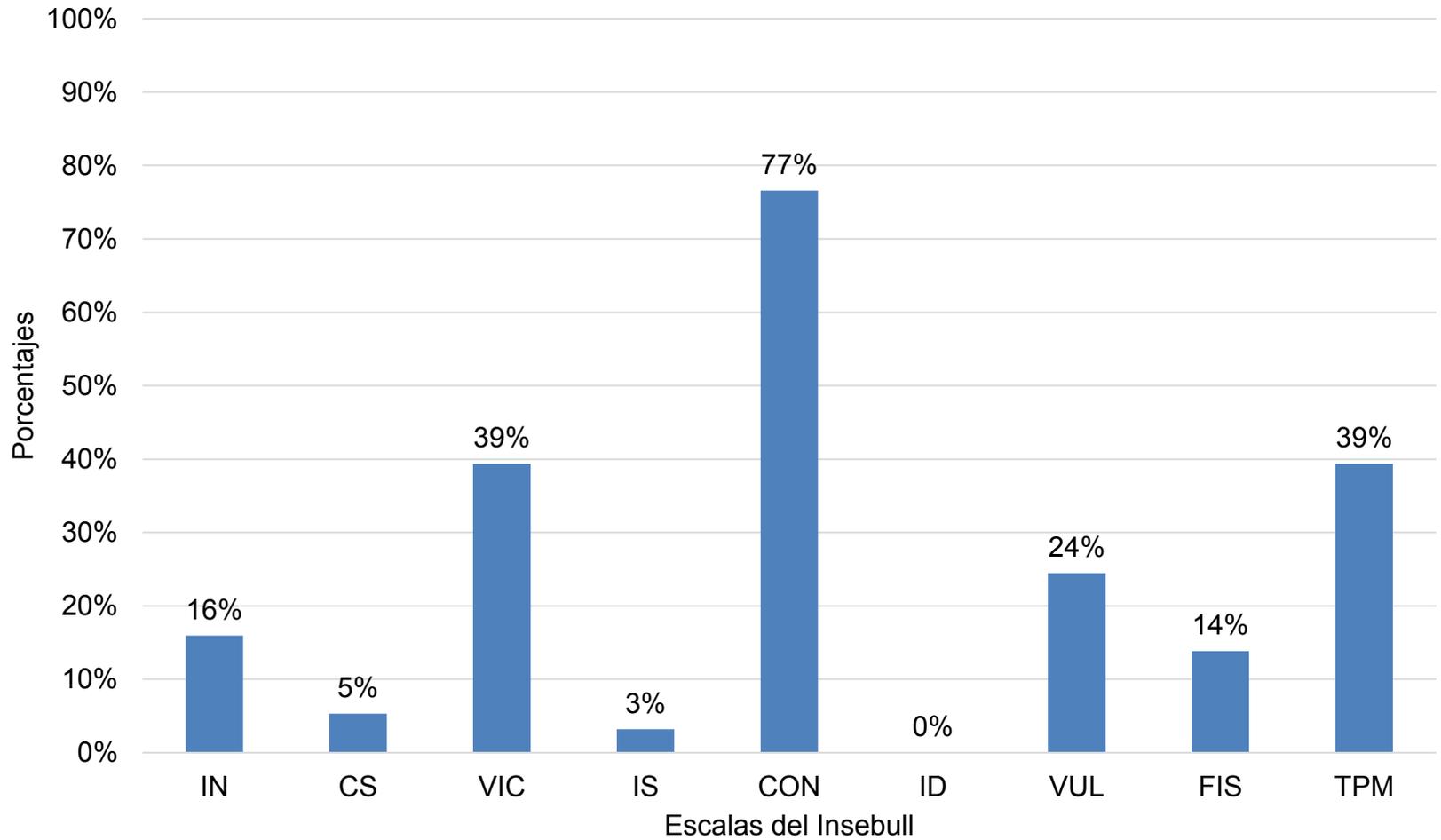
ANEXO 3

Media aritmética de los indicadores del bullying



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas de bullying



ANEXO 5

Coeficientes de correlación entre el nivel de estrés y las escalas de bullying

